

**ANALISIS HAMBATAN DAN MISKONSEPSI IMPLEMENTASI
PEMBELAJARAN DIFERENSIASI DI SEKOLAH MENENGAH
PERTAMA: STUDI KASUS DI KOMUNITAS BELAJAR
MGMP BAHASA INDONESIA KABUPATEN SOPPENG**

**AN ANALYSIS OF BARRIERS AND MISCONCEPTIONS IN THE
IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN JUNIOR
HIGH SCHOOLS: A CASE STUDY OF THE INDONESIAN LANGUAGE
MGMP LEARNING COMMUNITY IN SOPPENG REGENCY**



Diajukan untuk Memenuhi Salah Satu Syarat guna Memperoleh Gelar
Magster Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Program
Pascasarjan Universitas Muhammadiyah Makassar

MUHAJIRIN

NIM 105041101823

**PROGRAM PASCASARJANA
MAGISTER PENDIDIKAN BAHASA DAN SASTRA INDONESIA
UNIVERSITAS MUHAMMADIYAH MAKASSAR
2025**

ANALISIS HAMBATAN DAN MISKONSEPSI IMPLEMENTASI
PEMBELAJARAN DIFERENSIASI DI SEKOLAH MENENGAH
PERTAMA: STUDI KASUS DI KOMUNITAS BELAJAR MGMP
BAHASA INDONESIA KABUPATEN SOPPENG

Tesis

Sebagai Salah Satu Syarat untuk Mancapai Derajat
Magister



Kepada

**PROGRAM PASCASARJANA
MAGISTER PENDIDIKAN BAHASA DAN SAstra INDONESIA
UNIVERSITAS MUHAMMADIYAH MAKASSAR**

2025

HALAMAN PERSETUJUAN KOMISI PENGUJI

Judul Penelitian : Analisis Hambatan dan Miskonsepsi Implementasi Pembelajaran Diferensiasi di Sekolah Menengah Pertama: Studi Kasus di Komunitas Belajar MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng

Nama Mahasiswa : **MUHAJIRIN**

NIM : 105041101823

Program Studi : Magister Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia

Telah diuji dan dipertahankan di depan Panitia Ujian Tutup Program Pascasarjana Universitas Muhammadiyah Makassar pada Tanggal 25 Juni 2025, dinyatakan telah dapat diterima dan memenuhi syarat untuk mendapatkan gelar Magister Pendidikan pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia.

Makassar, 25 Juni 2025

Tim Penguji

Dr. Sukmawat, M.Pd.
(Pimpinan/Penguji)

Dr. Marwiah, M.Pd.
(Pembimbing 1/Penguji)

Dr. Andi Adam, S.Pd., M.Pd.
(Pembimbing II/Penguji)

Prof. Dr. Dra. Munirah, M.Pd.
(Penguji)

Dr. Rosmini Madeamin, M.Pd.
(Penguji)

TESIS

**ANALISIS HAMBATAN DAN MISKONSEPSI IMPLEMENTASI
PEMBELAJARAN DIFRENSIASI DI SEKOLAH MENENGAH PERTAMA:
STUDI KASUS DI KOMUNITAS BELAJAR MGMP BAHASA INDONESIA
KABUPATEN SOPPENG**

Yang Disusun dan Diajukan oleh

MUHAJIRIN

Nomor Induk Mahasiswa: 105041101823

Telah Dipertahankan di Depan Panitia Ujian Tesis
pada Tanggal 23 Mei 2025

Menyetujui
Komisi Pembimbing

Pembimbing I



Dr. Marwiah, M.Pd.

Pembimbing II



Dr. Andi Adam, S.Pd., M.Pd.

Mengetahui,

Direktur
Program Pascasarjana
Unismuh Makassar

Ketua Program Studi
Magister Pendidikan Bahasa
dan Sastra Indonesia


Erwin Akib, S.Pd., M.Pd., Ph.D.
NBM. 860 934
Prof. Dr. Dra. Munirah, M.Pd.
NBM. 951 576

PERNYATAAN KEASLIAN TESIS

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : **Muhajirin**

NIM : 105041101823

Program Studi : Magister Pendidikan Bahasa dan Sastra
Indonesia

Menyatakan dengan sebenarnya bahwa tesis yang saya tulis ini benar-benar merupakan hasil karya sendiri, bukan merupakan pengambilalihan tulisan atau pemikiran orang lain. Apabila di kemudian hari terbukti atau dapat dibuktikan bahwa sebagian atau keseluruhan tesis ini hasil karya orang lain, saya bersedia menerima sanksi atas perbuatan tersebut.

Makassar, . Mei 2025

Yang Menyatakan,



Muhajirin

NIM 105041101823

ABSTRACT

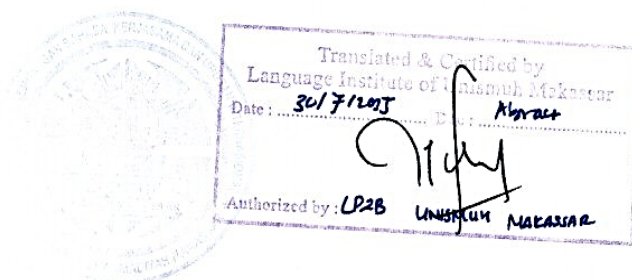
Muhajirin. 2025. *An Analysis of Barriers and Misconceptions in the Implementation of Differentiated Instruction in Junior High Schools: A Case Study of the Indonesian Language MGMP Learning Community in Soppeng Regency*. Thesis. Postgraduate Program, Muhammadiyah University of Makassar, supervised by Marwiah and Andi Adam.

This study aims to analyze the barriers and misconceptions experienced by teachers in implementing differentiated instruction in Bahasa Indonesia classes at the junior high school level in Soppeng Regency and to describe the strategies adopted by the MGMP teacher community to support its implementation. This research employed a qualitative approach with a case study design. Data were collected through questionnaires, classroom observations, in-depth interviews, and document analysis, and then analyzed thematically using instrument triangulation.

The findings indicate that the greatest barrier was time management (68.67%), followed by student resistance, while the lowest barrier was curriculum constraints (1.33%). The misconceptions identified ranged from the belief that differentiated instruction requires multiple lesson plans (8.67%) to the assumption that assessments must be uniform (2.67%), both categorized as very low.

The strategies developed by the MGMP community, including discussion forums, sharing best practices, and collective reflection, were found to assist teachers, although they have not yet been fully structured. This study concludes that the success of differentiated instruction requires systemic support, contextual training, and the cultivation of a reflective culture within teacher communities.

Keywords: *Differentiated Instruction, Barriers, Misconceptions, MGMP, Junior High School Teachers.*



PRAKATA

Alhamdulillah, segala puji dan syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah Swt. atas limpahan rahmat dan taufik-Nya sehingga tesis ini dapat diselesaikan sesuai dengan rencana. Salawat dan salam semoga senantiasa tercurah kepada Nabi Muhammad Saw. sebagai teladan utama bagi umat manusia.

Penyusunan tesis ini bukanlah hal yang mudah. Penulis menghadapi berbagai hambatan dan tantangan, namun semuanya dapat dilalui berkat bimbingan, arahan, serta motivasi dari berbagai pihak. Ucapan terima kasih penulis sampaikan secara khusus kepada Dr. Marwiah, M.Pd. selaku Pembimbing I dan Dr. Andi Adam, S.Pd., M.Pd. selaku Pembimbing II atas kesabaran dan dedikasinya dalam membimbing penulis.

Terima kasih juga penulis sampaikan kepada Rektor Universitas Muhammadiyah Makassar Dr. Ir. H. Abd. Rakhim Nanda, MT. IPU.; Prof. Dr. H. Irwan Akib, M.Pd., selaku Direktur Pascasarjana; serta Prof. Dr. Dra. Munirah, M.Pd., selaku Ketua Prodi Magister Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, beserta para dosen dan staf yang telah memberikan dukungan selama studi berlangsung.

Penulis juga menyampaikan terima kasih kepada rekan-rekan seprofesi di Komunitas Belajar MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng, teman-teman Program Magister Bahasa dan Sastra Indonesia Unismuh Makassar angkatan 2023 terutama kepada Ketua Tingkat Ibu Eka Suhartika, M.Pd., Kepala Sekolah SMP Negeri 1 Marioriwawo, Kepala Sekolah SMP Negeri

2 Donri-Donri, Kepala Sekolah SMP Negeri 1 Lilirilau, Kepala Sekolah SMP Negeri 3 Watansoppeng, serta Kepala Sekolah SMP Muhammadiyah Lajoa, Kabupaten Soppeng, yang telah memberikan bantuan dan fasilitas selama proses penelitian berlangsung.

Ucapan terima kasih yang tulus juga penulis sampaikan kepada istri dan anak-anak tercinta, serta keluarga besar atas doa, dukungan, dan pengorbanan yang tak ternilai.

Penulis menyadari bahwa tesis ini masih jauh dari sempurna. Oleh karena itu, kritik dan saran yang membangun sangat penulis harapkan demi perbaikan karya ini. Semoga Allah Swt. senantiasa melimpahkan rahmat dan berkah-Nya kepada kita semua. Amin.

Makassar, Mei 2025

Penulis,

DAFTAR ISI

	Halaman
Halaman Sampul	i
Persetujuan Pembimbing	ii
Pernyataan Keaslian Tesis	iii
Abstrak	iv
Abstract	v
Prakata	vi
Daftar Isi	viii
Daftar Tabel	x
Daftar Gambar	xi
Daftar Lampiran	xii
Daftar Singkatan	xiii
BAB 1. PENDAHULUAN	1
A.. Latar Belakang	1
B.. Rumusan Masalah.....	8
C.. Tujuan Penelitian	9
D.. Manfaat Penelitian	9
BAB II. TINJAUAN PUSTAKA DAN KERANGKA PIKIR	12
A. Kajian Penelitian Relevan.....	12
B. Kajian Teori	16
C. Kerangka Pikir	55
BAB III. METODE PENELITIAN	59
A. Rancangan Penelitian	59
B. Definisi Istilah	60
C. Data dan Sumber Data	65
D. Teknik Pengumpulan Data	66
E. Teknik Analisis Data	67

BAB IV. HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAAN	74
A. Hasil Penelitian	74
B. Pembahasan Hasil Penelitian	146
BAB V. PENUTUP	196
A. Simpulan	196
B. Saran	197
DAFTAR PUSTAKA.....	199
LAMPIRAN.....	206



DAFTAR TABEL

	Nomor Halaman
1. Tabel 3.1 PAN (patokan Acuan Norma)	70
2. Tabel 3.2 Contoh persentase respon	71
3. Tabel 4.1 Tematik Hambatan Pembelajaran Diferensiasi dan Pernyataan Hambatan	76
4. Tabel 4.2 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Manajemen Waktu dalam Hambatan Pembelajaran diferensiasi	78
5. Tabel 4.3 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Sumber Daya Manusia dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias	80
6. Tabel. 4.4 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan kompleksitas Pelaksanaan dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias	84
7. Tabel. 4.5 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Kelas Besar dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias	88
8. Tabel. 4.6 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Ketakutan dan Ketidakpercayaan guru dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias	91
9. Tabel. 4.7 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Resistensi Murid dalam Hambatan Pembelajaran Diferensiasi	94
10. Tabel. 4.8 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan adanya batasan kurikulum dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias	97
11. Tabel. 4.9 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan terkait evaluasi penilaian dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias	99
12. Tabel 4.10 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Limitasi dalam Adaptasi isi dalam Hambatan Pembelajaran Diferensiasi	103
13. Tabel 4.11 Persentase Hambatan Pembelajaran Diferensiasi	106
14. Tabel. 4.12 Tematik Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi dan Pernyataan yang Relevan	109
15. Tabel 4.13 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Materi Sepenuhnya Berbeda dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi	112
16. Tabel 4.14 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Belum Memahami Implementasi dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi	116

17.	Tabel 4.15 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Memerlukan Banyak Rencana dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi	119
18.	Tabel 4.16 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Asesmen Diagnostik yang Tidak Efektif dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi	122
19.	Tabel 4.17 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Pembelajaran Menjadi Kacau dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi	126
20.	Tabel 4.18 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Kesalahan dalam Pengelompokan Murid dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi	130
21.	Tabel 4.19 Rekapitulas Persentase Hambatan Pembelajaran Diferensiasi	168
22.	Tabel 4.20 Rekapitulasi Persentase Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi	185



DAFTAR GAMBAR

	Nomor Halaman
1. Bagan Kerangka Pikir.....	58
2. Diagram 4.1 Persentase Hambatan Pembelajaran Diferensiasi.....	169
3. Diagram 4.2 Persentase Hambatan Pembelajaran Diferensiasi...	187



DAFTAR LAMPIRAN

	Nomor Halaman
1. Surat Izin Penelitian	206
2. Surat Keterangan Penelitian	208
3. Rekapitulasi Hasil Observasi	213
4. Rekapituasi Hasil Kuesioner	215
5. Traskrip Hasil Wawancara dan transkrip	219
6. Foto-foto Observasi Kegiatan Pembelajaran di Kelas	243
7. Instrumen Penelitian	248



DAFTAR SINGKATAN

PAN = Patokan Acuan Norma

SA+ = skor aktual pernyataan positif dari skala likert

SA- = skor aktual dari pernyataan negatif dari skala likert

R1 = Rahmaniar, S.Pd.

R2 = Hartarita, S.Pd.

R3 = Trisutrisna, S.Pd.

R4 = Nurhaeda, S.Pd.

R5 = Mila Amalia Munir, S.Pd.

RM1 = Pemahaman Pembelajaran Diferensiasi

RM2 = Implementasi Pembelajaran Diferensiasi

RM3 = Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

RM4 = Peran MGMP



BAB 1

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang

Pembelajaran diferensiasi merupakan prinsip pedagogis yang dikembangkan untuk merespons kebutuhan belajar murid yang beragam. Konsep ini menekankan pentingnya adaptasi proses pembelajaran sesuai dengan profil murid yang berbeda-beda, baik dari segi minat, kemampuan, maupun gaya belajar mereka. Pembelajaran diferensiasi bertujuan agar setiap murid mendapatkan pengalaman belajar yang bermakna dan sesuai dengan kemampuan individu mereka. Pendekatan ini diilhami oleh teori konstruktivisme, yang menyatakan bahwa proses belajar adalah konstruksi aktif yang melibatkan murid secara langsung. Dengan demikian, guru diharapkan mampu mengakomodasi perbedaan tersebut melalui variasi dalam metode pengajaran, materi, dan penilaian.

Hal ini sesuai dengan firman Allah SWT dalam Q.S. Al-Baqarah ayat 286 yang berbunyi:

لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا

Artinya : "Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kesanggupannya...". Ayat ini mengingatkan bahwa setiap individu memiliki kapasitas yang berbeda-beda, sehingga pendekatan pembelajaran harus disesuaikan dengan kemampuan dan kesiapan murid.

Kebutuhan belajar yang beragam memerlukan rancangan pembelajaran dari guru yang adaptif, baik dalam metode, penyampaian materi, tugas, maupun evaluasi. Penekanan pembelajaran diferensiasi ini berfokus pada minat, kesiapan, dan kebutuhan murid untuk mencapai hasil belajar yang optimal (Maryam, 2021:23-25). Keberagaman tersebut didasari oleh perbedaan cara murid memahami informasi, yang membutuhkan kesadaran mendalam dari guru untuk menyesuaikan metode pengajaran dengan gaya belajar individu. Hal ini bertujuan agar setiap murid dapat mengembangkan potensinya secara maksimal (Hadi et al., 2022: 47-49). Hal ini juga tercermin dalam sabda Rasulullah SAW:

حَدِّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرِفُونَ، أَتُحِبُّونَ أَنْ يُكَذَّبَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ؟

Artinya, *"Berbicaralah kepada manusia sesuai dengan kadar pemahaman mereka. Apakah kalian ingin Allah dan Rasul-Nya didustakan?"* (HR. Bukhari No. 127). Hadits ini mengajarkan bahwa pendekatan komunikasi, termasuk dalam pengajaran, harus disesuaikan dengan tingkat pemahaman individu.

Potensi maksimal murid dapat terwujud dengan memperhatikan aspek emosional mereka. Dalam penerapan pembelajaran, guru perlu membangun hubungan positif dengan murid agar tercipta lingkungan yang aman dan mendukung keberagaman kebutuhan belajar. Menurut Maryam

(2021: 34-36), pembelajaran diferensiasi hendaknya memberikan berbagai aksesibilitas terhadap materi pembelajaran, baik melalui media visual, audio, maupun kinestetik. Pendekatan ini mempermudah murid untuk memahami dan menyerap informasi sesuai dengan kebutuhan dan gaya belajar mereka

Layanan eksklusif dapat disediakan oleh guru sebagai bentuk dukungan khusus untuk murid yang memerlukan perhatian lebih, seperti murid yang kesulitan memahami konsep abstrak atau murid dengan kemampuan di atas rata-rata. Pendekatan ini sejalan dengan teori Zone of Proximal Development (ZPD) yang diperbarui oleh Donnelly dan Linn (2020: 67-70), yang menekankan pentingnya pemberian bimbingan bertahap yang disesuaikan dengan tingkat kemampuan murid. Dengan pemberian bimbingan tersebut, murid mampu menjembatani kesenjangan antara kemampuan aktual dan potensi maksimal mereka. Pendekatan ini tidak hanya mendukung pemahaman yang lebih mendalam tetapi juga meningkatkan rasa percaya diri murid dalam belajar, yang pada akhirnya memungkinkan mereka berkembang secara mandiri.

Berbagai penelitian telah menunjukkan implementasi dan tantangan pembelajaran diferensiasi dalam berbagai konteks pendidikan. Chindy Nadia, et al. (2024), dalam penelitian mereka yang berjudul *Kendala Penerapan Pembelajaran Diferensiasi dalam Implementasi Kurikulum Merdeka pada Mata Pelajaran Geografi*, menyampaikan bahwa penerapan

pembelajaran diferensiasi di SMA memberikan peningkatan yang cukup baik. Namun, terdapat beberapa kendala, seperti penyesuaian terhadap perubahan regulasi, kesulitan guru dalam memetakan tingkat kemampuan murid yang beragam, serta materi ajar yang sulit dipahami oleh murid.

Penelitian lain yang relevan adalah dari Lisa Hati (2024), dengan tesis berjudul *Implementasi Model Pembelajaran Berdiferensiasi pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam di Sekolah Dasar Negeri 07 Rejang Lebong*. Studi ini menekankan pentingnya perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran diferensiasi yang memanfaatkan platform *Merdeka Mengajar*. Penelitian tersebut menggarisbawahi diferensiasi dalam konten, proses, produk, dan lingkungan belajar, yang terbukti efektif dalam meningkatkan hasil belajar murid.

Temuan yang relevan juga diungkapkan oleh Jatmiko, et al. (2023) dalam penelitian berjudul *Refleksi Diri Guru Bahasa Indonesia dalam Pembelajaran Berdiferensiasi di Sekolah Penggerak*. Penelitian ini menunjukkan bahwa asesmen diagnosis belum dilakukan secara optimal. Guru sering kali menghadapi kesulitan dalam mengintegrasikan kesiapan belajar, gaya belajar, dan kebutuhan murid, sehingga pelaksanaan pembelajaran diferensiasi tidak sepenuhnya sesuai dengan ketentuan Kurikulum Merdeka.

Hasil serupa ditemukan dalam penelitian Fitriani et al. (2023) yang berjudul *Implementasi Pembelajaran Diferensiasi Berdasarkan Aspek Kesiapan Belajar Murid di Sekolah Menengah Atas*. Penelitian ini mengidentifikasi tantangan guru dalam menentukan metode dan pendekatan yang sesuai dengan karakteristik murid yang beragam. Kendati demikian, pembelajaran diferensiasi tetap dianggap sebagai solusi efektif untuk memenuhi kebutuhan belajar murid.

Pendekatan pembelajaran diferensiasi juga dikaji lebih spesifik oleh Fitri dan Nani Solihati (2023) dalam penelitian mereka, *Analisis Penerapan Pembelajaran Diferensiasi Proses Melalui Gaya Belajar Murid pada Materi Menulis Laporan Hasil Observasi*. Guru memberikan stimulus berdasarkan gaya belajar murid, yakni visual, auditori, dan kinestetik, melalui metode seperti *powerpoint*, diskusi, dan aktivitas kinestetik seperti menyusun puzzle. Prinsip ini tidak hanya membuat murid lebih terlibat tetapi juga lebih kreatif, sehingga mereka lebih mudah memahami pelajaran dan mengembangkan potensinya.

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran diferensiasi memiliki manfaat untuk memenuhi kebutuhan murid yang beragam, tetapi penerapannya menghadapi berbagai kendala. Tantangan utama mencakup penyesuaian terhadap regulasi, kesulitan asesmen, dan minimnya pemahaman guru tentang cara mengintegrasikan gaya belajar dengan

kebutuhan murid. Beban yang dirasakan guru semakin bertambah karena kurangnya pelatihan yang memadai, ditambah keterbatasan sumber daya seperti bahan ajar fleksibel dan dukungan teknologi di sekolah.

Miskonsepsi mengenai pembelajaran diferensiasi juga menjadi tantangan signifikan. Beberapa guru menganggap diferensiasi hanya sebatas pemberian tugas berbeda untuk murid yang lemah atau kuat. Pandangan lain menunjukkan keyakinan bahwa pembelajaran diferensiasi hanya cocok diterapkan di kelas kecil dengan jumlah murid sedikit. Data kuesioner yang diambil dari empat guru Bahasa Indonesia di Kabupaten Soppeng pada 29 Desember 2024 memperlihatkan bahwa miskonsepsi semacam itu masih cukup kuat, meskipun para guru telah mengikuti pelatihan sebelumnya. Salah satu responden menyatakan bahwa pembelajaran diferensiasi berarti setiap murid harus memiliki tugas dan materi yang sepenuhnya berbeda. Tiga responden lainnya menyebutkan bahwa diferensiasi hanya efektif di kelas dengan jumlah murid sedikit.

Pendapat lain dari dua responden menunjukkan persetujuan terhadap pengelompokan murid secara homogen berdasarkan kemampuan sebagai cara terbaik untuk menerapkan diferensiasi. Mereka juga menganggap bahwa gaya belajar murid bersifat konsisten di semua mata pelajaran, topik, dan waktu. Temuan-temuan tersebut menegaskan perlunya pelatihan yang lebih mendalam untuk meluruskan pemahaman yang keliru sekaligus

meningkatkan kemampuan guru dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi secara efektif.

Kondisi ini semakin rumit di tingkat SMP karena murid berada dalam masa transisi dengan kebutuhan belajar yang sangat beragam. Murid di usia ini menghadapi perubahan fisik, emosional, dan sosial yang dapat memengaruhi cara mereka belajar. Oleh karena itu, strategi pengajaran perlu diadaptasi untuk mengakomodasi perbedaan kemampuan belajar di antara murid. Murid dengan kemampuan belajar yang cepat dan mereka yang membutuhkan bantuan tambahan harus diberikan kesempatan yang setara untuk mencapai hasil belajar yang optimal. Dengan demikian, penting bagi guru untuk mengenali kebutuhan individu murid dan menyesuaikan metode pembelajaran yang sesuai.

Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) memiliki peran penting dalam membantu guru mengatasi tantangan ini. MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng sebagai wadah bagi guru untuk belajar bersama dan meningkatkan pemahaman mereka tentang pembelajaran diferensiasi. Namun, para anggota MGMP menghadapi beberapa kendala, seperti terbatasnya sumber daya untuk mendukung penerapan metode pembelajaran dan kurangnya pemahaman dalam mengimplementasikan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan murid yang beragam.

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis hambatan-hambatan dan miskonsepsi yang dihadapi guru dalam menerapkan pembelajaran

diferensiasi di SMP, terutama di komunitas MGMP Bahasa Indonesia. Studi ini juga akan mengeksplorasi strategi komunitas belajar MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng dalam mendukung guru untuk mengatasi masalah tersebut. Studi ini diharapkan dapat memberikan kontribusi dalam merumuskan kebijakan, pelatihan, dan program pendampingan yang lebih tepat guna, sehingga pembelajaran diferensiasi dapat diimplementasikan secara efektif dan berdampak positif terhadap kualitas pembelajaran di Kabupaten Soppeng.

B. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang yang telah dijelaskan, rumusan masalah penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Apa saja hambatan yang dihadapi oleh guru dalam implementasi pembelajaran diferensiasi di kelas Bahasa Indonesia di Sekolah Menengah Pertama (SMP) di Kabupaten Soppeng?
2. Bagaimana miskonsepsi yang muncul di kalangan guru terkait konsep dan praktik pembelajaran diferensiasi?
3. Bagaimana strategi komunitas belajar MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng dalam mendukung implementasi pembelajaran diferensiasi?

C. Tujuan Penelitian

Berdasarkan rumusan masalah yang telah disusun, tujuan penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Untuk mengidentifikasi dan menganalisis hambatan-hambatan yang dihadapi guru dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi di kelas Bahasa Indonesia di Sekolah Menengah Pertama (SMP) Kabupaten Soppeng.
2. Untuk mengungkap dan menganalisis miskonsepsi yang muncul di kalangan guru terkait konsep dan praktik pembelajaran diferensiasi.
3. Untuk mendeskripsikan strategi komunitas belajar MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng dalam mendukung guru dalam memahami dan menerapkan pembelajaran diferensiasi dengan lebih efektif.

D. Manfaat Penelitian

Penelitian ini diharapkan memberikan berbagai manfaat, baik untuk guru, sekolah, maupun komunitas pendidikan. Secara lebih rinci, berikut manfaat yang diharapkan:

1. Manfaat Teoretis

Penelitian ini dapat menambah wawasan dan memperkaya literatur di bidang pendidikan, khususnya mengenai pembelajaran diferensiasi. Dengan memahami lebih dalam tentang hambatan dan

miskonsepsi yang sering terjadi, penelitian ini bisa menjadi acuan bagi pemikiran-pemikiran baru yang ingin mengembangkan pendekatan pengajaran yang lebih inklusif dan responsif terhadap kebutuhan murid.

2. Manfaat Praktis

a. Bagi Guru

Penelitian ini memberikan panduan bagi guru untuk memahami dan menerapkan pembelajaran diferensiasi secara efektif. Dengan mengenali berbagai kendala dan miskonsepsi yang sering muncul, guru dapat merancang strategi pengajaran yang lebih adaptif dan inklusif. Pengetahuan ini memungkinkan guru menciptakan lingkungan belajar yang mendukung keberagaman kemampuan, minat, dan gaya belajar murid.

b. Bagi Murid

Hasil penelitian ini diharapkan dapat meningkatkan kualitas pembelajaran yang diterima murid. Dengan penerapan prinsip diferensiasi yang tepat, murid akan merasa lebih diperhatikan sesuai kebutuhan mereka. Hal ini dapat meningkatkan motivasi, partisipasi aktif, dan pencapaian hasil belajar yang lebih optimal, terlepas dari perbedaan kemampuan mereka.

c. Bagi Pembaca

Penelitian ini menjadi referensi penting bagi pembaca yang ingin memahami pembelajaran diferensiasi, baik dari perspektif guru, sekolah, maupun kebijakan pendidikan. Pembaca dapat memperoleh wawasan baru tentang cara menghadapi hambatan dan miskonsepsi dalam pembelajaran, serta bagaimana strategi ini dapat diterapkan secara praktis di lapangan.

d. Bagi Peneliti Lain

Penelitian ini memberikan landasan teoretis dan empiris bagi penelitian selanjutnya yang berfokus pada pembelajaran diferensiasi. Peneliti lain dapat memanfaatkan temuan ini untuk mengembangkan studi yang lebih mendalam tentang strategi pengajaran inklusif atau menguji implementasi diferensiasi di berbagai konteks pendidikan lainnya.

BAB II

KAJIAN PUSTAKA

A. Kajian Penelitian Relevan

Pemenuhan kebutuhan belajar murid yang beragam melalui prinsip pembelajaran diferensiasi merupakan tantangan penting dalam dunia pendidikan. Namun, upaya ini kerap terhambat oleh berbagai kendala di lapangan. Di samping itu, tidak sedikit guru yang masih mengalami miskonsepsi mengenai makna dan penerapan pembelajaran diferensiasi, yang berdampak pada menurunnya kualitas hasil belajar murid. Untuk menjawab tantangan ini, kajian terhadap berbagai penelitian terdahulu yang relevan sangat penting guna memberikan wawasan dan inspirasi dalam meningkatkan pendekatan pembelajaran yang inklusif dan responsif terhadap kebutuhan murid.

Fokus penelitian ini adalah mengidentifikasi dan menganalisis hambatan serta miskonsepsi yang dialami guru dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi di jenjang Sekolah Menengah Pertama (SMP), khususnya dalam komunitas belajar MGMP (Musyawarah Guru Mata Pelajaran) Bahasa Indonesia di Kabupaten Soppeng. Komunitas MGMP ini berperan sebagai forum profesional yang mendukung pengembangan kualitas pembelajaran.

Kajian ini memusatkan perhatian pada dua aspek utama: hambatan implementasi dan miskonsepsi terhadap konsep pembelajaran diferensiasi.

Hambatan yang dimaksud mencakup keterbatasan sumber daya, beban kerja yang tinggi, kurangnya pelatihan, serta resistensi dari guru maupun murid. Sementara itu, miskonsepsi mencakup pemahaman keliru tentang strategi diferensiasi, seperti anggapan bahwa setiap murid harus mendapat perlakuan yang sepenuhnya berbeda atau bahwa pengelompokan hanya didasarkan pada kemampuan murid.

Penelitian ini juga mengeksplorasi penerapan pembelajaran diferensiasi dalam komunitas MGMP, termasuk cara guru memodifikasi konten, proses, dan produk pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan murid yang beragam. Pengumpulan data dilakukan melalui observasi dan penyebaran kuesioner guna menilai implementasi di lapangan, sekaligus mengukur secara mendalam sejauh mana prinsip diferensiasi dipahami dan diterapkan oleh guru.

Tujuan utama dari penelitian ini adalah memberikan gambaran komprehensif mengenai tantangan serta miskonsepsi dalam implementasi pembelajaran diferensiasi. Temuan ini diharapkan dapat menjadi masukan bagi guru dan komunitas MGMP dalam memperbaiki pemahaman dan praktik pembelajaran mereka, sehingga pembelajaran diferensiasi dapat diterapkan secara lebih efektif di lingkungan SMP.

Sejumlah penelitian sebelumnya telah mengkaji pembelajaran diferensiasi dalam berbagai konteks pendidikan, dengan fokus dan tujuan yang beragam. Perbandingan ini memberikan gambaran lebih luas

mengenai penerapan pembelajaran diferensiasi dalam lingkungan pendidikan yang berbeda-beda. Berikut adalah uraian beberapa penelitian relevan:

1. Aulia et al. (2024) meneliti *Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi pada Pembelajaran Bahasa Indonesia di SMPN 19 Tangerang Selatan*. Fokus utama penelitian ini adalah keberhasilan penerapan diferensiasi dalam meningkatkan keterlibatan dan hasil belajar murid melalui penyesuaian metode pengajaran berdasarkan gaya belajar (visual, auditori, kinestetik), minat, dan kesiapan murid. Dengan menggunakan tes diagnostik, penelitian ini menegaskan efektivitas pendekatan diferensiasi sesuai prinsip Kurikulum Merdeka.
2. Gusneli et al. (2024) dalam penelitiannya yang berjudul *Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Menulis Teks Berita* mengeksplorasi penerapan diferensiasi di SMPN 7 Kota Jambi. Penelitian ini menunjukkan bahwa strategi pembelajaran yang disesuaikan dengan gaya belajar, minat, dan kesiapan murid dapat meningkatkan motivasi dan kenyamanan belajar. Berbeda dengan penelitian ini yang menyoroti hambatan implementasi, fokus Gusneli adalah pada efektivitas diferensiasi dalam kegiatan menulis.
3. Umayrah dan Wahyudin (2024) melalui *Analisis Kesulitan Guru Sekolah Dasar dalam Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi* menyoroti tantangan guru SD dalam menerapkan pembelajaran

diferensiasi berbasis gaya belajar. Temuan menunjukkan adanya kendala seperti keterbatasan sumber daya, standar kurikulum, kurangnya pelatihan, dan besarnya jumlah murid per kelas.

4. Hati dan Lisa (2024) dalam tesis berjudul *Implementasi Model Pembelajaran Berdiferensiasi pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam di SDN 07 Rejang Lebong* meneliti penerapan diferensiasi melalui platform Merdeka Mengajar. Penelitian ini menekankan diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar dalam pelajaran PAI.
5. Sari dan Kowiyah (2024) dalam *Analisis Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi di Kurikulum Merdeka* meneliti implementasi diferensiasi dalam pelajaran Matematika di SDN Cakung Barat 01. Fokus utama adalah pembagian murid berdasarkan kemampuan dan pentingnya kolaborasi antar guru untuk mengatasi miskonsepsi dalam praktik diferensiasi.
6. Nasriah (2024) dalam tesisnya *Analisis Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi pada Sekolah Penggerak di SMP IT Al-Fatih Makassar* mengkaji pelaksanaan diferensiasi dalam konteks Sekolah Penggerak, termasuk bentuk penerapannya serta faktor pendukung dan penghambat yang muncul.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini mengisi celah dengan mengeksplorasi secara spesifik hambatan dan miskonsepsi yang dihadapi

guru SMP dalam komunitas MGMP, sehingga memperkaya literatur tentang penerapan pembelajaran diferensiasi di tingkat sekolah menengah.

B. Kajian Teori

1. Konsep Pembelajaran Diferensiasi

a. Pengertian Pembelajaran Diferensiasi

Pembelajaran diferensiasi merupakan pendekatan yang menyesuaikan proses belajar dengan kebutuhan individu murid. Hal ini semakin penting dalam pendidikan modern, mengingat setiap murid memiliki gaya belajar, minat, kesiapan, dan kemampuan yang berbeda-beda. Pendekatan pembelajaran yang seragam tidak selalu efektif untuk mencapai hasil belajar optimal, sehingga dibutuhkan penyesuaian terhadap konten, proses, produk, dan lingkungan belajar.

Meski konsep ini telah banyak dikenal dan diakui manfaatnya, implementasi di lapangan masih menghadapi banyak tantangan. Guru sering mengalami kesulitan dalam menerapkan strategi diferensiasi, mulai dari keterbatasan sumber daya hingga kurangnya pemahaman terhadap prinsip dasarnya. Miskonsepsi juga kerap muncul, seperti anggapan bahwa diferensiasi berarti memberikan perlakuan yang sama sekali berbeda kepada setiap murid.

Kajian ini menelusuri konsep dasar, penerapan, serta hambatan dan miskonsepsi dalam pelaksanaan pembelajaran diferensiasi di tingkat SMP, khususnya di lingkungan MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten

Soppeng. Tujuan utamanya adalah menggambarkan bagaimana guru menginterpretasikan dan menerapkan prinsip ini, serta mencari solusi atas tantangan yang dihadapi.

Kesamaan usia tidak selalu mencerminkan kesamaan cara belajar, kepribadian, atau minat. Di kelas yang tidak terdiferensiasi, materi dan metode pembelajaran cenderung disamaratakan, sedangkan pendekatan diferensiasi justru menjadikan keragaman tersebut sebagai landasan dalam merancang pengalaman belajar yang bermakna (Tomlinson, 2017:8–9). Pembelajaran diferensiasi bukanlah individualisasi secara penuh, melainkan pemberian beberapa jalur pembelajaran yang memungkinkan murid menyerap informasi, memproses ide, dan mengekspresikan pemahaman sesuai gaya belajar mereka (Tomlinson, 2017:3–5). Dalam hal ini, guru perlu mengelola kelas dengan cara yang fleksibel agar seluruh murid dapat mencapai hasil belajar secara optimal.

Pandangan serupa dikemukakan dalam oleh Chen (2021:45–48) yang menyoroti pentingnya pengelolaan kelas yang adaptif terhadap potensi individu. Setiap murid memiliki kecerdasan yang beragam, tidak terbatas pada kemampuan akademik semata. Pemanfaatan teknologi dan penciptaan lingkungan belajar yang kaya mendukung proses identifikasi dan pengembangan potensi murid, sekaligus memperkuat prinsip inklusivitas dalam pendidikan

Tomlinson dan Moon (2020:58–61) menekankan bahwa pembelajaran diferensiasi harus berdasarkan pemahaman mendalam terhadap cara belajar murid. Strategi seperti *Amati, Tiru, Modifikasi (ATM)*, yang dikembangkan dengan bantuan media video, telah terbukti efektif dalam meningkatkan keterampilan membaca puisi (Marwiah et al., 2022). Strategi ini mendukung kebutuhan belajar beragam dengan memberikan bantuan secara bertahap.

Model *Layered Curriculum* oleh Nunley (2021:15–18) menawarkan pelapisan tugas berdasarkan tingkat pemahaman murid. Murid diberi kebebasan memilih aktivitas sesuai kemampuan dan preferensi mereka, sehingga meningkatkan motivasi, keterlibatan, serta pengembangan berpikir kritis dan kreatif.

Strategi *Giving Question and Getting Answer (GQGA)* oleh Rahmat et al. (2022:92–99) juga mendukung diferensiasi. Dengan menggunakan media potongan kertas, murid didorong aktif bertanya dan menjawab, serta mendiskusikan gagasan secara terbuka. Hal ini meningkatkan kepercayaan diri, kreativitas, serta menghargai perbedaan cara belajar antar murid.

Menurut Nurfadilah (2023:15–18), guru harus mampu menerapkan pendekatan yang adaptif dan responsif, termasuk menggunakan profil murid untuk memperkuat hubungan dengan peserta didik dan orang tua. Profil ini membantu menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan mendukung perkembangan holistik.

Penerapan pembelajaran diferensiasi yang berbasis pada kecerdasan majemuk akan menciptakan ruang belajar yang empatik, manusiawi, dan menghargai keberagaman. Pembelajaran tidak lagi sekadar menuntaskan kurikulum, melainkan menjadi sarana mengembangkan potensi dan kekuatan unik setiap murid. Dengan demikian, semua murid merasa diterima dan didukung untuk menjadi versi terbaik dari dirinya sendiri.

b. Prinsip Pembelajaran Diferensiasi

Pembelajaran diferensiasi berakar pada asesmen berkelanjutan. Guru secara terus-menerus menilai kesiapan, minat, dan profil belajar murid untuk merancang pengalaman belajar yang sesuai. Beragam pendekatan diterapkan terhadap konten, proses, dan produk pembelajaran. Guru memodifikasi apa yang dipelajari murid, bagaimana mereka memproses informasi, dan bagaimana mereka mendemonstrasikan pemahaman mereka (Tomlinson, 2017: 3-4). Dalam hal ini, peran guru lebih dari sekadar penyampai informasi, tetapi sebagai fasilitator yang membantu murid mencapai potensi maksimal.

Pendekatan diferensiasi tidak selalu bersifat individual. Pengelompokan murid dalam berbagai cara, seperti pembelajaran seluruh kelas, kelompok kecil, atau individu, juga dapat digunakan. Strategi ini dinamis, memungkinkan guru menyesuaikan pengajaran berdasarkan perkembangan murid (Tomlinson, 2017: 5-6). Prinsip-prinsip pembelajaran

diferensiasi menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan efektif, sehingga setiap murid merasa dihargai dan mampu mencapai potensi terbaik mereka.

c. Langkah-langkah Penerapan Pembelajaran Diferensiasi

Pembelajaran diferensiasi adalah pembelajaran yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan belajar murid yang beragam dalam satu kelas. Tomlinson memberikan panduan yang komprehensif tentang bagaimana guru dapat menerapkan pembelajaran diferensiasi secara efektif. Berikut adalah langkah-langkah yang dapat diambil untuk menerapkan pembelajaran diferensiasi di kelas, disertai dengan penjelasan mendalam.

1. Memahami Karakteristik Murid

Pertama-tama yang perlu diperhatikan dalam pembelajaran diferensiasi adalah memahami karakteristik murid. Setiap murid memiliki tingkat kesiapan, minat, dan gaya belajar yang berbeda yang memengaruhi keterlibatan mereka dalam proses belajar. Oleh karena itu, guru perlu melakukan penilaian awal untuk mengetahui posisi masing-masing murid dalam pemahaman materi. Penilaian ini dapat dilakukan melalui berbagai metode, seperti tes, observasi, atau wawancara. Tomlinson (2017:45) menekankan pentingnya pengumpulan data yang akurat untuk membantu guru merancang pengalaman belajar yang sesuai. Dengan memahami karakteristik ini, guru dapat mengelompokkan murid berdasarkan kebutuhan mereka dan merencanakan instruksi yang lebih tepat

Perbedaan individu di antara murid dalam satu kelas menjadi tantangan utama bagi guru dalam merancang pembelajaran yang efektif. Sousa dan Tomlinson (2018:27-30) menegaskan bahwa kecepatan perkembangan otak murid pada usia yang sama dapat sangat bervariasi, sehingga pendekatan pembelajaran tidak dapat disamaratakan. Mereka memberikan contoh bahwa dalam kelas 3 SD, kemampuan membaca murid dapat berkisar dari tingkat kelas 1 hingga kelas 6. Variasi kemampuan ini menunjukkan pentingnya penerapan strategi pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan murid, seperti pembelajaran diferensiasi, agar setiap murid dapat berkembang sesuai potensi masing-masing.

Mereka juga menekankan bahwa dalam satu kelas yang usianya sama, kecepatan perkembangan otak murid bisa sangat bervariasi. Mereka memberikan contoh bahwa dalam kelas 3 SD, kemampuan membaca murid bisa berkisar dari tingkat kelas 1 hingga kelas 6. Hal ini menunjukkan perlunya guru untuk memahami perbedaan tersebut dan merespons dengan pendekatan pembelajaran diferensiasi yang sesuai.

2. Mengembangkan Mindset yang Tepat

Mengembangkan mindset positif bahwa setiap peserta memiliki potensi yang sama untuk berkembang. Paradigma ini yang harus diperhatikan setelah memahami karakteristik murid. Sousa dan Tomlinson (2018: 2-3) menjelaskan bahwa guru perlu percaya bahwa semua murid memiliki potensi untuk berkembang. Keyakinan ini membantu menciptakan

lingkungan belajar yang aman dan mendukung, di mana suasana positif merangsang pelepasan endorfin yang meningkatkan kemampuan murid dalam mengingat pelajaran. Guru dengan mindset positif cenderung lebih kreatif dalam mengajar dan beradaptasi dengan kebutuhan murid. Mereka memandang tantangan sebagai peluang untuk belajar dan tumbuh, baik untuk diri sendiri maupun murid. Dengan menciptakan suasana yang mendukung, murid akan merasa nyaman berpartisipasi dan termotivasi untuk mengambil risiko dalam proses belajar.

3. Merencanakan Tujuan Pembelajaran

Langkah ketiga adalah merencanakan tujuan pembelajaran yang jelas dan relevan serta menyusun strategi pengajaran yang fleksibel untuk memenuhi kebutuhan murid yang beragam. Sousa dan Tomlinson (2018: 45) menekankan bahwa pendekatan diferensiasi sangat penting dalam menentukan metode, materi, dan evaluasi yang sesuai dengan kemampuan, minat, serta gaya belajar murid. Misalnya, murid dengan preferensi visual dapat diberikan media grafis, sementara murid kinestetik dapat dilibatkan dalam aktivitas praktis yang interaktif. Selain itu, tujuan pembelajaran harus spesifik dan dapat diukur agar murid memiliki arah yang jelas dalam proses belajar. Guru perlu melakukan asesmen formatif secara berkelanjutan untuk memantau kemajuan murid dan menyesuaikan strategi pembelajaran jika diperlukan. Dengan langkah ini, proses

pembelajaran menjadi lebih inklusif, efektif, dan mendorong murid mencapai potensi terbaik mereka.

4. Memilih Konten yang Sesuai

Langkah keempat adalah menentukan konten yang sesuai dengan kebutuhan, kemampuan, dan minat murid. Tomlinson (2017:89-91) menyatakan bahwa konten pembelajaran harus dirancang agar relevan, bervariasi, dan dapat diakses oleh semua murid, tanpa memandang tingkat kemampuan mereka. Pilihan konten bisa meliputi berbagai format seperti teks, video, infografis, atau aplikasi digital. Interaktif penting bagi guru untuk mempertimbangkan gaya belajar murid yang beragam. Murid dengan preferensi visual dapat lebih memahami materi melalui infografis atau video, sementara murid kinestetik mungkin lebih efektif belajar melalui pengalaman langsung atau praktik.

Memberikan beragam pilihan pembelajaran sangat penting untuk menciptakan pengalaman yang inklusif. Jika topiknya adalah ekosistem, guru dapat menyediakan dokumentasi video, artikel informatif, serta merancang kunjungan lapangan ke taman atau kebun binatang. Pendekatan ini memungkinkan murid belajar sesuai dengan gaya dan kebutuhan mereka, sehingga hasil pembelajaran menjadi lebih optimal dan bermakna.

5. Mengembangkan Aktivitas Pembelajaran yang Beragam

Guru perlu mengembangkan berbagai aktivitas pembelajaran yang memungkinkan murid belajar dengan cara yang paling efektif bagi mereka. Tomlinson (2017:105) menekankan pentingnya merancang aktivitas yang beragam untuk mencakup berbagai gaya belajar dan tingkat kesiapan murid. Aktivitas yang dirancang harus mencakup kesempatan belajar secara individu maupun kelompok, memastikan setiap murid dapat berpartisipasi aktif.

Partisipasi aktif pada setiap kelompok termasuk kelompok kecil dalam pembelajaran tertentu dapat diatur untuk mengeksplorasi topik melalui diskusi mendalam, sementara murid yang lebih nyaman secara individu dapat mengembangkan proyek kreatif, seperti poster atau presentasi interaktif. Pilihan aktivitas yang beragam memberikan murid kebebasan untuk belajar dengan cara yang sesuai dengan preferensi mereka, meningkatkan motivasi dan keterlibatan dalam proses pembelajaran.

6) Memberikan Umpan Balik yang Konstruktif

Umpan balik yang konstruktif dalam proses pembelajaran sangat penting untuk membantu murid memahami kemajuan mereka. Tomlinson (2017:93) menekankan bahwa umpan balik harus bersifat spesifik, fokus pada aspek-aspek yang perlu diperbaiki, serta mampu memberikan

dorongan agar murid terus berkembang. Umpan balik dapat disampaikan melalui diskusi kelas, penilaian formatif, maupun komentar tertulis pada tugas murid.

Pemberian umpan balik yang tepat akan meningkatkan motivasi belajar murid. Umpan balik positif mampu menumbuhkan rasa percaya diri, sementara umpan balik yang bersifat korektif membantu murid mengenali area yang masih perlu ditingkatkan. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan lingkungan yang mendukung agar murid merasa nyaman menerima umpan balik sebagai bagian dari proses belajar.

7) Menerapkan Penilaian yang Fleksibel

Penilaian merupakan elemen krusial dalam pembelajaran diferensiasi. Tomlinson (2017:85) menjelaskan bahwa guru perlu menggunakan berbagai metode penilaian guna mengevaluasi hasil belajar murid secara menyeluruh. Penilaian hendaknya dilakukan tidak hanya di akhir pembelajaran, tetapi juga sepanjang proses belajar. Dengan demikian, guru dapat memantau pemahaman murid secara kontinu dan memberikan intervensi yang dibutuhkan.

Metode penilaian dapat meliputi kuis, proyek, presentasi, maupun portofolio. Murid juga perlu diberikan kesempatan untuk mengekspresikan pemahamannya dengan cara yang sesuai dengan gaya belajar mereka. Misalnya, murid yang lebih nyaman berbicara di depan umum dapat

membuat presentasi, sedangkan murid yang lebih menyukai tulisan dapat menyusun laporan tertulis.

8) Menyesuaikan Pengajaran Berdasarkan Hasil Penilaian

Penilaian yang telah dilakukan menjadi dasar bagi guru untuk menyesuaikan strategi pengajaran dengan kebutuhan murid. Apabila terdapat murid yang mengalami kesulitan, guru perlu memberikan dukungan tambahan melalui pengajaran ulang atau penjelasan yang lebih rinci (Tomlinson, 2017:93). Sebaliknya, bagi murid yang telah menunjukkan pemahaman yang baik, guru dapat menawarkan tantangan lanjutan guna memperdalam pemahaman mereka.

Penyesuaian ini memastikan bahwa pengalaman belajar yang diterima murid selaras dengan kebutuhan masing-masing. Sebagai contoh, murid yang memahami konsep matematika dengan baik dapat diberi soal dengan tingkat kesulitan lebih tinggi atau proyek yang lebih kompleks, sehingga mereka tetap terdorong untuk mencapai potensi maksimal.

9) Menciptakan Lingkungan Belajar yang Mendukung

Lingkungan belajar yang mendukung sangat penting dalam menciptakan pembelajaran yang berpusat pada murid dengan kebutuhan beragam. Tomlinson (2017:21) menyatakan bahwa lingkungan belajar harus memfasilitasi berbagai gaya belajar dan memungkinkan murid

bekerja pada tingkat kemampuan masing-masing. Ini dapat diwujudkan melalui pengaturan ruang kelas yang fleksibel, penyediaan beragam sumber belajar, serta penciptaan atmosfer yang mendorong keberanian murid untuk mencoba dan belajar dari kesalahan.

Lingkungan belajar yang positif akan meningkatkan partisipasi dan motivasi murid. Guru dapat membangun suasana ini dengan menghargai usaha murid, memberikan pujian yang tulus, dan memberi kesempatan bagi mereka untuk berbagi pengalaman. Selain itu, guru perlu menciptakan kelas yang inklusif, di mana murid merasa aman untuk berpendapat dan bekerja sama. Suasana yang demikian akan membuat murid lebih bersemangat dan aktif dalam belajar.

10) Menerapkan Strategi Pengelolaan Kelas yang Efektif

Lingkungan yang mendukung akan lebih optimal jika disertai dengan strategi pengelolaan kelas yang efektif dalam pembelajaran diferensiasi. Tomlinson (2017:32) menyarankan beberapa pendekatan, seperti penggunaan kontrak belajar, pusat pembelajaran, dan pengelompokan fleksibel. Kontrak belajar memungkinkan murid mengatur kecepatan belajar mereka sendiri, sedangkan pusat pembelajaran menyediakan beragam aktivitas yang dapat dipilih sesuai minat dan kemampuan.

Pengelompokan fleksibel memungkinkan murid bekerja dalam kelompok yang berbeda, tergantung pada tugas atau kebutuhan mereka. Misalnya, untuk proyek berbasis minat, murid dapat dikelompokkan berdasarkan ketertarikan mereka; sementara untuk kegiatan pembelajaran terfokus, pengelompokan dapat berdasarkan tingkat kesiapan akademik. Dengan strategi ini, guru dapat memberikan dukungan yang lebih tepat sasaran kepada setiap murid.

11) Menggunakan Teknologi untuk Mendukung Diferensiasi

Teknologi dapat menjadi alat penting dalam mendukung implementasi pembelajaran diferensiasi. Sousa dan Tomlinson (2018:76) menekankan pentingnya penggunaan sumber daya digital dan aplikasi pembelajaran yang mampu menyesuaikan tingkat kesulitan berdasarkan kinerja murid. Program komputer adaptif serta platform pembelajaran daring memungkinkan guru menyediakan materi yang relevan dengan kebutuhan individu.

Teknologi juga memfasilitasi pemberian umpan balik secara cepat dan personal. Data real-time dari aplikasi interaktif memungkinkan guru mengidentifikasi kesulitan murid secara tepat waktu, sehingga strategi pembelajaran dapat segera disesuaikan. Selain meningkatkan efektivitas pembelajaran, pemanfaatan teknologi juga menjadikan proses belajar lebih menarik dan fleksibel.

12) Mendorong Kolaborasi dan Pembelajaran Sebaya

Diferensiasi bukan berarti murid harus selalu belajar secara individual. Tomlinson (2017:10) menekankan pentingnya kolaborasi dan pembelajaran sebaya dalam proses belajar. Guru dapat merancang aktivitas yang memungkinkan murid dengan berbagai kemampuan bekerja sama, saling bertukar ide, dan belajar dari keunggulan satu sama lain.

Aktivitas seperti proyek kelompok, diskusi, dan tutoring sebaya memberi kesempatan bagi murid untuk mengembangkan keterampilan akademik maupun sosial. Sebagai contoh, dalam proyek sains, murid dengan berbagai kekuatan dapat mengambil peran sesuai keahliannya: ada yang fokus pada riset, eksperimen, dan presentasi. Interaksi ini tidak hanya memperluas pemahaman akademik, tetapi juga membangun rasa saling percaya dan keterampilan komunikasi.

13) Membangun Kemitraan dengan Orang Tua

Kemitraan yang kuat dengan orang tua merupakan komponen penting dalam keberhasilan pembelajaran diferensiasi. Tomlinson (2017:39) menyatakan bahwa keterlibatan orang tua akan lebih bermakna apabila mereka memahami prinsip dan tujuan diferensiasi. Guru dapat menyampaikan informasi ini melalui pertemuan rutin, menyertakan strategi belajar di rumah, serta memberikan laporan berkala mengenai perkembangan murid.

Komunikasi yang terbuka dan konsisten antara guru dan orang tua membantu menyatukan lingkungan belajar di sekolah dan di rumah. Dukungan ini memperkuat penerapan pembelajaran diferensiasi dan memberi rasa aman bagi murid. Orang tua bisa memahami kebutuhan belajar anak, sementara guru mendapat informasi tambahan tentang kondisi murid di rumah. Kerja sama ini membuat murid merasa diperhatikan dan lebih termotivasi untuk belajar..

14) Melakukan Refleksi dan Perbaikan Terus-Menerus

Pelaksanaan pembelajaran diferensiasi memerlukan refleksi dan evaluasi berkelanjutan untuk menjamin efektivitasnya. Tomlinson (2017:97) menegaskan pentingnya guru menganalisis data penilaian, mengumpulkan umpan balik dari murid, dan berdiskusi dengan rekan sejawat guna meningkatkan kualitas pembelajaran.

Refleksi bisa dilakukan lewat jurnal pribadi, diskusi dengan sesama guru, atau umpan balik dari murid untuk melihat kekuatan dan kelemahan yang ada. Cara ini tidak hanya membantu memperbaiki cara mengajar, tetapi juga mendorong guru membuat strategi baru dan lebih memahami kebutuhan murid. Dengan refleksi yang rutin, pembelajaran diferensiasi bisa terus berkembang menjadi lebih adaptif, efektif, dan inklusif.

d. Pola Penerapan Pembelajaran Diferensiasi

Pola penerapan pembelajaran diferensiasi merupakan pendekatan penting dalam pendidikan, khususnya di kelas yang diwarnai oleh keberagaman kemampuan, minat, dan kebutuhan belajar murid. Sousa dan Tomlinson (2018:1–2) menekankan bahwa diferensiasi bukan sekadar strategi pengajaran, melainkan sebuah paradigma yang menghargai perbedaan individual peserta didik. Diferensiasi dilakukan sebagai respons terhadap kebutuhan murid yang dipandu oleh prinsip-prinsip utama seperti kurikulum berkualitas, penugasan yang bermakna, pengelompokan fleksibel, penilaian berkelanjutan, serta komunitas belajar yang suportif.

1. Diferensiasi Konten, Proses, dan Produk

Pembelajaran diferensiasi, sebagai pendekatan pedagogis yang berpusat pada siswa, berakar pada pengakuan bahwa setiap peserta didik memiliki kebutuhan, minat, dan profil belajar yang unik. Untuk mengakomodasi keberagaman ini, Tomlinson(2017:72–78) mengemukakan empat prinsip kunci yang menjadi landasan implementasi diferensiasi, yaitu diferensiasi konten, proses, dan produk. Aspek utama dalam diferensiasi adalah konten, proses, dan produk pembelajaran.

Diferensiasi konten berfokus pada apa yang dipelajari murid. Guru perlu menyajikan materi yang disesuaikan dengan latar belakang pengetahuan dan kemampuan masing-masing murid. Ini melibatkan variasi dalam apa yang diajarkan dan bagaimana siswa mengakses informasi baru.

Tujuannya adalah untuk memastikan bahwa semua siswa, terlepas dari tingkat kesiapan atau minatnya, dapat mengakses kurikulum inti dengan cara yang bermakna. Tomlinson(2017:72–78) mengilustrasikan diferensiasi konten sebagai penyusunan "menu pembelajaran", di mana murid dapat memilih materi sesuai dengan gaya dan kecepatan belajar mereka. Penyediaan sumber belajar yang bervariasi, seperti buku dengan tingkat kesulitan berbeda, video, artikel, dan media digital lainnya, menjadi penting dalam proses ini. Sejalan dengan itu, Lynch(2023:45) menambahkan bahwa "Diferensiasi konten yang efektif tidak hanya menyajikan materi pada tingkat kesulitan yang berbeda, tetapi juga menyajikan informasi melalui berbagai modalitas(visual, auditori, kinestetik) untuk memenuhi preferensi belajar siswa." Hal ini berarti guru dapat menyajikan materi melalui teks bacaan dengan kompleksitas yang bervariasi, video penjelasan, infografis, atau bahkan pengalaman langsung, bergantung pada kebutuhan siswa. Sebagai contoh konkret, seorang guru mungkin menyediakan artikel berita yang sama dalam beberapa versi: satu dengan kosakata sederhana untuk pembaca yang kesulitan, dan versi lain dengan analisis mendalam untuk siswa yang siap tantangan.

Diferensiasi proses berfokus pada bagaimana siswa belajar dan berinteraksi dengan materi. Ini melibatkan penyesuaian kegiatan pembelajaran untuk mengakomodasi gaya belajar, tingkat kognitif, dan preferensi kerja siswa, baik secara individu, berpasangan, atau kelompok. Tujuan utamanya adalah memberikan berbagai jalur bagi siswa untuk

mengolah dan memahami informasi yang disajikan. Diferensiasi proses menekankan variasi cara belajar murid. Guru memfasilitasi berbagai cara bagi murid dalam memahami materi, seperti pengorganisir grafis, diskusi kelompok kecil, atau praktik langsung. Hal ini membantu mengakomodasi gaya belajar yang berbeda, terutama bagi murid yang kurang efektif belajar dengan metode konvensional (Tomlinson, 2017:72-78).

Chen dan Wang (2024:112) menekankan lebih lanjut bahwa "diferensiasi proses memungkinkan siswa untuk memilih cara mereka terlibat dengan konten, baik melalui diskusi kelompok, proyek penelitian individu, eksperimen langsung, atau simulasi interaktif." Ini bisa berarti memberikan pilihan aktivitas kepada siswa setelah pengajaran, seperti membuat *mind map*, menulis ringkasan, atau berdiskusi dengan teman sebaya untuk memperdalam pemahaman mereka. Guru juga dapat menyesuaikan jumlah dukungan yang diberikan selama proses belajar, mulai dari bimbingan intensif hingga otonomi penuh, sesuai dengan kemandirian siswa. Dengan demikian, diferensiasi proses memastikan bahwa setiap siswa memiliki kesempatan untuk belajar dengan cara yang paling efektif bagi mereka.

Diferensiasi produk adalah penyesuaian cara siswa menunjukkan apa yang telah mereka pelajari. Ini memberi siswa pilihan dalam bagaimana mereka akan mendemonstrasikan penguasaan konten dan keterampilan yang telah diajarkan. Produk dapat berupa tugas tertulis, presentasi lisan, proyek kreatif, demonstrasi, atau bentuk lain yang relevan.

Diferensiasi produk memberi kesempatan kepada murid untuk mengekspresikan pemahamannya melalui berbagai bentuk. Misalnya, dalam tugas sejarah, satu murid bisa memilih membuat presentasi multimedia, sementara yang lain mungkin memilih menulis esai atau membuat poster. Pemberian pilihan produk ini dapat meningkatkan motivasi dan rasa memiliki terhadap pembelajaran. Morgan (2023: 78) menyatakan bahwa "Produk yang terdiferensiasi harus mencerminkan pemahaman mendalam siswa sambil memungkinkan mereka untuk menampilkan kekuatan dan minat unik mereka." Ini berarti bukan hanya tentang membuat produk yang berbeda, tetapi produk tersebut harus secara akurat merefleksikan pencapaian tujuan pembelajaran. Sebagai contoh, alih-alih hanya esai, siswa mungkin diberikan opsi untuk membuat *podcast*, video dokumenter, membangun model, atau mengembangkan aplikasi yang relevan dengan topik yang dipelajari. Ini memberdayakan siswa untuk menggunakan modalitas yang paling sesuai dengan kecerdasan dan kreativitas mereka.

2. Afeksi dan Lingkungan Belajar

Aspek afeksi dan lingkungan belajar juga menjadi perhatian dalam diferensiasi. Ketika murid merasa aman, dihargai, dan diterima, mereka lebih siap untuk belajar. Guru perlu menciptakan suasana kelas yang mendukung dan inklusif. Proses ini dapat dianalogikan seperti merawat taman: setiap bunga (murid) memerlukan perlakuan khusus agar tumbuh optimal. Dalam *Differentiation and the Brain*, dijelaskan bahwa kelas yang

ideal adalah yang mampu mengakomodasi keberagaman namun tetap terorganisasi (Sousa & Tomlinson, 2018:7–9).

Ruang kelas diferensiatif merupakan ruang yang dinamis dan fleksibel. Di dalamnya, sebagian murid terlibat dalam diskusi kelompok, sebagian mengerjakan proyek individu, dan lainnya mendapatkan bimbingan khusus. Semua aktivitas berlangsung selaras berkat rutinitas dan prosedur yang jelas. Aktivitas jangkar pun disiapkan agar tidak ada murid yang tidak memiliki kegiatan pembelajaran bermakna (Sousa & Tomlinson, 2018:8–9).

Menurut Patel dan Sharma (2024: 201), "Lingkungan belajar yang terdiferensiasi adalah tempat di mana siswa merasa aman secara emosional dan intelektual, didukung untuk mengambil risiko, dan dihormati dalam keberagaman mereka." Hal ini mencakup pengaturan tempat duduk yang fleksibel (misalnya, area tenang untuk kerja individu, area kolaboratif untuk diskusi kelompok), ketersediaan sumber daya yang bervariasi, serta penerapan norma dan rutinitas kelas yang jelas dan mendukung. Guru berperan penting dalam menciptakan atmosfer yang penuh kepercayaan dan rasa hormat, di mana kesalahan dianggap sebagai kesempatan untuk belajar, dan setiap siswa merasa dihargai dan memiliki suara dalam proses pembelajaran mereka. Lingkungan yang demikian memfasilitasi interaksi yang produktif dan memungkinkan siswa untuk berkembang secara optimal. Tomlinson (2024: 15-20) secara konsisten menekankan bahwa lingkungan kelas yang terdiferensiasi adalah fondasi penting, di mana guru

harus secara proaktif merancang ruang dan atmosfer yang responsif terhadap perbedaan siswa, bukan sekadar bereaksi terhadapnya.

3. Kesiapan, Minat, dan Profil Belajar

Diferensiasi juga mempertimbangkan kesiapan belajar, minat, dan profil belajar murid (Sousa & Tomlinson, 2018:2). Kesiapan murid mengacu pada seberapa jauh mereka menguasai materi tertentu. Untuk itu, guru dapat melakukan asesmen awal untuk mengetahui kondisi awal dan merancang pembelajaran yang sesuai tingkat kesulitan dan tantangannya.

Minat murid menjadi pendorong keterlibatan dalam belajar. Guru dapat mengaitkan konten pelajaran dengan minat murid, seperti menghubungkan konsep matematika dengan statistik olahraga bagi murid yang gemar olahraga.

Profil belajar mencakup gaya belajar, kecenderungan kecerdasan, latar belakang budaya, dan faktor-faktor personal lainnya (Sousa & Tomlinson, 2018:5–7). Guru perlu menyesuaikan pendekatan agar selaras dengan preferensi belajar murid, misalnya menggunakan metode kinestetik bagi murid yang aktif secara fisik, atau menyediakan lingkungan belajar yang tenang bagi mereka yang lebih fokus dalam suasana hening.

4. Strategi Instruksional yang Beragam

Guru perlu menawarkan beragam strategi instruksional dalam implementasi pembelajaran diferensiasi. Sousa dan Tomlinson (2018:2)

menyajikan berbagai contoh praktik yang dapat diterapkan, termasuk penggunaan pengorganisir grafis, kontrak belajar, pusat minat, kelompok kecil, dan bimbingan individual. Strategi-strategi tersebut memberikan kesempatan bagi murid untuk belajar dengan cara yang paling sesuai dengan kebutuhan masing-masing.

Contoh sederhana ketika seorang guru mungkin membimbing kelompok kecil, sementara murid lain bekerja secara mandiri dengan kontrak belajar, dan sebagian lagi mendalami topik pilihan di pusat minat. Tugas rumah pun disesuaikan agar sesuai dengan tingkat kesiapan dan profil belajar masing-masing murid. Dengan demikian, proses pembelajaran menjadi lebih personal, bermakna, dan memberdayakan.

Kelas diferensiatif yang berhasil digambarkan sebagai sebuah simfoni: setiap murid memainkan peran yang berbeda, namun selaras dan harmonis. Guru berperan sebagai dirigen yang menjaga agar irama pembelajaran tetap seimbang dan progresif.

2. Hambatan dalam Implementasi Pembelajaran Diferensiasi

Penerapan pembelajaran diferensiasi di kelas bukanlah tugas yang sederhana. Banyak guru memiliki semangat untuk memberikan layanan terbaik kepada murid, namun dalam praktiknya, terdapat berbagai hambatan yang kerap muncul dan menghambat pelaksanaannya. Beberapa hambatan utama antara lain sebagai berikut:

a. Keterbatasan Waktu

Waktu merupakan aspek krusial dalam dunia pendidikan. Pembelajaran diferensiasi menuntut guru untuk memahami kebutuhan masing-masing murid, merancang pengalaman belajar yang sesuai, serta melakukan evaluasi secara berkelanjutan. Di sisi lain, kurikulum yang padat dan tuntutan penyampaian materi yang banyak sering kali membuat guru merasa kekurangan waktu dalam melaksanakan semua tanggung jawab ini. Hal ini kemudian berdampak pada kemampuan mereka dalam menerapkan strategi diferensiasi secara optimal.

Keterbatasan waktu membuat guru sulit menciptakan lingkungan belajar yang sesuai dengan beragam kebutuhan murid. Saat waktu tidak cukup, guru sering melewatkan hal penting seperti observasi, penyesuaian strategi, dan evaluasi berkelanjutan (Tomlinson, 2017:89). Karena itu, sekolah perlu menyusun kurikulum yang lebih fleksibel dan memberi guru ruang untuk menerapkan pembelajaran yang adaptif agar murid mendapat pengalaman belajar yang bermakna.

b. Keterbatasan Sumber Daya

Ketersediaan sumber daya seperti buku, alat peraga, dan teknologi pembelajaran sangat menentukan keberhasilan penerapan diferensiasi. Di banyak sekolah, terutama yang berada di wilayah terpencil atau kurang berkembang, akses terhadap sumber daya ini masih sangat terbatas.

Kondisi ini menyulitkan guru dalam menyediakan pengalaman belajar yang bervariasi dan sesuai dengan kebutuhan setiap murid.

Contoh bisa diambil ketika seorang guru merancang proyek kelompok yang membutuhkan alat bantu tertentu namun sarana tersebut tidak tersedia, maka pembelajaran yang dirancang tidak dapat direalisasikan dengan maksimal. Oleh karena itu, diperlukan investasi yang serius dari pihak sekolah dalam penyediaan fasilitas dan sumber daya pendukung. Dengan adanya alat dan materi yang memadai, guru akan lebih terbantu dalam melaksanakan strategi pembelajaran yang adaptif, sehingga proses belajar menjadi lebih efektif dan berpusat pada murid (Smith, 2020:78).

c. Kurangnya Pemahaman Guru

Rendahnya pemahaman guru terhadap konsep dan praktik pembelajaran diferensiasi menjadi salah satu hambatan krusial. Banyak guru belum memperoleh pelatihan yang memadai mengenai cara menerapkan strategi ini secara efektif. Ketidaktahuan ini mengakibatkan guru merasa ragu atau bingung dalam menyesuaikan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan murid yang beragam. Dalam kondisi seperti ini, guru cenderung kembali pada metode konvensional yang bersifat seragam dan kurang responsif terhadap keragaman.

Kurangnya pemahaman ini dapat berdampak negatif pada kualitas pengalaman belajar murid. Mereka yang memiliki kebutuhan khusus atau gaya belajar yang berbeda mungkin tidak memperoleh dukungan yang sesuai, sehingga motivasi dan hasil belajar mereka menurun. Untuk mengatasi hal ini, perlu adanya pelatihan berkelanjutan serta penyediaan sumber belajar yang mendukung pemahaman guru terhadap pembelajaran diferensiasi. Dengan begitu, kelas yang inklusif dan adaptif dapat terwujud (Tomlinson, 2017:12).

d. Kompleksitas Pelaksanaan

Menurut Tomlinson (2017:12), kompleksitas pelaksanaan merupakan salah satu tantangan besar dalam pembelajaran diferensiasi. Tidak seperti pendekatan tradisional yang cenderung satu arah, pendekatan diferensiasi menuntut guru untuk mengelola berbagai elemen pembelajaran secara bersamaan. Dalam praktiknya, guru di kelas terdiferensiasi harus:

1. Merancang jalur pembelajaran yang berbeda berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar murid.
2. Melakukan asesmen berkelanjutan untuk menyesuaikan strategi dengan kebutuhan murid yang terus berkembang.
3. Menyediakan tugas yang bervariasi, baik dari sisi konten, proses, maupun produk.

4. Mengelola kelas secara dinamis, termasuk pengelompokan fleksibel dan pengaturan waktu yang efisien.

Kondisi ini sering membuat guru merasa kewalahan, terutama jika belum memiliki pengalaman atau pelatihan yang cukup. Tomlinson menekankan bahwa pengelolaan kelas diferensiasi menuntut keterampilan manajerial yang tinggi. Guru harus memastikan semua aktivitas berjalan dengan terkoordinasi tanpa mengurangi keterlibatan murid maupun pencapaian tujuan pembelajaran.

a. Hambatan Kelas Besar

Kelas dengan jumlah siswa yang banyak menjadi hambatan tersendiri bagi guru. Guru akan menghadapi kesulitan untuk mengidentifikasi dan menanggapi kebutuhan belajar masing-masing murid secara efektif. Pengelompokan fleksibel, penyusunan aktivitas beragam, serta pemberian umpan balik individual menjadi lebih sulit dilakukan secara optimal dalam konteks kelas besar.

Tomlinson (2017:20) menyatakan bahwa semakin besar ukuran kelas, semakin besar pula tantangan guru dalam menjaga kualitas interaksi dan perhatian terhadap setiap siswa. Guru mungkin merasa kewalahan untuk menjalankan asesmen berkelanjutan, memantau kemajuan setiap siswa, serta menyesuaikan materi dan metode pembelajaran sesuai kebutuhan individu. Keterbatasan waktu, energi, dan sumber daya dalam kelas besar sering kali membuat guru memilih pendekatan seragam demi

efisiensi, yang justru bertentangan dengan prinsip dasar pembelajaran diferensiasi. Oleh karena itu, tanpa strategi manajemen kelas yang tepat dan dukungan sistemik dari sekolah, penerapan diferensiasi dalam kelas besar dapat menjadi tantangan signifikan yang menghambat efektivitas pembelajaran.

b. Resistensi dari Murid

Tidak semua murid bersedia untuk menerima pendekatan pembelajaran yang berbeda. Sebagian murid mungkin lebih merasa nyaman dengan metode belajar yang tradisional dan dapat menunjukkan ketidaknyamanan atau bahkan penolakan terhadap metode yang lebih fleksibel. Hal ini menjadi tantangan bagi guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung dan dapat diterima oleh semua murid.

Resistensi dari murid terhadap pembelajaran diferensiasi dapat menghambat proses pembelajaran dan mengurangi efektivitas strategi yang diterapkan oleh guru, terutama ketika strategi tersebut membutuhkan partisipasi aktif murid. Ketika murid tidak terbuka terhadap pendekatan baru, guru mungkin mengalami kesulitan dalam menjelaskan manfaat dari metode tersebut dan mendorong keterlibatan mereka, sehingga pencapaian tujuan pembelajaran menjadi terhambat (Tomlinson, 2017:102).

c. Kebijakan dan Kurikulum yang Kaku

Kebijakan pendidikan dan kurikulum yang diterapkan sering kali tidak menyediakan ruang yang cukup bagi guru untuk mengimplementasikan strategi diferensiasi. Ketika kurikulum terlalu terstruktur dan tidak memberikan fleksibilitas, guru dapat merasa terjebak dalam batasan yang ada, sehingga sulit bagi mereka untuk merancang pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan unik murid.

Kondisi ini dapat menghalangi upaya guru untuk menciptakan pendekatan pengajaran yang lebih adaptif dan responsif. Ketika guru terpaksa mengikuti pedoman yang ketat, mereka mungkin tidak dapat mengeksplorasi metode yang lebih inovatif dan relevan bagi murid mereka (Kirk & MacPhail, 2020:112).

d. Evaluasi dan Penilaian yang Seragam

Evaluasi dan penilaian merupakan tantangan signifikan dalam pembelajaran diferensiasi. Fungsi penilaian yang ideal bukan sekadar alat pengukur hasil akhir, melainkan juga sarana untuk memahami proses dan perkembangan belajar siswa secara berkelanjutan.

Hasil penelitian Adare et al. (2023:7) menunjukkan bahwa penerapan penilaian yang sesuai dengan prinsip diferensiasi masih menjadi kendala bagi banyak guru. Kesulitan tersebut mencakup minimnya pelatihan profesional, pemahaman yang belum memadai terhadap konsep

penilaian terdiferensiasi, serta hambatan dalam merancang instrumen asesmen yang fleksibel.

Pendapat yang sama juga diungkapkan oleh Suryati, et.al. (2023:6), yang menemukan bahwa guru menghadapi kesulitan dalam menyesuaikan penilaian dengan kemampuan dan profil belajar siswa yang beragam. Keterbatasan waktu, beban administratif, dan minimnya kolaborasi antar guru semakin memperburuk pelaksanaan penilaian yang responsif terhadap kebutuhan individu.

e. Limitasi dan Adaptasi Pembelajaran

Implementasi pembelajaran berdiferensiasi sering terhambat oleh keterbatasan sumber daya, meliputi waktu, fasilitas, dan dukungan sistemik. Guru kesulitan merancang pembelajaran yang disesuaikan kebutuhan individu siswa, terutama saat harus menyesuaikan materi, metode, dan evaluasi dalam waktu terbatas. Kurangnya bahan ajar beragam dan teknologi pendukung juga menjadi kendala. Beban administratif tinggi serta minimnya dukungan rekan sejawat dan pemangku kepentingan memperparah situasi. Suryati et al. (2023: 6) menyoroti kesulitan guru dalam menyesuaikan penilaian, diperparah oleh waktu dan sumber daya yang terbatas.

Proses adaptasi guru terhadap diferensiasi juga menantang. Kurangnya pemahaman mendalam dan minimnya pelatihan profesional membuat guru mengadopsi pendekatan prosedural, bukan substantif. Ini

berdampak pada implementasi yang tidak efektif karena guru belum sepenuhnya memahami prinsip dan strategi yang tepat. Mardiah dan Fernandes (2023: 5) menemukan pemahaman guru masih ambigu, sehingga praktik diferensiasi serupa dengan kurikulum sebelumnya. Ketidadaan dukungan sekolah, seperti sarana memadai dan pelatihan khusus, semakin menghambat adaptasi guru dalam menerapkan diferensiasi secara efektif.

3. Miskonsepsi dalam Pembelajaran Diferensiasi

Miskonsepsi adalah pemahaman yang keliru atau tidak tepat mengenai suatu konsep, yang sering kali muncul ketika pandangan seseorang bertentangan dengan fakta ilmiah yang umum diterima. Cakupan miskonsepsi dalam pembelajaran terdiferensiasi sering kali mencakup pemahaman yang tidak tepat mengenai cara mengadaptasi pengajaran untuk memenuhi kebutuhan murid. Banyak pendidik beranggapan bahwa diferensiasi berarti memberikan pendekatan pengajaran yang sepenuhnya berbeda untuk setiap murid, atau mengharuskan pembuatan tugas yang unik untuk masing-masing individu. Sebenarnya, diferensiasi yang efektif lebih mengarah pada penyesuaian konten, proses, dan produk yang dapat diterapkan secara luas, tanpa harus menciptakan banyak variasi tugas. Selain itu, pengelompokan murid hanya berdasarkan kemampuan juga merupakan miskonsepsi, karena kelompok

Yang heterogen dapat meningkatkan pengalaman belajar secara keseluruhan (Tomlinson, 2017: 25, 30).

Beberapa miskonsepsi umum dalam implementasi pembelajaran diferensiasi telah dikemukakan oleh beberapa ahli. Berikut penjelasan miskonsepsi tersebut.

a. Individualisasi yang Berlebihan (Materi Sepenuhnya Berbeda)

Miskonsepsi bahwa pembelajaran diferensiasi berarti memberikan tugas yang benar-benar unik untuk setiap siswa masih sering terjadi. Tomlinson (2017:3-6) secara tegas menjelaskan bahwa diferensiasi bukanlah bentuk individualisasi penuh di mana setiap siswa memiliki kurikulum yang terpisah. Sebaliknya, diferensiasi lebih menekankan pada fleksibilitas dalam memenuhi kebutuhan kelompok siswa yang memiliki kesamaan karakteristik belajar, sehingga tujuan pembelajaran tetap dapat dicapai secara efektif. Pendekatan ini menghindari fragmentasi kurikulum yang berlebihan dan menjaga agar proses pembelajaran tetap terstruktur.

Pemikiran yang sama telah disampaikan oleh Adare et al. (2023:7) yang menyatakan bahwa diferensiasi adalah kerangka kerja yang memungkinkan guru menyesuaikan metode dan materi pembelajaran sesuai kebutuhan kelompok siswa tanpa harus mengubah tujuan utama pembelajaran. Suryati et al. (2023:5) juga menegaskan bahwa diferensiasi menuntut keterampilan guru dalam mengelola kelas heterogen secara

efisien, bukan memberikan perlakuan yang berbeda secara ekstrem kepada setiap individu. Dengan demikian, diferensiasi mendukung pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan tetap terstruktur, serta menghindari beban berlebih bagi guru dan kebingungan bagi siswa.

b . Belum Memahami implementasi Pembelajaran Diferensiasi

Hambatan utama implementasi diferensiasi adalah kurangnya pemahaman guru tentang konsep dan praktik efektif. Minimnya pelatihan dan dukungan profesional (Adare et al., 2023: 8) menyebabkan guru sering menerapkan diferensiasi secara parsial, tanpa mempertimbangkan kesiapan, minat, atau gaya belajar siswa secara menyeluruh. Suryati et al. (2023: 7) menemukan guru sering bingung dan kurang percaya diri, yang memicu miskonsepsi bahwa diferensiasi sulit dan tidak efektif. Oleh karena itu, peningkatan kapasitas guru melalui pelatihan intensif dan pendampingan berkelanjutan sangat krusial untuk integrasi prinsip diferensiasi secara holistik dan percaya diri.

c. Memerlukan Banyak Rencana

Hambatan utama lainnya dalam implementasi diferensiasi adalah kurangnya pemahaman guru tentang konsep dan praktik diferensiasi itu sendiri. Banyak guru yang belum memahami secara komprehensif bagaimana menerapkan pembelajaran diferensiasi secara efektif dalam kelas mereka. Hal ini disebabkan oleh minimnya pelatihan khusus,

pembinaan, dan dukungan profesional yang fokus pada pengembangan keterampilan diferensiasi (Adare et al., 2023:8). Akibatnya, guru cenderung menerapkan diferensiasi secara parsial atau hanya pada aspek tertentu, seperti memberikan tugas yang berbeda tanpa memperhatikan kesiapan, minat, atau gaya belajar siswa secara menyeluruh.

Penelitian Suryati et al. (2023:7) juga menunjukkan bahwa guru seringkali merasa bingung dan kurang percaya diri ketika harus mengadaptasi materi, metode, dan penilaian untuk memenuhi kebutuhan beragam siswa. Kurangnya pemahaman ini berdampak pada rendahnya kualitas pelaksanaan diferensiasi yang justru menimbulkan miskonsepsi bahwa pembelajaran ini sulit diterapkan dan kurang efektif.

d. Assemen diagnostik yang Tidak Efektif

Miskonsepsi umum dalam pembelajaran berdiferensiasi adalah anggapan bahwa asesmen diagnostik tidak efektif atau kurang penting. Beberapa guru merasa asesmen mendalam memakan waktu dan minim manfaat langsung pada hasil belajar siswa. Padahal, asesmen diagnostik adalah komponen kunci dalam diferensiasi, berfungsi akurat mengidentifikasi kebutuhan, minat, dan kesiapan belajar siswa secara tepat (Tomlinson, 2017: 22).

Tanpa asesmen akurat, guru kesulitan menyesuaikan materi dan metode pembelajaran, sehingga diferensiasi sulit berjalan efektif (Adare et

al., 2023: 10). Asesmen diagnostik membantu guru memahami profil belajar siswa, memungkinkan perancangan jalur pembelajaran yang sesuai. Suryati et al. (2023: 8) menambahkan, asesmen diagnostik rutin meningkatkan keterlibatan siswa dan umpan balik konstruktif. Miskonsepsi ini perlu diluruskan agar guru memanfaatkan asesmen sebagai alat penting keberhasilan diferensiasi.

e. Diferensiasi Menyebabkan Kekacauan Kelas

Miskonsepsi lain yang kerap muncul dalam pembelajaran diferensiasi adalah anggapan bahwa penerapan diferensiasi akan menyebabkan kekacauan di dalam kelas. Banyak yang beranggapan bahwa dengan adanya variasi metode, tugas, dan tingkat kesulitan yang berbeda-beda untuk setiap siswa, kelas akan menjadi sulit dikendalikan, dan suasana belajar menjadi tidak teratur. Padahal, Tomlinson (2017:20) menegaskan bahwa pembelajaran diferensiasi bukanlah bentuk pembelajaran yang kacau atau tanpa kendali. Sebaliknya, pembelajaran diferensiasi justru menuntut guru memiliki keterampilan manajemen kelas yang lebih tinggi karena harus mengelola berbagai aktivitas dan kelompok belajar secara bersamaan dengan cara yang terorganisir.

Adare et al. (2023:11) mendukung pandangan ini dengan menyatakan bahwa guru yang menerapkan diferensiasi secara efektif mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dan

terstruktur, meskipun di dalamnya terdapat berbagai macam aktivitas yang berlangsung bersamaan. Selain itu, Suryati et al. (2023:9) menambahkan bahwa dengan perencanaan yang tepat dan pengelolaan kelas yang baik, diferensiasi justru dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan mengurangi perilaku negatif, karena siswa merasa lebih diperhatikan sesuai dengan kebutuhan mereka. Kekacauan kelas bukanlah akibat diferensiasi itu sendiri, melainkan akibat kurangnya persiapan dan pengelolaan kelas yang efektif oleh guru.

f.. Kesalahan dalam Pengelompokan Murid

Kesalahan dalam pengelompokan murid merupakan salah satu hambatan yang cukup sering terjadi dalam pelaksanaan pembelajaran diferensiasi. Pengelompokan siswa yang tidak tepat, seperti mengelompokkan berdasarkan kemampuan semata tanpa mempertimbangkan minat, gaya belajar, atau kebutuhan sosial emosional siswa, dapat menyebabkan pembelajaran tidak berjalan optimal. Tomlinson (2017:34) menekankan bahwa pengelompokan dalam pembelajaran diferensiasi harus bersifat fleksibel dan dinamis, artinya kelompok siswa dapat berubah sesuai dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik siswa yang berbeda pada setiap aktivitas.

Penelitian oleh Adare et al. (2023:12) menunjukkan bahwa guru sering kali mengalami kesulitan dalam menentukan kriteria pengelompokan

yang efektif, sehingga kelompok yang terbentuk tidak mendukung proses belajar siswa secara maksimal. Selain itu, Suryati et al. (2023:10) mengungkapkan bahwa pengelompokan yang terlalu statis dapat menimbulkan perasaan eksklusif atau stigma di antara siswa, terutama jika kelompok dianggap berdasarkan kemampuan rendah atau tinggi. Oleh karena itu, kesalahan dalam pengelompokan tidak hanya berdampak pada efektivitas pembelajaran, tetapi juga pada suasana psikologis siswa di kelas. Untuk itu, guru perlu memahami prinsip pengelompokan yang tepat dan selalu melakukan evaluasi serta penyesuaian kelompok secara berkala agar tujuan diferensiasi dapat tercapai dengan baik.

g. Diferensiasi Tidak Butuh Penilaian Berkelanjutan

Miskonsepsi lain yang sering muncul terkait pembelajaran diferensiasi adalah anggapan bahwa diferensiasi tidak memerlukan penilaian yang berkelanjutan. Banyak yang berpikir bahwa penilaian hanya dilakukan pada awal dan akhir proses pembelajaran saja, sehingga tidak perlu melakukan asesmen secara rutin selama proses berlangsung. Padahal, Tomlinson (2017:22) menegaskan bahwa penilaian berkelanjutan atau asesmen formatif adalah bagian integral dari pembelajaran diferensiasi. Melalui asesmen yang terus menerus, guru dapat memahami perkembangan belajar siswa secara real-time, mengidentifikasi kebutuhan

dan hambatan yang muncul, serta menyesuaikan strategi pembelajaran agar lebih tepat sasaran.

Adare et al. (2023:10) menyatakan bahwa penilaian yang dilakukan secara berkelanjutan memberikan data penting yang membantu guru dalam merancang jalur pembelajaran yang sesuai dengan kesiapan dan minat siswa. Sejalan dengan itu, Suryati et al. (2023:8) menambahkan bahwa asesmen berkelanjutan juga meningkatkan keterlibatan siswa karena mereka memperoleh umpan balik yang konstruktif serta kesempatan untuk memperbaiki pemahaman mereka secara aktif.

4. Strategi MGMP (Musyawarah Guru Mata Pelajaran) dalam Mendukung Pembelajaran Diferensiasi

MGMP, atau Musyawarah Guru Mata Pelajaran, adalah sebuah forum yang dibentuk untuk meningkatkan kualitas pendidikan melalui kolaborasi antar guru yang mengajar mata pelajaran yang sama. Dalam MGMP, para guru dapat berbagi pengalaman, strategi pengajaran, dan sumber belajar, serta melakukan diskusi mengenai permasalahan yang dihadapi dalam proses pembelajaran. Tujuan utama dari MGMP adalah untuk meningkatkan profesionalisme guru dan kualitas pembelajaran di kelas. MGMP berfungsi sebagai wadah untuk pengembangan profesionalisme kompetensi guru, di mana para anggota dapat saling mendukung, bertukar pengalaman, dan memberikan masukan dalam upaya meningkatkan proses pembelajaran (Supriyadi, 2020:45). Dengan

adanya MGMP, mereka dapat terus belajar dan menyesuaikan diri dengan kemajuan terbaru dalam dunia pendidikan. MGMP memberikan peluang bagi guru untuk mengasah keterampilan mengajar mereka melalui kerja sama dan dialog yang produktif sehingga diharapkan guru dapat lebih inovatif dan kreatif dalam mengajar, sehingga berdampak positif pada hasil belajar murid. (Hidayati, 2023:57)

Diskusi dalam MGMP juga menghasilkan solusi-solusi inovatif untuk mengatasi tantangan yang dihadapi guru dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, kualitas pembelajaran di kelas dapat ditingkatkan secara signifikan. Hal ini sejalan dengan temuan Rahman (2023:34) yang menyatakan bahwa MGMP berperan penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang lebih baik dan lebih efektif.

MGMP juga mendorong inovasi dalam metode pengajaran. Guru didorong untuk mencoba pendekatan baru dan berbagi hasilnya dengan rekan-rekan mereka. Ini tidak hanya meningkatkan kreativitas guru, tetapi juga memberikan variasi dalam pengalaman belajar murid. inovasi yang dihasilkan dari MGMP dapat membantu menciptakan suasana belajar yang lebih menarik dan interaktif (Sari, 2023:56).

5. Tinjauan Kebijakan Pendidikan tentang Pembelajaran Diferensiasi di Indonesia

Pembelajaran berdiferensiasi merupakan pendekatan kunci dalam kebijakan Merdeka Belajar Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan

Indonesia, khususnya melalui program Guru Penggerak. Tujuannya adalah menciptakan pemimpin pendidikan yang dapat mendukung perkembangan holistik setiap siswa (Kusuma & Siti, 2020: 12). Pendekatan ini mengakui bahwa setiap siswa memiliki kebutuhan unik dan bertujuan menciptakan peluang belajar yang memungkinkan semua siswa berkembang (Tomlinson, 2017: 15). Hal ini sejalan dengan upaya pemerintah untuk meningkatkan kualitas dan kesetaraan pendidikan (Kemendikbud, 2013: 5).

Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, Nadiem Anwar Makarim, mencetuskan kebijakan Merdeka Belajar untuk mendorong pembelajaran berpusat pada murid. Ini berarti guru didorong untuk menyesuaikan materi, metode, dan tugas berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa (Makarim, 2020; Tomlinson, 2017:72-78).

Modul ini juga menekankan refleksi dan kolaborasi guru. Guru perlu terus mengevaluasi cara mereka menerapkan pembelajaran berdiferensiasi agar sesuai dengan kebutuhan tiap siswa. Dengan begitu, guru menjadi agen perubahan yang aktif dalam meningkatkan kualitas pembelajaran (Kusuma & Siti, 2020:25).

Peran guru sebagai agen perubahan ini semakin diperkuat melalui berbagai program pelatihan dan pengembangan profesional yang dirancang untuk meningkatkan kompetensi guru dalam merancang dan mengimplementasikan pembelajaran yang berfokus pada murid. Dengan demikian, kebijakan ini tidak hanya fokus pada kurikulum, tetapi juga pada

peningkatan kapasitas guru sebagai agen perubahan dalam sistem pendidikan (Kusuma & Siti, 2020: 18).

Singkatnya, pembelajaran berdiferensiasi adalah pendekatan vital untuk menyesuaikan pengajaran dengan kebutuhan setiap siswa, menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan efektif. Program Merdeka Belajar dan Guru Penggerak menunjukkan dukungan pemerintah terhadap pendekatan ini demi perkembangan optimal semua siswa.

C. Kerangka Pikir

Kerangka pikir penelitian ini berfokus pada implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam konteks Kebijakan Kurikulum Merdeka, yang menekankan pentingnya pembelajaran yang berpusat pada murid. Kebijakan ini mendorong guru untuk berperan sebagai pemimpin instruksional yang dapat mengadaptasi praktik pembelajaran sesuai dengan kebutuhan individu murid. Dalam upaya mencapai tujuan tersebut, pembelajaran berdiferensiasi menjadi salah satu prinsip utama. Namun, dalam praktiknya, terdapat tantangan dan miskonsepsi yang dihadapi oleh guru-guru yang tergabung dalam Komunitas Belajar MGMP Bahasa Indonesia di Kabupaten Soppeng.

1. Tantangan Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi

Pembelajaran diferensiasi adalah pendekatan penting untuk memenuhi kebutuhan belajar siswa yang beragam. Namun, penerapan strategi ini sering menghadapi berbagai hambatan yang saling terkait. Penelitian ini bertujuan mengidentifikasi dan menganalisis hambatan tersebut secara mendalam dengan membandingkan hasil wawancara, observasi kelas, dan dokumen pembelajaran (seperti RPP dan perangkat ajar lainnya). Pendekatan ini digunakan agar gambaran yang diperoleh lebih menyeluruh dan objektif.

Beberapa hambatan utama yang dikaji meliputi keterbatasan waktu, kurangnya sumber daya, pemahaman guru yang masih rendah, pelaksanaan yang kompleks, ukuran kelas yang besar, resistensi siswa, kebijakan atau kurikulum yang kaku, serta penilaian yang masih seragam. Hambatan dalam kemampuan guru beradaptasi dengan pendekatan ini juga menjadi perhatian. Semua hambatan tersebut dianalisis melalui triangulasi instrumen untuk melihat keterkaitannya baik dari sisi perencanaan, pelaksanaan, maupun persepsi guru di lapangan.

2. Miskonsepsi dalam Pembelajaran Berdiferensiasi

Miskonsepsi dalam pembelajaran diferensiasi bisa menghambat keberhasilannya di kelas. Banyak guru belum benar-benar memahami

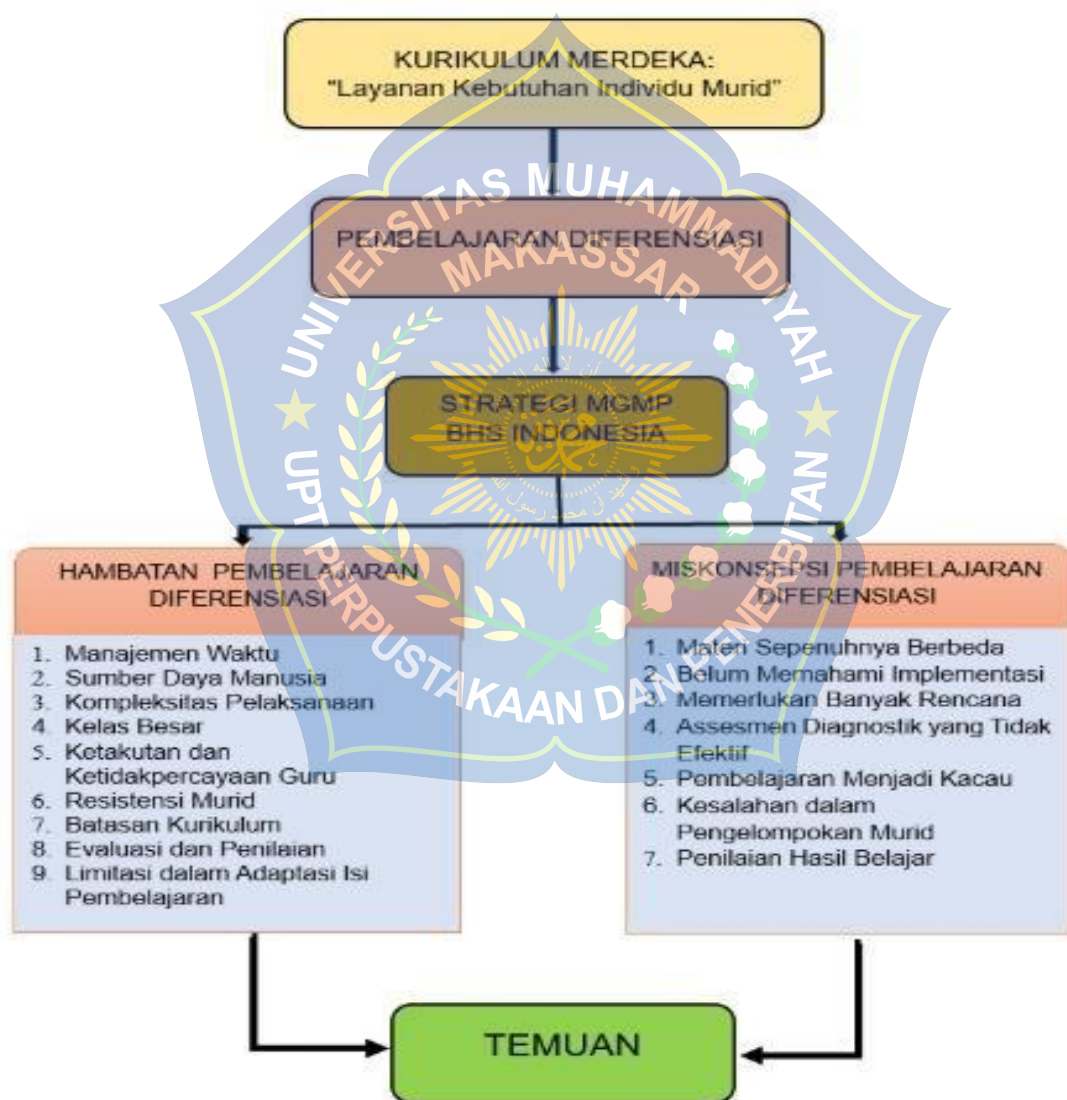
konsep ini sehingga sering salah dalam menerapkannya. Penelitian ini bertujuan menemukan dan menganalisis miskonsepsi tersebut dengan cara wawancara guru, mengamati pembelajaran di kelas, dan memeriksa dokumen seperti modul dan alat evaluasi. Cara ini dilakukan agar hasilnya lebih lengkap dan tepat

Miskonsepsi yang dikaji dalam penelitian ini yaitu anggapan bahwa pembelajaran diferensiasi harus memberikan materi yang berbeda untuk setiap siswa, prinsip ini terlalu rumit, membutuhkan banyak rencana, asesmen diagnostik tidak penting, dapat menimbulkan kekacauan di kelas, dan mengakibatkan kesalahan dalam pengelompokan siswa, serta penilaian berkelanjutan tidak perlu dilakukan. Seluruh bentuk miskonsepsi tersebut dianalisis untuk mengetahui sejauh mana pemahaman guru memengaruhi perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran diferensiasi.

3. Metode

Indikator tantangan dan miskonsepsi akan dijadikan dasar data sekunder untuk memperoleh data primer mengenai implementasi pembelajaran diferensiasi di komunitas MGMP Bahasa Indonesia di Kabupaten Soppeng, yang dikumpulkan melalui angket, observasi, dan wawancara. Data ini diharapkan dapat merefleksikan pengalaman belajar antar peserta komunitas melalui berbagi praktik baik, sehingga mampu mendukung pemenuhan kebutuhan belajar murid secara maksimal.

Berikut bagan kerangka pikir yang menggambarkan hubungan antara kebijakan Kurikulum Merdeka dengan tantangan dan miskonsepsi yang dihadapi oleh pendidik dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi serta metodologi penelitian yang akan digunakan untuk mengeksplorasi isu-isu tersebut.



Bagan Kerangka Pikir

BAB III

METODE PENELITIAN

A. Rancangan Penelitian

Penelitian ini termasuk dalam kategori deskriptif kualitatif. Menurut Hasan et al. (2022:65-67), penelitian kualitatif dirancang untuk mengeksplorasi dan memahami makna yang diberikan oleh individu atau kelompok terhadap fenomena sosial dalam konteks alaminya. Penelitian deskriptif kualitatif bertujuan untuk menggambarkan objek penelitian berdasarkan fakta yang ada secara aktual. Sebagaimana dipaparkan oleh Tamaulina et al. (2024:9), metode kualitatif menekankan pada pemahaman mendalam terhadap konteks dan fenomena tertentu melalui pendekatan deskriptif tanpa manipulasi variabel. Teknik pengumpulan data, seperti wawancara, observasi, dan analisis dokumen, digunakan untuk memahami makna di balik perilaku dan interaksi individu.

Pendekatan ini dirancang untuk memahami fenomena dari perspektif partisipan. Fokus utama penelitian kualitatif terletak pada makna, pemahaman, dan interpretasi pengalaman hidup partisipan dalam lingkungannya secara holistik (Hasan et al., 2022: 65-67). Analisis induktif digunakan untuk mengembangkan pola atau tema dari data yang dikumpulkan (Tamaulina et al., 2024: 15). Hasil penelitian diharapkan mampu memberikan kontribusi dalam memahami fenomena sosial secara kontekstual dan mendalam.

Berdasarkan metode deskriptif kualitatif ini, peneliti akan melakukan analisis terhadap hambatan dan miskonsepsi yang dihadapi oleh guru dalam implementasi pembelajaran diferensiasi di Sekolah Menengah Pertama (SMP), khususnya dalam konteks komunitas belajar Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) Bahasa Indonesia di Kabupaten Soppeng. Rancangan penelitian ini akan melibatkan pengumpulan data melalui kuesioner dan observasi, serta analisis mendalam terhadap hasil yang diperoleh. Dengan menggunakan pendekatan ini, diharapkan dapat memberikan gambaran yang jelas mengenai tantangan dan bias dari miskonsepsi dalam implikasi yang dihadapi oleh guru dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi.

B. Definisi Istilah

Berdasarkan judul penelitian "Analisis Hambatan dan Miskonsepsi dalam Implementasi Pembelajaran Diferensiasi di Sekolah Menengah Pertama: Studi Kasus di Komunitas Belajar MGMP Bahasa Indonesia Kab. Soppeng", maka dipaparkan definisi-definisi mengenai istilah yang digunakan dalam penelitian ini, termasuk beberapa istilah berdasarkan langkah-langkah analisis yang relevan agar lebih terarah. Istilah yang didefinisikan tersebut adalah sebagai berikut:

1. **Pembelajaran Diferensiasi:** sebuah filosofi dalam memenuhi kebutuhan belajar siswa dengan menyesuaikan konten, proses,

produk, lingkungan yang mendukung pembelajaran sesuai dengan kebutuhan, minat, dan kemampuan siswa yang beragam.

2. Hambatan: Faktor-faktor yang menghalangi atau menyulitkan guru dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi. Hambatan itu meliputi:

- a. Manajemen Waktu. Salah satu tantangan utama adalah manajemen waktu. Guru sering kali membutuhkan waktu ekstra untuk mempersiapkan dan melaksanakan pembelajaran yang berbeda untuk setiap siswa. Hal ini mencakup waktu untuk asesmen diagnostik dan penilaian yang bermakna.
- b. Perlunya Peningkatan Sumber Daya Manusia (SDM). Terdapat kebutuhan mendesak untuk meningkatkan kompetensi guru dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi. Kurangnya pelatihan dan pengetahuan yang memadai menjadi penghalang bagi efektivitas penerapan metode ini.
- c. Kompleksitas Pelaksanaan. Pembelajaran berdiferensiasi merupakan keterampilan mengajar yang kompleks, mencakup perencanaan konten, pengelompokan siswa, dan pemilihan materi. Kompleksitas ini dapat membuat guru merasa kewalahan dalam merencanakan dan mengelola pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan siswa.
- d. Kelas yang Besar. Mengelola kelas dengan jumlah siswa yang banyak menjadi tantangan tersendiri. Jumlah siswa yang ideal

dalam satu kelas adalah sekitar 20 orang, tetapi kelas yang lebih besar menyulitkan guru untuk memberikan perhatian individual kepada setiap siswa.

- e. Ketakutan dan Ketidakpercayaan Guru. Banyak guru mengalami ketakutan dan ketidakpercayaan terkait kemampuan mereka untuk menerapkan pembelajaran berdiferensiasi secara efektif. Ketidakpastian ini dapat menghambat keberanian mereka untuk mencoba metode baru dalam pengajaran.
- f. Persepsi Siswa terhadap Perbedaan Perlakuan. Siswa mungkin memiliki persepsi negatif terhadap perlakuan yang berbeda di setiap kelompok. Hal ini dapat menyebabkan ketidakpuasan dan persepsi tidak adil di antara siswa selama proses pembelajaran kolaboratif.
- g. Batasan Kurikulum. Struktur kurikulum yang kaku terkadang menyulitkan guru untuk beradaptasi dengan kebutuhan belajar individual siswa. Hal ini dapat menjadi kendala dalam pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi yang fleksibel.
- h. Evaluasi dan Penilaian. Menerapkan metode evaluasi yang berbeda untuk setiap siswa juga menjadi tantangan. Guru perlu mengembangkan metode evaluasi yang sesuai dengan tingkat pemahaman dan kemampuan murid secara individual sambil tetap mempertahankan standar yang jelas dan konsisten.

- i. Limitasi dalam Adaptasi Isi Pembelajaran. Meskipun guru sudah memodifikasi isi, proses, dan produk pembelajaran berdasarkan profil belajar siswa, adaptasi isi pembelajaran masih belum optimal terutama dalam mempertimbangkan kesiapan apa saja yang dimiliki siswa.

3. **Miskonsepsi:** Pemahaman yang keliru mengenai konsep pembelajaran diferensiasi, yang dapat mengakibatkan penerapan yang tidak efektif di kelas. Miskonsepsi itu meliputi:

- a. Pemahaman yang Salah tentang Diferensiasi. Banyak guru yang masih memiliki pemahaman yang keliru mengenai konsep pembelajaran berdiferensiasi. Beberapa menganggap bahwa diferensiasi berarti memberikan materi yang sepenuhnya berbeda untuk setiap siswa, padahal seharusnya ini adalah penyesuaian berdasarkan kebutuhan dan kemampuan siswa.
- b. Keterbatasan dalam Pengetahuan. Penelitian menunjukkan bahwa masih banyak guru yang baru mendengar istilah pembelajaran berdiferensiasi dan belum memahami cara implementasinya secara efektif. Hal ini menyebabkan mereka merasa bingung dan tidak yakin dalam penerapan metode ini.
- c. Anggapan bahwa Diferensiasi Memerlukan Banyak Rencana. Salah satu miskonsepsi umum adalah bahwa pembelajaran berdiferensiasi memerlukan pembuatan rencana

pembelajaran yang sepenuhnya berbeda untuk setiap siswa. Ini menyebabkan guru merasa terbebani dan menganggap metode ini terlalu rumit untuk diterapkan.

- d. Kesulitan dalam Pemetaan Kebutuhan Siswa. Guru sering kali kesulitan dalam melakukan pemetaan kebutuhan belajar siswa yang berbeda-beda. Mereka merasa tidak memiliki alat atau strategi yang tepat untuk menganalisis karakteristik dan gaya belajar siswa secara efektif.
- e. Persepsi Negatif terhadap Proses Pembelajaran. Beberapa guru beranggapan bahwa penerapan pembelajaran berdiferensiasi akan membuat proses pembelajaran menjadi kacau dan sulit dikelola. Hal ini dapat menghambat mereka untuk mencoba metode ini di kelas.
- f. Kesalahan dalam Pengelompokan Siswa. Miskonsepsi juga muncul ketika guru menganggap bahwa semua siswa dalam kelompok harus mendapatkan perlakuan yang sama tanpa mempertimbangkan perbedaan individual. Ini dapat mengurangi efektivitas dari pembelajaran berdiferensiasi.
- g. Kurangnya Dukungan Teknologi. Banyak guru merasa kesulitan menerapkan pembelajaran berdiferensiasi karena keterbatasan teknologi dan sumber daya yang ada di sekolah. Mereka tidak memiliki akses ke alat atau platform yang dapat membantu mereka dalam diferensiasi.

h. Tantangan dalam Penilaian. Miskonsepsi juga terjadi terkait dengan penilaian hasil belajar siswa. Guru sering kali tidak tahu bagaimana cara menilai hasil belajar siswa secara individual dalam konteks pembelajaran berdiferensiasi.

4. MGMP (Musyawarah Guru Mata Pelajaran): Forum yang dibentuk untuk meningkatkan kualitas pendidikan melalui kolaborasi antar guru yang mengajar mata pelajaran yang sama.

C. Data dan Sumber Data

Sumber data dalam penelitian ini terdiri dari dua jenis:

1. Data Primer: Data yang diperoleh langsung dari responden melalui kuesioner dan observasi. Responden terdiri dari guru-guru yang tergabung dalam MGMP Bahasa Indonesia di Kabupaten Soppeng. Kuesioner akan berisi pertanyaan tentang pemahaman guru mengenai pembelajaran diferensiasi, hambatan yang dihadapi, dan miskonsepsi yang mungkin ada.

Observasi dilakukan penulis dalam kegiatan berbagi praktik baik pembelajaran diferensiasi bersama komunitas belajar MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng pada Februari 2025. Komunitas ini terbagi dalam lima kelompok, yaitu Komunitas Belajar Marioriawa-Donri-Donri, Lilirilau-Ganra, Liliriaja-Citta, Marioriwawo, dan Lalabata. Setiap komunitas belajar melaksanakan kegiatan di kelas masing-masing..

2. Data Sekunder: Data yang diperoleh dari dokumen dan literatur yang relevan dengan penelitian ini, termasuk kebijakan pendidikan, modul pembelajaran, dan hasil penelitian sebelumnya yang berkaitan dengan pembelajaran diferensiasi.

D. Teknik Pengumpulan Data

Pengumpulan data dalam penelitian ini dilakukan melalui beberapa teknik sebagai berikut:

1. Teknik angket: Instrumen kuesioner akan disebarakan kepada guru-guru di MGMP Bahasa Indonesia untuk mengumpulkan data mengenai pemahaman mereka tentang pembelajaran diferensiasi, hambatan yang dihadapi, dan miskonsepsi yang ada. Kuesioner terdiri dari pertanyaan tertutup dan terbuka untuk mendapatkan data yang komprehensif.
2. Teknik observasi dan dokumentasi. Peneliti akan melakukan observasi langsung terhadap proses pembelajaran di kelas yang menerapkan pembelajaran diferensiasi. Observasi ini bertujuan untuk mengidentifikasi praktik pembelajaran yang dilakukan oleh guru dan bagaimana siswa merespons pembelajaran tersebut.
Teknik Dokumentasi: Teknik ini digunakan untuk mengumpulkan data berupa dokumen-dokumen terkait, seperti silabus, RPP (Rencana Pelaksanaan Pembelajaran), catatan evaluasi, serta materi pembelajaran yang digunakan oleh guru. Dokumen-dokumen

tersebut akan dianalisis untuk memahami kesesuaian antara perencanaan pembelajaran dengan penerapan pembelajaran diferensiasi di kelas. Selain itu, dokumentasi foto atau video proses pembelajaran di kelas juga akan digunakan untuk mendukung data observasi dan memberikan gambaran nyata mengenai penerapan diferensiasi dalam pembelajaran.

3. Teknik wawancara. Teknik ini dilakukan dilakukan melalui interaksi verbal antara peneliti dan informan guna memperoleh informasi mendalam mengenai pengalaman, pandangan, serta pemahaman informan terhadap suatu fenomena. Teknik ini memungkinkan peneliti untuk menggali data secara lebih fleksibel, responsif, dan kontekstual, sehingga diperoleh informasi yang kaya dan bermakna. Dalam konteks penelitian ini, wawancara digunakan untuk mengidentifikasi tantangan dan miskonsepsi implementasi pembelajaran diferensiasi dari perspektif guru secara langsung, dengan menggunakan pedoman wawancara semi-terstruktur agar tetap terbuka terhadap informasi yang tidak terduga namun tetap terarah pada fokus penelitian.

E. Teknik Analisis Data

Analisis data dalam penelitian ini dilakukan melalui langkah-langkah berikut:

1. Pengolahan data: Data yang diperoleh dari kuesioner, observasi, dan wawancara akan dikumpulkan dan disusun secara sistematis. Ketiga tersebut disusun dan ditranskrip untuk dianalisis lebih lanjut.
2. Kategorisasi: Data akan dikategorikan berdasarkan tema-tema yang relevan, seperti hambatan dalam pembelajaran diferensiasi, miskonsepsi yang muncul, praktik yang diterapkan oleh guru, dan strategi MGMP dalam mengimplementasikan pembelajaran diferensiasi.
3. Analisis tematik: Peneliti akan melakukan analisis tematik untuk mengidentifikasi pola dan hubungan antara data yang diperoleh. Analisis ini bertujuan untuk menemukan makna yang mendalam dari pengalaman guru dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi. Tahapan dalam analisis tematik mencakup: rekapitulasi angket, transkripsi data wawancara yang telah dikoding, pengelompokan kode ke dalam tema, serta interpretasi makna dari setiap tema yang muncul.

Penafsiran data kuantitatif didukung oleh data hasil angket atau lembar penilaian lain yang menggunakan skala Likert, peneliti akan menerapkan pendekatan acuan norma persentase (Sugiyono, 2019: 146–147, Arikunto, 2012:44). Dalam pendekatan ini, skor total hasil angket dibandingkan dengan skor maksimum ideal, lalu dikonversikan ke dalam bentuk persentase. Persentase tersebut

selanjutnya dipadankan dengan kategori kualitatif berdasarkan interval tertentu.

Adapun persentase menggunakan Rumus Persentase Skor Acuan Norma:

$$\text{Persentase Skor} = \left(\frac{\text{Skor Aktual}}{\text{Skor Maksimum}} \right) \times 100\%$$

Keterangan:

1. Skor Aktual(SA) = Jumlah total skor hasil jawaban responden pada suatu item atau indikator.

Catatan dalam penjelasan selanjutnya skor aktual disingkat SA yang terdiri atas SA+(skor aktual dari pernyataan positif dari skala likert) dan SA-(skor aktual dari pernyataan negatif dari skala likert). Menurut Sugiono (2019:135) dalam angket skala Likert, pernyataan dapat berupa pernyataan positif maupun negatif. Pernyataan positif diberi skor 5 sampai 1 dari sangat setuju sampai sangat tidak setuju, sedangkan pernyataan negatif diberi skor sebaliknya, yaitu dari 1 sampai 5. Namun jika pernyataan negatif, penting untuk membalik skor pernyataan negatif agar arah penilaiannya tetap sejalan dengan makna sikap yang diukur." (Riduwan, 2015:23)

2. Skor Maksimum(SM) = Skor tertinggi yang mungkin diperoleh × jumlah responden × jumlah item (jika analisis gabungan).Persentase ini digunakan untuk mengkategorikan

hasil ke dalam klasifikasi normatif yang dengan berbagai kategori

(Arikunto, 2012:44) misalnya:

< 21%:	Sangat Tidak Layak
21%–40%:	Tidak Layak
41%–60%:	Cukup Layak
61%–80%:	Layak
81%–100%:	Sangat Layak

Kategori tersebut disesuaikan dengan kepentingan penelitian ini sehingga dapat menjadi persentase skor(acuan norma) sebagai berikut:

Tabel 3.1 PAN (Patokan Acuan Norma)

Rentang Persentase	Kategori
81% – 100%	Sangat Tinggi
61% – 80%	Tinggi
41% – 60%	Cukup
21% – 40%	Rendah
0% – 20%	Sangat Rendah

Melalui pendekatan ini, peneliti dapat menafsirkan data kuantitatif secara lebih proporsional dan objektif. Data dalam bentuk angka yang telah dikonversi ke dalam kategori kualitatif tersebut kemudian diintegrasikan ke dalam temuan-temuan tematik untuk memperkaya analisis kualitatif. Dengan demikian, hasil penelitian ini tidak hanya merepresentasikan makna dari pengalaman guru secara naratif, tetapi juga diperkuat oleh bukti numerik yang sistematis.

Berdasarkan data awal dari 30 responden terhadap pernyataan negatif mengenai hambatan dalam pembelajaran diferensiasi, khususnya pernyataan bahwa waktu dianggap tidak cukup untuk merancang,

mengelola, dan menyesuaikan pembelajaran, diperoleh hasil sebagai berikut:

- Sangat Setuju = 14
- Setuju = 8
- Netral = 3
- Tidak Setuju = 5
- Sangat Tidak Setuju = 0

Langkah 1: Data dikonversi ke persentase table seperti berikut:

Tabel 3.2 Contoh Persentase Respon

Respon	Jumlah	Persentase
Sangat Setuju	14	46.67%
Setuju	8	26.67%
Netral	3	10.00%
Tidak Setuju	5	16.67%
Sangat Tidak Setuju	0	0.00%

Langkah 2: Penentuan Kategori Acuan Normat seperti pada tabel 3.1 PAN (patokan Acuan Norma)

Langkah 3: Interpretasi Total Skor

Penilaian normatif diperoleh dari masing-masing kategori penilaian normatif dari data itu, kemudian digabungkan bobot respons (menggunakan skoring Likert):

Skor Maksimum: $30 \text{ responden} \times 5 = 150$

Skor Aktual: 121

Persentase Skor Aktual: $(121 / 150) \times 100 = 80.67\%$

Langkah 4: Klasifikasi ke dalam Kategori

Berdasarkan persentase skor 80.67%, maka masuk ke kategori “Baik” menurut acuan normatif (rentang 61–80%).

Uraian Deskriptif Kualitatif seperti berikut. Berdasarkan konversi data hasil angket terhadap 30 responden, nilai total yang diperoleh adalah 121 dari skor maksimum 150, yang setara dengan persentase 80,67%. Berdasarkan acuan normatif lima kategori, persentase ini termasuk dalam kategori “tinggi”. Hal ini menunjukkan bahwa mayoritas responden memberikan penilaian positif terhadap pernyataan yang diajukan, dengan dominasi respons “Sangat Setuju” dan “Setuju”. Dengan demikian, indikator yang dinilai telah memperoleh penerimaan yang cukup tinggi dan dapat disimpulkan bahwa persepsi responden terhadap aspek tersebut berada dalam kondisi yang baik.

4. **Validasi silang** (*cross-validation*): Untuk meningkatkan validitas data, validasi silang (*cross-validation*) akan dilakukan dengan membandingkan hasil dari kuesioner dan observasi. Begitu pula antara hasil kuesioner dengan wawancara, atau observasi dengan wawancara (tergantung dari analisis tema yang terkait). Langkah ini diharapkan dapat memberikan gambaran yang lebih menyeluruh dan mendalam mengenai hambatan serta miskonsepsi dalam implementasi pembelajaran diferensiasi.
5. **Triangulasi instrumen**: merupakan teknik dalam penelitian kualitatif yang digunakan untuk menguji kredibilitas suatu fenomena

dengan membandingkan dan mengonfirmasi informasi dari berbagai sumber atau metode. Teknik ini dilakukan dengan menggabungkan data hasil kuesioner, observasi, dan wawancara guna memperoleh gambaran yang lebih utuh, konsisten, dan dapat dipercaya mengenai objek yang diteliti. Penggunaan triangulasi membantu meminimalisasi bias interpretasi serta memperkuat validitas temuan penelitian

6. **Interpretasi:** Hasil analisis akan diinterpretasikan untuk memberikan pemahaman yang lebih baik tentang tantangan yang dihadapi guru dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi, serta rekomendasi untuk perbaikan praktik pembelajaran di masa mendatang



BAB IV

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Hasil Penelitian

1. Gambaran Umum Responden

Informan dalam penelitian ini berjumlah 30 orang guru Bahasa Indonesia tingkat SMP di Kabupaten Soppeng yang tergabung aktif dalam kegiatan Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP). Pemilihan informan dilakukan secara purposive dengan mempertimbangkan keterlibatan mereka dalam forum MGMP sebagai ruang diskusi profesional, berbagi praktik baik, dan upaya kolektif untuk peningkatan mutu pembelajaran, khususnya dalam konteks implementasi pembelajaran diferensiasi.

Berdasarkan jumlah informan tersebut, mayoritas berjenis kelamin perempuan sebanyak 27 orang atau setara dengan 90%, sementara hanya 3 orang lainnya adalah laki-laki (10%). Dominasi perempuan dalam komposisi ini mencerminkan realitas profesi guru di tingkat SMP yang cenderung didominasi oleh guru perempuan, khususnya dalam bidang studi Bahasa Indonesia.

Berdasarkan data masa kerja, informan terbagi ke dalam tiga kategori berikut:

1. Guru dengan pengalaman mengajar ≤ 5 tahun: 5 orang (16,7%)
2. Guru dengan pengalaman mengajar 5 –10 tahun: 6 orang (20%)
3. Guru dengan pengalaman mengajar ≥ 10 tahun: 19 orang (63,3%)

Data ini menunjukkan bahwa sebagian besar informan merupakan guru dengan pengalaman yang cukup lama dalam praktik pembelajaran, sehingga memiliki wawasan serta pengalaman langsung terhadap hambatan dan dinamika di kelas yang heterogen.

Terkait pengalaman mengikuti pelatihan pembelajaran diferensiasi, sebanyak 18 orang (60%) menyatakan sudah pernah mengikuti pelatihan, sedangkan 12 orang (40%) belum memiliki pengalaman serupa. Perbedaan pengalaman ini berpengaruh terhadap pemahaman, kesiapan, dan kepercayaan diri guru dalam mengimplementasikan pembelajaran yang berorientasi pada kebutuhan murid.

2. Hambatan Implementasi Pembelajaran Diferensiasi di Kelas Bahasa Indonesia

Pembahasan mengenai hambatan dalam implementasi pembelajaran diferensiasi diawali dengan pengelompokan isu-isu utama yang teridentifikasi dari hasil kuesioner, observasi, dokumentasi, wawancara. Berdasarkan hasil klasifikasi tematik, hambatan dalam pelaksanaan pembelajaran diferensiasi pada tingkat sekolah menengah pertama di Kabupaten Soppeng dapat dikategorikan ke dalam sembilan tema sentral, sebagai berikut:

1. manajemen waktu
2. sumber daya manusia
3. kompleksitas pelaksanaan
4. kelas besar

5. ketakutan dan ketidakpercayaan guru
6. resistensi murid
7. batasan kurikulum
8. evaluasi dan penilaian
9. keterbatasan dalam adaptasi isi pembelajaran.

Setiap tema tersebut didukung oleh sejumlah pernyataan hambatan yang memperlihatkan bagaimana masing-masing hambatan muncul dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Klasifikasi ini menjadi dasar dalam mengkaji lebih lanjut bentuk-bentuk hambatan yang dihadapi guru serta implikasinya terhadap efektivitas penerapan strategi pembelajaran diferensiasi. Pengklasifikasi tematik tersebut dapat dilihat pada tabel 4.1 berikut:

Tabel 4.1 Tematik Hambatan Pembelajaran Diferensiasi dan Pernyataan Hambatan

No	Hambatan Pembelajaran Diferensiasi	Pernyataan Hambatan yang Relevan	Keterangan
1	2	3	4
1	Manajemen Waktu	1, 9, 18	Waktu dianggap tidak cukup untuk merancang, mengelola, dan menyesuaikan pembelajaran.
2	Sumber Daya Manusia	5, 6, 19, 20	Kurangnya dukungan dari kepala sekolah, rekan guru, serta minimnya pelatihan dan rasa percaya diri.
3	Kompleksitas Pelaksanaan	4, 8, 14, 16, 18	Guru mengalami kesulitan dalam pengelolaan kelas yang beragam dan merasa metode ini terlalu rumit.

No	Hambatan Pembelajaran Diferensiasi	Pernyataan Hambatan yang Relevan	Keterangan
1	2	3	4
4	Kelas Besar	4, 14, 16	Kesulitan dalam mengelompokkan murid, mengelola keragaman, dan kurangnya variasi strategi.
5	Ketakutan dan Ketidakpercayaan Guru	13, 20	Guru tidak yakin dengan kemampuan atau efektivitas strategi diferensiasi.
6	Resistensi Murid	10, 12	Murid tidak memahami metode diferensiasi dan sulit beradaptasi.
7	Batasan Kurikulum	3, 11	Guru merasa kurikulum tidak cukup fleksibel atau kurang mendukung kebebasan dalam menyusun strategi.
8	Evaluasi dan Penilaian	21, 22	Guru merasa terbebani dengan penilai formatif yang beragam
9	Limitasi dalam Adaptasi Pembelajaran	2, 7, 15, 17	Kurangnya fasilitas, sumber daya, dan kemampuan guru dalam menyesuaikan materi sesuai kebutuhan murid.

2.1. Hambatan Manajemen Waktu

Manajemen waktu menjadi salah satu aspek krusial dalam implementasi pembelajaran diferensiasi. Dalam penelitian ini, hambatan manajemen waktu dikaji melalui tiga Pernyataan, yakni: (1) kecukupan waktu untuk merancang pembelajaran diferensiasi; (2) kemampuan guru dalam mengelola waktu selama proses pelaksanaan; dan (3) persepsi guru terhadap beban kerja tambahan akibat penerapan strategi diferensiasi. Berdasarkan hasil angket yang disebarakan kepada 30 guru anggota MGMP

Bahasa Indonesia SMP di Kabupaten Soppeng, diperoleh data sebaran klasifikasi tematik hasil angket pada tabel 4.2 berikut:

Tabel 4.2 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Manajemen Waktu dalam Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Saya memiliki cukup waktu untuk merancang pembelajaran diferensiasi	3	19	8	-	-	115		76,67
9	Saya dapat mengelola waktu dengan baik dalam menerapkan pembelajaran	2	15	1	-	-	103		68,67
18	Saya merasa terbebani dengan tambahan pekerjaan akibat pembelajaran diferensiasi	-	4	1	13	2		103	68,67
Rata-rata Skor Aktual									71.33

Berdasarkan Tabel 4.2, sebagian besar guru (76,67%) merasa memiliki cukup waktu untuk merancang pembelajaran diferensiasi, dan 68,67% menyatakan mampu mengelola waktu saat pelaksanaannya. Namun, persentase yang sama (68,67%) juga merasa terbebani oleh tambahan pekerjaan akibat penerapan diferensiasi. Ketiga temuan ini termasuk dalam kategori tinggi menurut PAN (Tabel 3.1).

Hasil observasi pada lima komunitas MGMP menunjukkan bahwa indikator penting seperti asesmen beragam, variasi tingkat kesulitan tugas, pemberian waktu tambahan, dan refleksi pascapembelajaran belum dilakukan secara konsisten. Hanya dua guru (R1 dan R4) yang tampak

menyiapkan asesmen dan tugas bervariasi, sedangkan refleksi pembelajaran hanya dilakukan oleh satu guru (R3).

Hasil wawancara juga menguatkan temuan ini, bahwa:

1. R1 menyoroti keterbatasan waktu karena jumlah murid yang besar dan beban administrasi: “Yang utama itu waktu dan beban administrasi... satu kelas ada tigapuluh enam murid.”
2. R1 menambahkan bahwa target kurikulum memaksa penggunaan pendekatan seragam: “Target kurikulum... membuat saya kadang terpaksa menggunakan pendekatan seragam.”
3. R2 menekankan kendala waktu dari tanggung jawab keluarga: “Saya juga punya anak kecil di rumah. Kadang sulit fokus merancang pembelajaran yang variatif.”
4. R3 menyebutkan: “Hambatannya adalah waktu... mengatur kelas dengan berbagai gaya belajar bukan hal yang mudah.” dan “Kelas yang besar dan murid yang heterogen membuat guru kewalahan.”

Triangulasi instrumen dari angket, observasi, dan wawancara mengonfirmasi bahwa manajemen waktu menjadi hambatan signifikan, meskipun persepsi guru terhadap kesiapan waktu secara umum berada dalam kategori tinggi.

2.2. Hambatan Sumber Daya Manusia

Hambatan dalam penerapan pembelajaran diferensiasi tidak hanya bersumber dari faktor teknis dan struktural, tetapi juga berkaitan erat dengan keterbatasan sumber daya manusia seperti sebagai mana data sebaran klasifikasi tematik hasil angket pada tabel 4.3 berikut:

Tabel 4.3 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Sumber Daya Manusia dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Dukungan dari kepala sekolah dan rekan guru membantu saya dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi	9	17	4	-	-	125		83,33
6	Kurangnya pelatihan membuat saya kesulitan menerapkan pembelajaran diferensiasi	4	14	8	4	-		72	48,00
19	Saya sering berdiskusi dengan guru lain tentang hambatan dalam pembelajaran diferensiasi	3	25	2	-	-	121		80,67
20	Saya merasa kurang percaya diri menerapkan pembelajaran diferensias	-	7	12	9	2		96	64,00
Rata-rata Skor Aktual									69,00

Berdasarkan table 4.3 tersebut bahwa Keterbatasan sumber daya manusia muncul sebagai faktor dominan dalam menghambat implementasi pembelajaran diferensiasi di lapangan. Berdasarkan data angket yang

disajikan dalam Tabel 4.3, persepsi guru terhadap dukungan dari kepala sekolah dan rekan sejawat dalam penerapan pembelajaran diferensiasi memperoleh skor sebesar 83,33%, yang tergolong dalam kategori Sangat Tinggi. Sebanyak 80,67% guru juga menyatakan sering berdiskusi dengan rekan sejawat mengenai hambatan pembelajaran diferensiasi, dan nilai ini masuk dalam kategori Tinggi.

Persentase rendah ditemukan pada indikator pelatihan dan kepercayaan diri. Pernyataan “Kurangnya pelatihan membuat saya kesulitan menerapkan pembelajaran diferensiasi” hanya memperoleh 48,00%, tergolong Cukup, sementara pernyataan “Saya merasa kurang percaya diri menerapkan pembelajaran diferensiasi” memperoleh 64,00%, dikategorikan sebagai Tinggi. Rentang data tersebut mengindikasikan adanya kesenjangan antara dukungan sosial yang diperoleh guru dan kesiapan profesional yang bersifat individual.

Dokumen hasil observasi terhadap R1 hingga R5 memperlihatkan bahwa hambatan terkait sumber daya manusia tercermin pada tiga aspek utama, yakni perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Pada aspek perencanaan, guru tidak menyusun pembelajaran berdasarkan pemetaan kesiapan, minat, dan gaya belajar murid. Modul yang digunakan cenderung bersifat seragam dan tidak menunjukkan penerapan indikator 3.1 dan 3.2. R1 menyampaikan bahwa dirinya mengikuti format modul yang tersedia tanpa menyesuaikan pada kebutuhan individu murid. R2 mengaku

kesulitan dalam merumuskan tujuan dan kegiatan pembelajaran yang bervariasi.

Aktivitas pelaksanaan juga menunjukkan keterbatasan keterampilan diferensiasi. R2 hingga R4 tidak mengelola kelas berdasarkan prinsip pengelompokan fleksibel. R3 menyatakan bahwa ia mengelompokkan murid hanya berdasarkan nilai ulangan terakhir, dan R4 mengkhawatirkan reaksi negatif dari orang tua apabila terdapat perbedaan tugas antar murid. Kegiatan belajar yang diberikan bersifat seragam dan didominasi metode ceramah dan penugasan individual.

Strategi evaluasi pun belum mencerminkan prinsip asesmen formatif. R5 tidak menggunakan hasil evaluasi untuk menyesuaikan pembelajaran, dan belum melakukan refleksi terhadap efektivitas strategi pengajaran yang digunakan. Penilaian dilakukan semata untuk mendapatkan nilai akhir tanpa disertai umpan balik individual kepada murid.

Hasil wawancara dengan R1–R5 menunjukkan bahwa guru menghadapi kebingungan dalam memahami konsep diferensiasi secara utuh. R1 menyebut bahwa diferensiasi berarti membuat modul berbeda-beda untuk setiap murid (R1.H3), sedangkan R5 mengungkapkan kecenderungan menyederhanakan materi alih-alih menyesuaikan strategi pembelajaran (R5.H1, R5.H2). R2 dan R3 mengaku mengalami kesulitan dalam menentukan strategi pengelompokan yang tepat (R2.H1, R3.H2),

serta belum terbiasa memberi pilihan pembelajaran berdasarkan minat dan kesiapan murid (R2.H2).

Guru juga menyampaikan hambatan manajerial dalam mengatur waktu, menyusun rencana, dan melaksanakan pembelajaran secara berdiferensiasi. R1 dan R2 menyatakan bahwa kurikulum yang padat mendorong mereka untuk menyamakan pendekatan pembelajaran demi mengejar ketuntasan materi (R1.H2, R2.H3). R4 mengeluhkan beban administrasi yang tinggi sebagai penghalang utama dalam merancang pembelajaran berdiferensiasi.

Faktor psikologis muncul dalam bentuk keraguan guru terhadap efektivitas strategi diferensiasi. R4 mencatat bahwa tidak semua guru merasa percaya diri dalam mencoba strategi baru. Partisipasi dalam MGMP belum konsisten dan tidak semua guru memanfaatkan forum tersebut untuk memperdalam praktik diferensiasi (R4.H2).

2.3. Hambatan Kompleksitas Pelaksanaan Pembelajaran

Pelaksanaan pembelajaran diferensiasi tidak terlepas dari kompleksitas yang mencakup aspek teknis, pedagogis, maupun konteks kelembagaan yang secara langsung memengaruhi tingkat kesiapan dan keberhasilan guru dalam menerapkan strategi diferensiasi secara efektif di lingkungan sekolah. Kompleksitas ini tercermin dari beragam respons guru terhadap berbagai aspek pelaksanaan diferensiasi yang dihimpun melalui

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Saya mengalami kesulitan dalam mengelola murid dengan berbagai tingkat pemahaman	-	11	7	11	1		92	61,33
8	Pembelajaran diferensiasi terlalu rumit untuk diterapkan di kelas saya	1	4	9	16	-		100	66,67
14	Saya mengalami kesulitan dalam mengelompokkan murid berdasarkan kesiapan dan minat mereka	-	9	8	11	2		96	64,00
16	Kurangnya variasi								

[illegible]

Persepsi guru terhadap kompleksitas pelaksanaan pembelajaran diferensiasi menunjukkan kecenderungan berada pada kategori Cukup hingga Tinggi, sebagaimana terlihat dalam Tabel 4.4. Kesulitan dalam mengelola murid dengan berbagai tingkat pemahaman memperoleh skor 61,33%, diklasifikasikan sebagai Tinggi. Pernyataan mengenai kerumitan pembelajaran diferensiasi meraih skor 66,67% (Tinggi), kesulitan pengelompokan berdasarkan kesiapan dan minat memperoleh 64,00% (Tinggi), sementara pernyataan tentang kurangnya variasi metode mengajar mencapai 57,33%, yang termasuk dalam kategori Cukup. Beban tambahan akibat penerapan diferensiasi dinilai 68,67%, juga dalam kategori Tinggi.

Rata-rata skor aktual pada kelima indikator tersebut sebesar 63,60, menegaskan bahwa guru secara umum menghadapi hambatan nyata dalam aspek pelaksanaan. Dimensi teknis dan pedagogis muncul sebagai hambatan dominan yang menghalangi keterlaksanaan prinsip-prinsip diferensiasi secara menyeluruh.

Data hasil observasi terhadap lima informan (R1–R5) memperlihatkan bahwa praktik pengelompokan murid berdasarkan kesiapan, minat, atau profil belajar belum berjalan konsisten. Guru R2 tidak menunjukkan upaya klasifikasi murid, sementara guru lainnya mulai mencoba namun belum mencapai tahap optimal. Observasi juga mengindikasikan bahwa variasi metode pembelajaran belum disesuaikan dengan karakteristik individu murid. Penggunaan metode masih bersifat

umum dan belum menekankan penyesuaian konten, proses, maupun produk pembelajaran sesuai hasil asesmen.

Strategi pemberian alternatif produk atau tugas sebagai bentuk ekspresi pemahaman baru diterapkan oleh empat guru, yaitu R1, R3, R4, dan R5. Guru R2 belum menyusun tugas yang memungkinkan variasi ekspresi belajar. Selain itu, pemberian otonomi belajar kepada murid belum dilaksanakan. Tidak ada guru yang memberi kebebasan murid untuk memilih cara belajar, sehingga prinsip pembelajaran yang berpihak pada murid belum terwujud secara nyata.

Pemanfaatan data hasil belajar dalam perencanaan instruksional ditemukan hanya pada guru R1 dan R5. Mayoritas guru belum menggunakan asesmen formatif sebagai dasar dalam merancang diferensiasi pembelajaran. Situasi ini menunjukkan adanya kesenjangan dalam penerapan prinsip evaluasi berkelanjutan.

Hasil wawancara dengan R1–R5 menegaskan bahwa hambatan teknis, struktural, dan personal memperumit pelaksanaan diferensiasi. R1 menyatakan bahwa jumlah murid yang besar dan beban administrasi mempersempit ruang untuk mengelola keragaman gaya belajar. R2 dan R3 menyampaikan kesulitan dalam mengelompokkan murid berdasarkan minat atau kesiapan. Ketimpangan akses terhadap teknologi juga menjadi hambatan, sebagaimana dikemukakan oleh R1 dan R3 yang menyebut keterbatasan fasilitas dan keterjangkauan perangkat digital.

Kondisi pribadi guru turut memengaruhi kesiapan pelaksanaan. R2 menyampaikan bahwa tanggung jawab domestik menyita waktu dan energi, menghambat proses perencanaan yang variatif. Ketidakterpenuhan syarat logistik dan manajerial ini memperjelas tantangan kompleks yang dihadapi guru dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi secara efektif.

2.4. Hambatan dalam Kelas Besar

Kelas dengan jumlah murid yang besar menjadi hambatan signifikan dalam implementasi pembelajaran diferensiasi. Guru dituntut untuk menyesuaikan metode, materi, dan pendekatan sesuai kebutuhan individu, namun kondisi kelas yang padat sering kali membatasi ruang gerak dan efektivitas pelaksanaan. Jumlah murid yang banyak tidak hanya menyulitkan dalam pengelompokan berdasarkan minat, kesiapan, atau profil belajar, tetapi juga memperbesar kemungkinan guru kesulitan memantau perkembangan tiap murid secara optimal. Hambatan ini secara sistematis teridentifikasi melalui hasil angket yang menggambarkan persepsi guru terhadap tantangan yang dihadapi dalam konteks kelas besar. Untuk memperkuat temuan ini, berikut disajikan Tabel 4.5 yang memuat distribusi dan persentase skor aktual responden terhadap pernyataan terkait kelas besar sebagai salah satu hambatan utama dalam pelaksanaan pembelajaran diferensiasi.

Tabel. 4.5 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Kelas Besar dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Saya mengalami kesulitan dalam mengelola murid dengan berbagai tingkat pemahaman	-	11	7	11	1		92	61,33
14	Saya mengalami kesulitan dalam mengelompokkan murid berdasarkan kesiapan dan minat mereka	-	9	8	11	2		96	64,00
16	Kurangnya variasi metode mengajar menghambat pembelajaran diferensiasi	-	14	7	8	1		86	57,33
Rata-rata Skor Aktual									60,89

Tabel tersebut menyajikan distribusi persepsi guru terhadap hambatan diferensiasi dalam konteks kelas besar. Kesulitan dalam mengelola murid dengan berbagai tingkat pemahaman memperoleh skor sebesar 61,33%, termasuk kategori Tinggi. Kesulitan dalam mengelompokkan murid berdasarkan kesiapan dan minat mendapatkan skor 64,00% (Tinggi), sedangkan pernyataan mengenai kurangnya variasi metode mengajar menghambat diferensiasi mencapai 57,33%, diklasifikasikan dalam kategori Cukup. Rata-rata skor aktual ketiga pernyataan tersebut adalah 60,89% menandakan persepsi guru yang cenderung konsisten dalam memandang kelas besar sebagai kendala dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi.

Hasil observasi terhadap lima guru (R1–R5) mengungkapkan bahwa kondisi kelas besar menghambat pelaksanaan pengelompokan berdasarkan

kesiapan dan minat murid. Pada indikator observasi nomor 1 dan 13, hanya satu guru (R5) yang menunjukkan pelaksanaan kerja kelompok berbasis kesiapan, sedangkan guru lainnya belum menerapkan strategi tersebut secara optimal. Pada indikator nomor 3, 7, dan 15, mayoritas guru tidak memberikan akses belajar yang berbeda atau pilihan cara belajar dengan tingkat kesulitan yang bervariasi. Minimnya fleksibilitas pembelajaran menunjukkan bahwa strategi diferensiasi belum diterapkan secara menyeluruh dalam kelas besar yang heterogen.

Indikator nomor 5, 10, dan 18 menunjukkan bahwa penyesuaian strategi pembelajaran, pemberian umpan balik yang dipersonalisasi, serta pemantauan perkembangan murid belum berjalan maksimal. Keterbatasan waktu dan beban kerja tinggi menjadi alasan utama yang menghambat guru dalam menyesuaikan pendekatan secara individu. Pada indikator 12 dan 17, hanya sebagian guru yang menunjukkan kemampuan dalam menyesuaikan materi dan aktivitas untuk murid dengan kebutuhan khusus, mengindikasikan bahwa tantangan dalam kelas besar mencakup kerumitan perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran yang adaptif.

Hasil wawancara dengan R1 hingga R3 menunjukkan konsistensi dalam menyebut kelas besar sebagai kendala utama. R1 menyampaikan bahwa beban administrasi dan jumlah murid dalam satu kelas mencapai 36 orang (R1.H1), sedangkan R3 menyoroti kesulitan dalam mengelola gaya belajar beragam (R3.H1, R3.H3). R2 menyatakan kebingungan dalam pengelompokan berdasarkan minat atau kesiapan (R2.H1), serta kekhawatiran bahwa murid akan memilih jalur yang termudah (R2.H2). Kondisi personal (R2) mengaku sulit fokus merancang pembelajaran variatif karena tanggung jawab rumah tangga (R2.H3).

Keterbatasan sarana dan prasarana turut menjadi hambatan yang diungkap oleh R3 dan R1. Guru R3 menyatakan bahwa tidak semua sekolah memiliki fasilitas yang memadai (R3.H4), sedangkan R1 mengungkapkan bahwa tidak semua murid memiliki perangkat dan kuota yang memadai untuk mengakses pembelajaran digital (R1.H4).

2.5. Hambatan Ketakutan dan Ketidakpercayaan Guru

Hambatan ketakutan dan ketidakpercayaan guru dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi sering kali muncul karena guru merasa ragu terhadap kapabilitas profesionalnya. Keraguan ini dapat berwujud dalam bentuk kekhawatiran akan kesalahan dalam penerapan strategi, kebingungan mengenai titik awal pelaksanaan, hingga ketakutan bahwa murid tidak akan mampu mengikuti materi yang disesuaikan. Selain itu, terdapat ketidakpastian yang mendalam terkait kemampuan guru dalam menyesuaikan pembelajaran dengan karakteristik murid yang sangat beragam, baik dari segi minat, kesiapan, maupun gaya belajar. Fenomena psikologis ini bukan sekadar hambatan teknis, melainkan mencerminkan dimensi afektif yang turut membentuk resistensi terhadap inovasi pedagogis. Untuk menggambarkan kecenderungan persepsi guru mengenai hambatan ini, berikut disajikan Tabel 4.6 yang menunjukkan distribusi dan persentase skor aktual responden terhadap pernyataan terkait ketakutan dan ketidakpercayaan guru dalam pelaksanaan pembelajaran diferensiasi.

Tabel. 4.6 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Ketakutan dan Ketidakpercayaan guru dalam Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	S S	S	N	T S	ST S	SA +	S A -	Persentas e SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Saya merasa percaya diri menerapkan pembelajaran diferensiasi	4	15	9	2		111		74,00
20	Saya merasa kurang percaya diri menerapkan pembelajaran diferensiasi.	-	7	12	9	2		96	64,00
Rata-rata Skor Aktual									69,00

Distribusi persepsi guru terhadap aspek ketakutan dan ketidakpercayaan dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi memperlihatkan gejala ambivalensi psikologis. Pernyataan positif “Saya merasa percaya diri menerapkan pembelajaran diferensiasi” memperoleh skor sebesar 74,00%, yang masuk dalam kategori Tinggi menurut Patokan Acuan Norma (PAN). Sementara itu, pernyataan negatif “Saya merasa kurang percaya diri menerapkan pembelajaran diferensiasi” memperoleh skor 64,00%, juga tergolong kategori Tinggi. Rata-rata skor aktual adalah 69,00% mengindikasikan bahwa sebagian guru telah membangun kepercayaan diri, namun sebagian lainnya masih diliputi ketidakpastian dan keraguan internal.

Implementasi di lapangan yang terekam melalui observasi pada lima guru memperlihatkan rendahnya pelaksanaan strategi diferensiasi

yang menuntut kesiapan mental dan keberanian pedagogis. Hanya satu guru (R2) yang menyesuaikan strategi pembelajaran berdasarkan kemampuan individual murid (indikator 5), dan hanya satu guru lainnya (R3) yang melakukan refleksi terhadap efektivitas strategi yang digunakan (indikator 20). Empat guru lain belum menunjukkan praktik reflektif sebagai bagian dari perbaikan berkelanjutan, yang menandakan keterbatasan kesadaran metakognitif sekaligus minimnya rasa percaya diri.

Penggunaan instruksi dalam berbagai format, sebagaimana dinilai pada indikator 11, hanya diterapkan oleh dua guru (R1 dan R3). Guru lainnya belum menerapkan pendekatan multimodal dalam menyampaikan materi, meskipun hal ini penting untuk menjangkau gaya belajar murid yang berbeda. Indikator 7 mengenai pemberian pilihan kepada murid dalam menentukan cara belajar hanya diimplementasikan oleh R3 dan R5. Rendahnya frekuensi praktik ini menunjukkan adanya hambatan emosional dalam memberi otonomi kepada murid, dan ketidakpercayaan terhadap kapasitas murid maupun efektivitas pendekatan diferensiasi itu sendiri.

Data hasil wawancara mengonfirmasi keberadaan hambatan psikologis tersebut. Guru R2 mengaku bingung dalam menentukan cara mengelompokkan murid (R2.H1), serta mengungkapkan kekhawatiran terhadap kemungkinan murid kebingungan atau memilih opsi termudah (R2.H2). Guru R3 menambahkan bahwa banyak guru merasa tidak yakin terhadap kemampuannya sendiri (R3.H2). Di sisi lain, R1 menyoroti adanya miskonsepsi bahwa diferensiasi harus dilakukan dengan membuat modul

terpisah untuk tiap murid (R1.H3), dan R5 mencatat bahwa sebagian guru menyamakan diferensiasi dengan penyederhanaan materi (R5.H2). Pernyataan-pernyataan tersebut menggambarkan ketidakjelasan konseptual dan ketakutan atas kegagalan sebagai penghambat internal yang signifikan.

2.6. Hambatan dari Resistensi Murid

Resistensi murid terhadap pembelajaran diferensiasi merupakan hambatan yang kerap dihadapi guru di kelas. Sikap menolak, kurangnya motivasi, atau kecenderungan memilih tugas yang paling mudah sering kali muncul saat murid dihadapkan pada pilihan belajar yang disesuaikan dengan minat, gaya belajar, atau tingkat kesiapan mereka. Resistensi ini mencerminkan adanya ketidaksiapan murid untuk terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran yang menuntut partisipasi, otonomi, dan tanggung jawab belajar yang lebih tinggi. Beberapa murid bahkan menunjukkan ketidaknyamanan ketika harus keluar dari pola pembelajaran konvensional yang selama ini mereka kenal, sehingga respon negatif terhadap pembelajaran diferensiasi menjadi tantangan tersendiri bagi guru. Untuk memberikan gambaran empiris guru terhadap fenomena ini, berikut disajikan Tabel 4.7 yang memuat distribusi dan persentase skor aktual responden terhadap pernyataan resistensi murid sebagai salah satu hambatan dalam implementasi pembelajaran diferensiasi.

Tabel. 4.7 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Resistensi Murid dalam Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Kurangnya pemahaman murid terhadap metode diferensiasi menyulitkan saya dalam mengajar	1	10	7	11	1		91	60,67
12	Murid sulit beradaptasi dengan model pembelajaran diferensiasi yang saya terapkan.	-	4	8	16	2		106	70,67
Rata-rata Skor Aktual									65,67

Hasil persepsi guru dalam Tabel 4.7 tersebut menunjukkan bahwa resistensi murid menjadi hambatan yang cukup menonjol dalam praktik pembelajaran diferensiasi. Pernyataan “Kurangnya pemahaman murid terhadap metode diferensiasi menyulitkan saya dalam mengajar” memperoleh skor 60,67%, masuk kategori Cukup Tinggi menurut Patokan Acuan Norma (PAN). Pernyataan “Murid sulit beradaptasi dengan model pembelajaran diferensiasi yang saya terapkan” mencapai 70,67%, diklasifikasikan sebagai Tinggi. Fakta ini menunjukkan adanya tantangan pada kesiapan murid secara konseptual maupun sikap. Rata-rata skor aktual kedua indikator tersebut adalah 65,67% yang menguatkan bahwa murid belum sepenuhnya siap menerima pendekatan diferensiasi sebagai strategi pembelajaran yang baru.

Data observasi terhadap lima guru dalam komunitas MGMP Bahasa Indonesia menunjukkan bahwa resistensi murid tercermin dalam kurangnya partisipasi aktif pada proses pembelajaran yang mengakomodasi kebutuhan individu. Empat dari lima guru (R1, R2, R4, R5) belum memberi murid kesempatan untuk memilih cara belajar atau menyelesaikan tugas (indikator 7), sehingga pembelajaran berlangsung secara homogen. Ketidakterlibatan ini mengindikasikan bahwa murid belum memperoleh ruang untuk membangun otonomi belajar yang menjadi ciri utama dari diferensiasi.

Penyesuaian materi berdasarkan gaya belajar murid belum dilakukan secara menyeluruh. Tiga guru (R1, R2, R4) belum mengadaptasi materi pembelajaran untuk merespons perbedaan profil belajar murid (indikator 3 dan 15), menyebabkan murid tidak merasa terakomodasi dalam proses pembelajaran. Aspek fleksibilitas lainnya, seperti pemberian waktu tambahan, pilihan tingkat kesulitan tugas, dan variasi akses terhadap materi, juga belum dijalankan secara konsisten.

Observasi juga mencatat bahwa strategi instruksi belum dirancang untuk menjangkau perbedaan gaya belajar. Guru cenderung menggunakan pendekatan satu arah, dan belum optimal dalam memanfaatkan data hasil belajar murid untuk mendesain pengalaman belajar yang responsif. Situasi ini menjelaskan resistensi murid yang muncul dalam bentuk ketidakantusiasan, kebingungan, atau sikap pasif terhadap proses pembelajaran diferensiasi.

Data wawancara mendukung hasil tersebut. Guru R2 mengungkapkan kekhawatiran bahwa murid akan memilih cara belajar yang paling mudah daripada yang sesuai dengan minat atau kesiapan mereka (R2.H2). Pernyataan ini menunjukkan bahwa resistensi afektif dan kognitif dari murid menjadi hambatan yang nyata dalam proses pelibatan mereka secara aktif.

2.7 Hambatan dengan Adanya Batasan Kurikulum

Pembelajaran diferensiasi menuntut fleksibilitas dalam penyusunan dan pelaksanaan kurikulum agar mampu mengakomodasi kebutuhan belajar murid yang beragam. Namun, dalam praktiknya, guru sering menghadapi batasan-batasan kurikulum yang kaku dan target capaian yang padat, sehingga menyulitkan pelaksanaan strategi diferensiasi secara optimal. Keterbatasan ini menjadi salah satu faktor penghambat yang signifikan dalam mewujudkan pembelajaran yang berpusat pada kebutuhan individu murid. Ketidaksesuaian antara desain kurikulum yang seragam dan prinsip diferensiasi yang adaptif menimbulkan disonansi pedagogis, di mana guru berada dalam tekanan untuk memenuhi tuntutan administratif sekaligus merespons keragaman murid. Akibatnya, ruang inovasi dalam pengelolaan pembelajaran menjadi terbatas, dan guru cenderung kembali pada pendekatan yang konvensional. Untuk memperkuat temuan ini, berikut disajikan Tabel 4.8 yang menunjukkan distribusi dan persentase

skor aktual responden terhadap pernyataan terkait keterbatasan kurikulum sebagai hambatan dalam implementasi pembelajaran diferensiasi.

Tabel. 4.8 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan adanya batasan kurikulum dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Saya merasa terbantu dengan kurikulum dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi.	5	16	9	-	-	116		77,33
11	Saya memiliki kebebasan dalam menyusun strategi pembelajaran diferensiasi di kelas	3	18	7	2		112		74,67
Rata-rata Skor Aktual									76,00

Data Tabel 4.8 tersebut menunjukkan bahwa guru tidak secara signifikan menganggap kurikulum sebagai penghambat dalam pelaksanaan pembelajaran diferensiasi. Pernyataan “Saya merasa terbantu dengan kurikulum dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi” memperoleh skor 77,33%, sedangkan pernyataan “Saya memiliki kebebasan dalam menyusun strategi pembelajaran diferensiasi di kelas” mencapai 74,67%. Keduanya tergolong dalam kategori Tinggi menurut Patokan Acuan Norma (PAN), dengan rata-rata skor aktual 76,00% mengindikasikan bahwa secara umum, kurikulum dipersepsikan mendukung fleksibilitas strategi mengajar yang berorientasi pada kebutuhan murid.

Hasil observasi terhadap lima guru dalam komunitas MGMP Bahasa Indonesia memberikan informasi pelengkap terhadap persepsi tersebut. Indikator observasi nomor 14, yaitu “Guru menggunakan data hasil belajar murid untuk merancang strategi pembelajaran diferensiasi,” belum sepenuhnya terlaksana. Guru R3, R4, dan R5 tidak menunjukkan pemanfaatan data hasil belajar murid sebagai dasar penyesuaian strategi mengajar. Ketiadaan praktik ini menunjukkan bahwa dukungan kurikulum belum menyentuh ranah aplikatif yang memfasilitasi penggunaan data sebagai basis diferensiasi.

Indikator nomor 20, yaitu “Guru merefleksikan dan mengevaluasi efektivitas strategi pembelajaran diferensiasi,” juga belum dijalankan secara menyeluruh. Hanya dua guru (R3 dan R5) yang melakukan refleksi terhadap strategi diferensiasi yang telah diterapkan, sementara tiga guru lainnya belum menunjukkan kegiatan reflektif yang sistematis. Minimnya praktik evaluatif ini menandakan belum terbentuknya siklus pembelajaran berkelanjutan yang seharusnya didukung oleh struktur kurikulum yang aplikatif dan eksplisit.

Kekurangan dukungan struktural juga tampak dari absennya instrumen atau panduan yang memudahkan guru dalam merancang, melaksanakan, dan menilai pembelajaran berdiferensiasi secara utuh. Ketika guru tidak memperoleh rujukan operasional yang jelas dalam dokumen kurikulum, penerapan strategi diferensiasi hanya berlangsung pada tataran improvisasi individual tanpa dukungan sistemik.

Data wawancara menguatkan hasil observasi tersebut. Guru R2 menyampaikan bahwa dirinya merasa bingung dalam menyusun strategi pengelompokan berdasarkan kesiapan atau minat murid (R2.H1), sedangkan R2.H2 mengungkapkan kekhawatiran bahwa murid akan salah memahami opsi belajar dan hanya memilih yang termudah. Guru R3 menyebut bahwa banyak guru tidak yakin harus memulai dari mana (R3.H2), dan guru R1 mengungkapkan adanya miskonsepsi bahwa diferensiasi berarti menyusun modul yang berbeda-beda untuk setiap murid (R1.H3). Selain itu, R5 mencatat bahwa diferensiasi kerap dianggap sebagai penyederhanaan materi (R5.H2).

2.8 Hambatan dalam Evaluasi dan Penilaian

Hambatan dalam evaluasi dan penilaian menjadi salah satu tantangan krusial dalam penerapan pembelajaran diferensiasi. Guru sering kali kesulitan menyesuaikan instrumen penilaian dengan keragaman kemampuan, kebutuhan, dan gaya belajar murid. Hal ini berdampak pada kurang optimalnya pengukuran hasil belajar secara adil dan bermakna bagi setiap individu murid.

Tabel. 4.9 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan terkait evaluasi penilaian dalam Hambatan Pembelajaran Diferensias

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Saya mampu menyesuaikan bentuk evaluasi dan penilaian sesuai	3	15	12	-	-	11	1	74,00

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	dengan kebutuhan belajar setiap murid dalam pembelajaran diferensiasi.								
22	Saya kesulitan merancang instrumen penilaian yang sesuai dengan perbedaan kemampuan dan kebutuhan murid.	3	18	7	2			112	53,33
Rata-rata Skor Aktual									74,33

Berdasarkan Tabel 4.9 tersebut, dimensi evaluasi dan penilaian dalam pembelajaran diferensiasi menunjukkan adanya dua sisi persepsi guru yang saling bertolak belakang. Pernyataan “Saya mampu menyesuaikan bentuk evaluasi dan penilaian sesuai dengan kebutuhan belajar setiap murid dalam pembelajaran diferensiasi” memperoleh skor aktual sebesar 74,00%, yang menurut Patokan Acuan Norma (PAN) termasuk dalam kategori Tinggi. Sebaliknya, pernyataan “Saya kesulitan merancang instrumen penilaian yang sesuai dengan perbedaan kemampuan dan kebutuhan murid” hanya mencapai skor 53,33%, masuk dalam kategori Cukup. Perbedaan skor ini mengindikasikan bahwa meskipun guru merasa mampu menyesuaikan evaluasi secara umum, lebih dari separuh masih mengalami kesulitan dalam aspek teknis penyusunan instrumen penilaian yang adaptif terhadap perbedaan murid.

Hasil observasi terhadap lima guru (R1–R5) menunjukkan bahwa penerapan evaluasi berdiferensiasi belum berjalan secara merata. Indikator “Guru menyediakan berbagai bentuk asesmen untuk mengukur pemahaman murid” hanya dipenuhi oleh R1 dan R3, sementara R2, R4, dan R5 tidak menunjukkan praktik tersebut. Begitu pula pada indikator “Guru menggunakan data hasil belajar murid untuk merancang strategi pembelajaran diferensiasi”, hanya dilakukan oleh R1, R3, dan R5. Ketidakhadiran indikator ini pada R2 dan R4 mengindikasikan bahwa pemanfaatan data sebagai dasar perencanaan belum optimal.

Indikator lain, yaitu “Guru merefleksikan dan mengevaluasi efektivitas strategi pembelajaran diferensiasi”, hanya diterapkan oleh R1, R3, dan R5. Ketiadaan refleksi pada R2 dan R4 menunjukkan bahwa proses evaluasi belum dilanjutkan ke tahap peninjauan strategi, sehingga tidak terbentuk siklus perbaikan berkelanjutan. Sementara itu, indikator “Guru menyediakan berbagai tingkat kesulitan dalam tugas dan latihan murid” hanya terlihat pada tiga guru yang sama, menandakan bahwa variasi penilaian berdasarkan kesiapan murid belum menjadi praktik umum.

Data wawancara memperkuat temuan observasi. R1 menyampaikan bahwa penilaian masih dilakukan secara umum dan tidak berbasis pada hasil pemetaan formal. R2 mengaku belum pernah menyusun penilaian berdiferensiasi karena tidak memiliki pelatihan atau contoh praktik yang jelas. R3 menjadi satu-satunya informan yang telah mencoba pendekatan diferensiasi dalam bentuk opsi jawaban, seperti

poster untuk murid dengan kecenderungan visual. R4 menyampaikan belum adanya pedoman yang dapat dijadikan acuan dalam praktik evaluasi berdiferensiasi. R5 menyebut telah memberikan pilihan soal, tetapi belum dilakukan secara sistematis dan menyeluruh.

Berdasarkan kutipan dan pengkodean, hambatan yang dihadapi guru dalam menerapkan penilaian berdiferensiasi meliputi: ketiadaan dokumentasi hasil pemetaan murid, kurangnya pelatihan teknis, tidak tersedianya pedoman resmi, serta terbatasnya pemahaman terhadap variasi bentuk penilaian. Sebaliknya, praktik baik dari R3 menunjukkan bahwa bentuk penilaian diferensiasi dapat diterapkan meskipun secara sederhana, asalkan guru memahami prinsip dasarnya.

2.9. Limitasi dalam adaptasi Isi Pembelajaran

Limitasi dalam adaptasi isi pembelajaran menjadi hambatan signifikan dalam penerapan pembelajaran diferensiasi. Banyak guru merasa terikat oleh kurikulum yang ketat sehingga kesulitan menyesuaikan materi dengan kebutuhan dan kesiapan murid. Akibatnya, diferensiasi isi belum sepenuhnya terlaksana secara optimal di kelas. Untuk melihat bagaimana guru menanggapi hambatan ini, Tabel 4.10 berikut menyajikan distribusi dan persentase skor responden terhadap pernyataan tentang keterbatasan dalam menyesuaikan isi pembelajaran.

Tabel 4.10 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Limitasi dalam Adaptasi isi dalam Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Kurangnya fasilitas di sekolah menghambat penerapan pembelajaran diferensiasi	-	12	5	10	3		94	62,67
7	Saya memiliki bahan ajar yang cukup untuk menyesuaikan pembelajaran bagi setiap murid	3	15	10	2	-	109		72,67
15	Saya memiliki akses ke sumber daya yang mendukung pembelajaran diferensiasi	2	11	13	4	-	101		67,33
17	Saya dapat menyesuaikan strategi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan murid	2	18	10	-	-	112		74,67
Rata-rata Skor Aktual									69,33

Berdasarkan Tabel 4.10 tersebut, adaptasi isi pembelajaran dalam konteks diferensiasi masih menghadapi hambatan yang bervariasi di kalangan guru MGMP Bahasa Indonesia SMP di Kabupaten Soppeng. Pernyataan negatif, “Kurangnya fasilitas di sekolah menghambat penerapan pembelajaran diferensiasi,” memperoleh skor 62,67%, yang menurut Patokan Acuan Norma (PAN) termasuk dalam kategori Cukup Tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa sebagian guru masih terbatas dalam sarana pendukung pembelajaran adaptif.

Pernyataan positif, “Saya memiliki bahan ajar yang cukup untuk menyesuaikan pembelajaran bagi setiap murid,” memperoleh skor 72,67% (kategori Tinggi), dan “Saya memiliki akses ke sumber daya yang mendukung pembelajaran diferensiasi” mendapat 67,33% (kategori Tinggi). Hal ini mencerminkan adanya ketersediaan sumber daya yang relatif baik, meskipun belum merata. Pernyataan “Saya dapat menyesuaikan strategi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan murid” memperoleh skor tertinggi, yaitu 74,67%, yang juga tergolong kategori Tinggi, menunjukkan kesiapan relatif tinggi dalam aspek strategi. Secara keseluruhan data hasil kuesioner berada pada 69,33% kategori tinggi.

Hasil observasi terhadap lima guru (R1–R5) menunjukkan bahwa adaptasi isi pembelajaran belum menjadi praktik yang umum. Indikator nomor 6, “Guru menggunakan berbagai sumber belajar untuk mendukung pembelajaran diferensiasi,” hanya terpenuhi oleh R1, R3, dan R5. Guru R2 dan R4 belum menunjukkan pemanfaatan sumber alternatif. Indikator nomor 12, “Guru mengadaptasi materi pembelajaran agar sesuai dengan gaya belajar murid,” hanya ditunjukkan oleh R3 dan R5.

Penggunaan sumber belajar yang belum sepenuhnya memperhatikan kebutuhan peserta terlihat pada indikator nomor 11, “Guru memberikan instruksi dalam berbagai format (visual, audio, teks),” hanya R1 dan R3 yang menunjukkan pelaksanaan. Ketimpangan ini mengindikasikan bahwa sebagian besar guru belum mengimplementasikan strategi adaptasi isi secara menyeluruh dalam pembelajaran.

Wawancara memperkuat temuan di atas. R3 menyampaikan bahwa sarana dan prasarana pendukung tidak tersedia merata (R3.H4), sedangkan R1 menambahkan bahwa tidak semua murid memiliki perangkat dan kuota untuk mengakses materi digital (R1.H4). R1 dan R3 juga menyebutkan bahwa beban administrasi dan keterbatasan waktu menyulitkan mereka dalam menyiapkan bahan ajar bervariasi (R1.H1; R3.H1). R2 dan R3 mengakui kebingungan dalam menyusun materi terdiferensiasi (R2.H1; R3.H2), yang mencerminkan hambatan dari sisi pemahaman pedagogis.

3. Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

3.1 Miskonsepsi Guru terhadap Konsep dan Praktik Pembelajaran Diferensiasi

Miskonsepsi dalam pembelajaran diferensiasi merupakan salah satu hambatan signifikan dalam implementasinya di kelas. Berdasarkan hasil kajian, ditemukan tujuh bentuk miskonsepsi yang umum terjadi di kalangan guru sebagai berikut:

1. Materi sepenuhnya berbeda untuk setiap murid.
2. Konsep dan implementasi pembelajaran diferensiasi belum matang.
3. Pembelajaran diferensiasi memerlukan banyak rencana
4. Penggunaan asesmen diagnostik yang tidak efektif
5. Pembelajaran menjadi kacau karena variasi strategi.
6. Kesalahan dalam pengelompokan
7. Penilaian hasil belajar yang seragam.

Bentuk miskonsepsi tersebut diklasifikasikan secara tematik dan disajikan dalam Tabel 4.11 sebagai bagian dari temuan penelitian ini.

Tabel. 4.11 Tematik Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi dan Pernyataan yang Relevan

N o	Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi	Pernyataan Hambatan yang Relevan	Pernyataan Pernyataan
1	2	3	4
1	Materi Sepenuhnya Berbeda	21, 22	21. Pembelajaran diferensiasi hanya berlaku untuk murid berprestasi tinggi 22. Diferensiasi hanya berarti memberikan tugas tambahan kepada murid pintar
2	Belum Memahami Implementasi	27, 34	27. Saya memahami bahwa diferensiasi bukan hanya tentang memberi tugas yang lebih mudah atau lebih sulit 34. Saya merasa yakin bahwa diferensiasi tidak hanya tentang memberi murid pilihan tugas, tetapi juga bagaimana mereka belajar
3	Memerlukan Banyak Rencana	24, 33	24. Pembelajaran diferensiasi menambah beban kerja guru 33. Diferensiasi mengharuskan guru membuat rencana pelajaran yang berbeda untuk setiap murid
4	Asesmen Diagnostik yang Tidak Efektif	26, 30	26. Diferensiasi tidak perlu dilakukan karena semua murid harus diperlakukan sama 30. Pembelajaran diferensiasi tidak cocok diterapkan dalam kurikulum yang ketat
5	Pembelajaran Menjadi Kacau	28, 39	28. Diferensiasi adalah metode yang hanya bisa diterapkan di

No	Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi	Pernyataan Hambatan yang Relevan	Pernyataan Pernyataan	
1	2	3	4	
			kelas	kecil
			39. Diferensiasi lebih sulit diterapkan dibandingkan metode pembelajaran konvensional	
6	Kesalahan dalam Pengelompokan Murid	31, 37	31. Pembelajaran diferensiasi hanya dapat diterapkan oleh guru yang memiliki pengalaman mengajar bertahun-tahun 37. Guru tidak perlu membedakan cara mengajar karena semua murid harus mengikuti standar yang sama	
7	Penilaian Belajar seragam	Hasil yang 23, 25, 32, 36, 38, 40	23. Saya memahami bahwa pembelajaran diferensiasi melibatkan modifikasi konten, proses, dan produk 25. Saya percaya bahwa semua murid bisa mendapat manfaat dari pembelajaran diferensiasi 32. Saya yakin bahwa pembelajaran diferensiasi memungkinkan setiap murid belajar dengan cara terbaik bagi mereka 36. Pembelajaran diferensiasi dapat meningkatkan motivasi belajar murid 38. Pembelajaran diferensiasi membantu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif 40. Saya percaya bahwa diferensiasi dapat meningkatkan hasil belajar murid dengan berbagai kemampuan	

3.1 Miskonsepsi bahwa Materi Sepenuhnya Berbeda untuk Setiap Murid

Miskonsepsi bahwa pembelajaran diferensiasi harus menyajikan materi yang sepenuhnya berbeda untuk setiap murid menjadi salah satu kendala utama dalam implementasinya. Pemahaman ini membuat guru merasa terbebani karena mengira harus merancang banyak versi materi dalam satu waktu. Anggapan tersebut tidak sesuai dengan prinsip dasar diferensiasi yang menekankan pada penyesuaian proses, konten, atau produk pembelajaran sesuai dengan kebutuhan murid, bukan pada perbedaan total materi. Akibatnya, guru menjadi ragu untuk mencoba atau mengembangkan strategi diferensiasi karena merasa tuntutananya terlalu tinggi dan sulit diterapkan dalam kondisi kelas yang nyata. Miskonsepsi ini mengindikasikan adanya celah dalam pemahaman konseptual yang berpengaruh langsung terhadap kesiapan mental dan strategi pedagogis guru dalam mengimplementasikan pendekatan diferensiasi. Untuk mengidentifikasi tingkat prevalensi miskonsepsi tersebut dalam kalangan guru, berikut disajikan Tabel 4.12 yang menampilkan distribusi dan persentase skor aktual responden terhadap pernyataan mengenai anggapan bahwa materi harus sepenuhnya berbeda sebagai bentuk miskonsepsi dalam pembelajaran diferensiasi.

Tabel 4.12 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Materi Sepenuhnya Berbeda dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA		Persentase SA (%)
							+	-	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Pembelajaran diferensiasi hanya berlaku untuk murid berprestasi tinggi	-	2	2	18	8		122	81,33
22	Diferensiasi hanya berarti memberikan tugas tambahan kepada murid pintar	-	1	2	21	6		122	81,33
Rata-rata Skor Aktual									81,33

Berdasarkan Tabel 4.12, dimensi miskonsepsi tentang “materi sepenuhnya berbeda” menunjukkan bahwa sebagian besar guru memiliki pemahaman yang relatif tepat terhadap prinsip dasar pembelajaran diferensiasi. Pernyataan “*Pembelajaran diferensiasi hanya berlaku untuk murid berprestasi tinggi*” memperoleh skor aktual sebesar 81,33%, yang menurut Patokan Acuan Norma (PAN) termasuk dalam kategori Tinggi. Demikian pula, pernyataan “*Diferensiasi hanya berarti memberikan tugas tambahan kepada murid pintar*” mencatat skor yang sama, yaitu 81,33% (kategori Tinggi). Skor tinggi ini menunjukkan bahwa sebagian besar responden secara sadar menolak anggapan bahwa pembelajaran diferensiasi bersifat eksklusif hanya untuk siswa berkemampuan tinggi.

Rata-rata skor aktual sebesar 81,33% pada kedua pernyataan tersebut mengindikasikan bahwa mayoritas guru memahami bahwa pembelajaran diferensiasi bersifat inklusif, tidak terbatas pada kelompok siswa tertentu, serta tidak identik dengan pemberian beban belajar tambahan hanya kepada murid berprestasi. Meski demikian, masih terdapat sekitar 5% responden yang menjawab *setuju* terhadap kedua pernyataan tersebut. Persentase ini, meskipun kecil, tetap menunjukkan adanya residu miskonsepsi di kalangan sebagian kecil guru yang mungkin belum sepenuhnya memahami makna esensial diferensiasi sebagai strategi pembelajaran yang adaptif terhadap semua profil siswa.

Temuan dari data observasi terhadap lima guru (R1–R5) memperlihatkan adanya ketidaksesuaian antara pemahaman konseptual dengan praktik di lapangan. Indikator *“Murid diberi kesempatan memilih cara mereka belajar dan menyelesaikan tugas”* hanya ditemukan pada R3 dan R5, sedangkan indikator *“Guru menyediakan berbagai tingkat kesulitan dalam tugas dan latihan murid”* hanya dilaksanakan oleh R1, R3, dan R4. Meskipun seluruh guru (R1–R5) telah melakukan pengelompokan murid berdasarkan kesiapan, minat, atau profil belajar, praktik lanjutan yang mencerminkan pelaksanaan strategi diferensiasi secara utuh belum sepenuhnya terlihat. Ketimpangan ini mencerminkan adanya celah antara pemahaman konseptual dan kemampuan implementatif, yang mengindikasikan bahwa pemahaman tentang diferensiasi belum sepenuhnya terinternalisasi dalam praktik mengajar sehari-hari.

Wawancara mendalam turut memperkuat keberadaan miskonsepsi tersebut. R1 menyatakan bahwa sebagian guru menganggap pembelajaran diferensiasi harus dilakukan dengan membuat modul berbeda untuk setiap murid, sehingga menimbulkan rasa enggan untuk mencoba (R1.H3). R3 mengonfirmasi bahwa terdapat anggapan bahwa guru harus menyiapkan tiga modul berbeda untuk tiga kelompok siswa (R3.U1), sementara R5 menyampaikan bahwa masih ada guru yang menyamakan diferensiasi dengan mempermudah materi ajar (R5.H2). Ketiga pernyataan ini menunjukkan bahwa sebagian guru masih menempatkan diferensiasi dalam kerangka administratif yang kompleks, atau bahkan memahaminya sebagai bentuk penurunan standar akademik. Persepsi tersebut menunjukkan bahwa miskonsepsi tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga berimplikasi pada sikap dan keberanian guru dalam mengimplementasikan pendekatan diferensiasi secara nyata di kelas.

3.2 Konsep dan Implementasi Pembelajaran Diferensiasi Belum Matang

Miskonsepsi terkait belum memahami implementasi pembelajaran diferensiasi muncul ketika guru mengetahui konsepnya secara umum, namun belum memahami langkah-langkah praktis dalam penerapannya di kelas. Kondisi ini menyebabkan guru merasa bingung, ragu, atau bahkan salah dalam mengartikan strategi diferensiasi, seperti dalam hal pengelompokan murid, pemilihan metode, atau penyesuaian materi. Ketidaktahuan ini menjadi penghambat dalam merancang pembelajaran

Tabel 4.13 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Belum Memahami Implementasi dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

[illegible]

Berdasarkan Tabel 4.13 tersebut bahwa sebagian besar guru menunjukkan pemahaman yang cukup baik terhadap prinsip dasar pembelajaran diferensiasi. Pernyataan “Saya memahami bahwa diferensiasi bukan hanya tentang memberi tugas yang lebih mudah atau lebih sulit” memperoleh skor aktual sebesar 81,33%, yang menurut Patokan Acuan Norma (PAN) termasuk dalam kategori Tinggi. Sedangkan pernyataan “Saya merasa yakin bahwa diferensiasi tidak hanya tentang memberi murid pilihan tugas, tetapi juga bagaimana mereka belajar” mencapai 74,67%, juga masuk dalam kategori Tinggi.

Nilai rata-rata skor aktual sebesar 78,00% mengindikasikan bahwa pemahaman konseptual guru terhadap esensi diferensiasi cukup kuat. Guru mulai memahami bahwa diferensiasi tidak hanya berorientasi pada variasi tingkat kesulitan atau bentuk tugas, tetapi juga mencakup strategi proses belajar dan gaya belajar murid. Meski demikian, terdapat temuan 6,67% guru yang menjawab “sangat tidak setuju” bahwa bahwa diferensiasi bukan hanya tentang memberi tugas yang lebih mudah atau lebih sulit, menunjukkan adanya miskonsepsi pada sebagian kecil responden.

Sebagian kecil responden masih memberikan jawaban “netral” atau “tidak setuju”, menunjukkan bahwa pemahaman terhadap prinsip dan praktik diferensiasi belum merata. Strategi ini kerap disederhanakan hanya sebatas pemberian pilihan tugas, tanpa mempertimbangkan cara murid mengakses atau memproses informasi dalam pembelajaran.

Hasil observasi pada lima guru (R1–R5) menunjukkan bahwa miskonsepsi tentang implementasi diferensiasi masih terlihat dalam praktik kelas. Indikator nomor 7, “Murid diberi kesempatan untuk memilih cara mereka belajar dan menyelesaikan tugas,” hanya dilaksanakan oleh dua guru (R3 dan R5). Demikian pula, indikator nomor 15, “Guru menyediakan berbagai tingkat kesulitan dalam tugas dan latihan murid,” hanya diterapkan oleh R1, R3, dan R4.

Indikator lainnya, seperti nomor 12, “Guru mengadaptasi materi pembelajaran agar sesuai dengan gaya belajar murid,” hanya dilaksanakan oleh R3 dan R5. Hasil observasi tersebut mengindikasikan bahwa strategi diferensiasi belum terimplementasi secara utuh oleh sebagian guru, meskipun pemahaman normatifnya telah dimiliki.

Data wawancara memperkuat temuan angket dan observasi. R2 mengungkapkan kebingungan teknis: *“Saya belum tahu bagaimana memberikan pilihan yang tetap terarah”* (R2.M3) dan *“Saya gunakan soal yang sama, karena belum yakin bagaimana cara menyusun soal dengan tingkat kesulitan yang berbeda”* (R2.U3). R3 menambahkan bahwa *“Masih banyak guru yang bingung harus mulai dari mana. Mereka merasa tidak yakin dengan kemampuan mereka sendiri”* (R3.H2).

Pandangan lain disampaikan R3.U1 yang menyebut *“Banyak guru yang mengira diferensiasi itu berarti membuat tiga modul untuk tiga tipe murid. Padahal tidak harus begitu.”* Sementara itu, R5 menyampaikan

bahwa *“Kadang masih ada yang menyamakan diferensiasi dengan ‘mempermudah materi’”* (R5.H2), sedangkan R2.U4 menyatakan *“Guru mencatat hasil ujian atau tugas, tapi belum sampai digunakan untuk menyusun strategi khusus.”*

Seluruh pernyataan tersebut menunjukkan bahwa miskonsepsi guru terhadap implementasi pembelajaran diferensiasi bukan hanya terkait pemahaman konseptual, tetapi juga menyangkut aspek teknis dan keberanian untuk mencoba.

3.3 Pembelajaran Diferensiasi Dianggap Memerlukan Banyak Rencana

Miskonsepsi dalam pembelajaran diferensiasi tidak hanya terjadi saat pelaksanaan, tetapi juga pada tahap awal, yaitu asesmen diagnostik. Beberapa guru masih menganggap asesmen diagnostik hanya tes awal atau formalitas, bukan cara untuk memahami kesiapan, minat, dan profil belajar murid. Akibatnya, perencanaan pembelajaran tidak sesuai dengan kebutuhan murid, sehingga pembelajaran diferensiasi tidak efektif. Tanpa asesmen yang tepat, guru tidak bisa menyesuaikan pembelajaran dengan baik. Hal ini menghambat keberhasilan diferensiasi. Berikut disajikan Tabel 4.14 yang menunjukkan persepsi guru tentang asesmen diagnostik yang tidak efektif dalam pembelajaran diferensiasi.

Tabel 4.14 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Memerlukan Banyak Rencana dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persenta se SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Pembelajaran diferensiasi menambah beban kerja guru		1	8	15	6		116	77,33
33	Diferensiasi mengharuskan guru membuat rencana pelajaran yang berbeda untuk setiap murid	2	11	6	10	1		87	58,00
Rata-rata Skor Aktual									67,67

Berdasarkan Tabel 4.14 tersebut bahwa Aspek miskonsepsi tentang kebutuhan rencana yang berlebihan dalam pembelajaran diferensiasi menunjukkan tingkat persepsi yang beragam di antara guru Bahasa Indonesia anggota MGMP SMP Kabupaten Soppeng. Pernyataan nomor 24, “Pembelajaran diferensiasi menambah beban kerja guru”, hanya disetujui oleh 1 responden (3,33%), sedangkan 15 responden (50%) menyatakan *netral*, dan 8 responden (26,67%) menyatakan *setuju*. Skor aktual pernyataan ini adalah 67,67%, yang berdasarkan acuan norma berada dalam kategori Tinggi. Proporsi rendah pada pernyataan setuju dan sangat setuju mengindikasikan bahwa sebagian besar guru tidak secara eksplisit meyakini bahwa diferensiasi menambah beban kerja, meskipun persepsi netral yang cukup besar dapat menunjukkan adanya keraguan atau ketidakpastian terhadap hal tersebut.

Pernyataan nomor 33, “Diferensiasi mengharuskan guru membuat rencana pelajaran yang berbeda untuk setiap murid”, memperoleh 2 suara (6,67%) sangat setuju, 11 suara (36,67%) setuju, dan 6 suara (20%) netral, dengan skor aktual 58,00%, termasuk dalam kategori Cukup. Artinya, sebanyak 8,67% memiliki miskonsepsi bahwa pembelajaran diferensiasi menuntut penyusunan rencana pembelajaran yang terpisah untuk setiap individu. Proporsi ini cukup besar dan menjadi indikasi bahwa pemahaman guru terhadap prinsip fleksibilitas dan efisiensi dalam perencanaan diferensiasi belum sepenuhnya tepat. Persepsi semacam ini dapat menimbulkan kekhawatiran terhadap beban kerja yang tidak proporsional dan menghambat inovasi dalam penerapan.

Hasil observasi terhadap lima guru (R1–R5) menunjukkan bahwa pelaksanaan prinsip diferensiasi belum menunjukkan pemahaman yang fleksibel dan efisien. Indikator 15, “Guru menyediakan berbagai tingkat kesulitan dalam tugas,” hanya dipenuhi oleh R1 dan R3. Indikator 1, “Guru mengelompokkan murid berdasarkan kesiapan, minat, atau profil belajar,” tidak dilaksanakan oleh satu guru. Indikator 14, “Guru menggunakan data hasil belajar murid untuk merancang strategi,” belum diterapkan merata. Indikator 6, “Guru menggunakan berbagai sumber belajar,” juga belum dijalankan secara menyeluruh.

Temuan tersebut mengindikasikan bahwa sebagian besar guru masih memahami diferensiasi sebagai praktik yang memerlukan rencana

ajar terpisah untuk setiap murid, sehingga cenderung menghindari penerapannya.

Wawancara mendalam memperkuat hasil angket dan observasi. R1 menyampaikan: *“Banyak guru mengira diferensiasi itu harus buat modul yang beda-beda... Jadinya malah takut mencoba”* (R1.H3), dan R3 menambahkan: *“Banyak guru yang mengira diferensiasi itu berarti membuat tiga modul untuk tiga tipe murid. Padahal tidak harus begitu”* (R3.U1). R5 menyebut adanya kekeliruan dalam memahami diferensiasi sebagai penyederhanaan materi: *“Kadang masih ada yang menyamakan diferensiasi dengan ‘mempermudah materi’”* (R5.H2). R2 menyampaikan: *“Banyak yang pikir diferensiasi itu cuma soal kasih tugas beda ke anak yang lemah”* (R2.M2).

R3 juga menekankan keterbatasan pemahaman: *“Sebagian guru menganggap diferensiasi hanya soal gaya belajar, padahal juga mencakup minat dan kesiapan”* (R3.U2), dan *“Kadang guru berpikir ini hanya tren sesaat dan nanti akan berubah lagi”* (R3.U4).

3.4 Menganggap Penggunaan Asesmen Diagnostik Tidak Efektif

Miskonsepsi pembelajaran diferensiasi muncul sejak tahap awal, yaitu asesmen diagnostik. Sebagian guru masih melihat asesmen ini sebagai formalitas, bukan sebagai alat untuk memahami kesiapan, minat, dan profil belajar murid. Akibatnya, perencanaan pembelajaran menjadi

kurang tepat dan tidak sesuai dengan kebutuhan murid. Tanpa data dari asesmen yang akurat, guru kesulitan menyesuaikan strategi pembelajaran secara efektif. Hal ini menyebabkan diferensiasi tidak berjalan sebagaimana mestinya. Pandangan guru tentang hal ini tercermin dalam Tabel 4.15 berikut yang memuat distribusi dan persentase skor aktual responden terkait miskonsepsi terhadap asesmen diagnostik..

Tabel 4.15 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Asesmen Diagnostik yang Tidak Efektif dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Diferensiasi tidak perlu dilakukan karena semua murid harus diperlakukan sama	1	3	7	17	2		106	70,67
30	Pembelajaran diferensiasi tidak cocok diterapkan dalam kurikulum yang ketat	-	6	9	11	3		98	65,33
Rata-rata Skor Aktual									68,00

Berdasarkan Tabel 4.15 tersebut bahwa pernyataan nomor 26, “*Diferensiasi tidak perlu dilakukan karena semua murid harus diperlakukan sama*”, mendapat tanggapan *Sangat Setuju* dari 1 responden (3,33%) dan *Setuju* dari 3 responden (10%). Dengan demikian, terdapat 4,46% responden yang secara eksplisit menyatakan persetujuan terhadap pernyataan ini. Jumlah afirmasi ini mengindikasikan adanya sebagian guru

yang masih mengadopsi pandangan keliru bahwa keadilan dalam pendidikan identik dengan perlakuan seragam terhadap seluruh siswa. Padahal, prinsip diferensiasi justru mengedepankan keadilan dengan cara memberi dukungan yang sesuai dengan kebutuhan, bukan menyamaratakan perlakuan. Meskipun proporsi persetujuan eksplisit tergolong rendah, keberadaan miskonsepsi ini tetap signifikan karena menunjukkan adanya celah pemahaman terhadap esensi keadilan dalam praktik pembelajaran.

Pernyataan nomor 30, "*Pembelajaran diferensiasi tidak cocok diterapkan dalam kurikulum yang ketat*", memperoleh respons *Sangat Setuju* dari 0 responden (0%) dan *Setuju* dari 6 responden (8%). Total afirmasi eksplisit terhadap pernyataan ini berjumlah 6 responden (8%). Angka ini mencerminkan bahwa satu dari lima guru meyakini bahwa struktur kurikulum yang ketat menjadi penghalang utama bagi penerapan diferensiasi. Pandangan tersebut merupakan miskonsepsi yang bertentangan dengan arah kebijakan Kurikulum Merdeka, yang justru memberi ruang adaptif bagi pendekatan diferensiasi melalui fleksibilitas waktu, pilihan aktivitas belajar, dan penilaian berbasis kebutuhan. Persepsi seperti ini menunjukkan bahwa 6,33% sebagian guru belum memahami fleksibilitas internal dalam kurikulum atau belum memperoleh pengalaman konkret dalam merancang pembelajaran berdiferensiasi dalam batasan struktural yang ada.

Hasil observasi terhadap lima guru (R1–R5) menunjukkan bahwa praktik asesmen sebagai dasar pembelajaran diferensiasi belum berjalan optimal. Indikator nomor 4, “Guru menyediakan berbagai bentuk asesmen untuk mengukur pemahaman murid,” hanya dipenuhi oleh R3 dan R5. Begitu pula indikator nomor 14, “Guru menggunakan data hasil belajar murid untuk merancang strategi pembelajaran diferensiasi,” hanya dilaksanakan oleh dua guru.

Minimnya penerapan asesmen awal sebagai dasar perencanaan menunjukkan bahwa hal tersebut belum menjadi landasan sistematis dalam strategi pengajaran. Sebagian guru cenderung menggunakan asesmen sebagai formalitas administratif, bukan sebagai alat untuk mengenali kesiapan, gaya belajar, dan kebutuhan murid secara riil.

Wawancara mendalam mengonfirmasi hasil angket dan observasi. R1 menyatakan, *“Belum sampai melakukan pemetaan tertulis... hanya berdasarkan hasil ulangan atau pengamatan di kelas”* (R1.M3), menunjukkan bahwa asesmen diagnostik belum dilakukan secara sistematis. R2 menambahkan, *“Saya catat hasil ujian atau tugas mereka, tapi belum sampai digunakan untuk menyusun strategi khusus”* (R2.U4).

Hasil berbeda diperoleh dari wawancara R4 dan R5 yang menunjukkan adanya pergeseran positif. R4 menyampaikan, *“Sekarang, saya mulai belajar membagi asesmen, agar sesuai kebutuhan murid”* (R4.U1), dan R5 menyatakan, *“Sekarang saya coba kenali dulu murid, baru*

sesuaikan model dan medianya... hasil belajarnya meningkat” (R5.U3). Hal ini menandakan bahwa asesmen diagnostik mulai dipahami sebagai bagian integral dari pendekatan diferensiasi, meskipun masih dalam tahap awal pelaksanaan.

3.5 Pembelajaran Menjadi Kacau Karena Variasi Strategi

Miskonsepsi bahwa pembelajaran diferensiasi justru membuat proses belajar menjadi kacau sering muncul dari ketidakpahaman guru terhadap strategi dan tujuan utamanya. Sebagian guru menganggap bahwa memberikan pilihan kepada murid atau menyesuaikan materi akan menciptakan ketidakaturan di kelas, padahal diferensiasi yang dirancang dengan tepat justru mendukung keterlibatan dan keteraturan belajar yang lebih baik. Persepsi keliru ini sering kali muncul karena kurangnya pengalaman, minimnya pelatihan, serta belum terbiasanya guru mengelola kelas yang heterogen secara sistematis. Sebaran klasifikasi tematik hasil angket dapat dilihat pada tabel 4.16 berikut.

Tabel 4.16 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Pembelajaran Menjadi Kacau dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Perse ntase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	Diferensiasi adalah metode yang hanya	1	1	4	20	4		115	76,67

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Perse ntase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	bisa diterapkan di kelas kecil								
39	Diferensiasi lebih sulit diterapkan dibandingkan metode pembelajaran konvensional	-	7	13	9	1		94	62,67
Rata-rata Skor Aktual									69,67

Berdasarkan Tabel 4.16 tersebut bahwa secara umum menganggap pembelajaran diferensiasi tidak akan mengacaukan pembelajaran. Meskipun demikian masih terdapat kasus yang menganggap hal itu akan mengacaukan pembelajaran. Hal itu terlihat pada pernyataan nomor 28, “Diferensiasi adalah metode yang hanya bisa diterapkan di kelas kecil”, mendapat tanggapan *Sangat Setuju* dan *Setuju* 2,00% yang secara eksplisit menyatakan persetujuan terhadap pernyataan ini. Jumlah afirmasi ini menunjukkan bahwa sangat kecil dari guru masih mengadopsi anggapan bahwa ukuran kelas merupakan faktor penentu efektivitas penerapan diferensiasi. Padahal, prinsip pembelajaran berdiferensiasi tidak mensyaratkan jumlah murid yang sedikit, melainkan keterampilan guru dalam memetakan kebutuhan siswa dan mengelola strategi pembelajaran yang fleksibel. Proporsi afirmasi eksplisit yang rendah ini mengindikasikan bahwa sebagian besar guru telah memahami bahwa diferensiasi dapat

diterapkan dalam berbagai kondisi kelas, termasuk kelas besar, sehingga miskonsepsi yang menghubungkan diferensiasi dengan keterbatasan jumlah siswa mulai terkikis dari persepsi mayoritas responden.

Pernyataan nomor 39, “Diferensiasi lebih sulit diterapkan dibandingkan metode pembelajaran konvensional”, memperoleh respons *Sangat Setuju* dari 0 responden (0%) dan *Setuju* dari 7 responden (9,33%). Total afirmasi eksplisit terhadap pernyataan ini berjumlah 7 responden (9,33%). Angka ini menunjukkan bahwa hampir seperempat dari guru secara terbuka menganggap bahwa pembelajaran berdiferensiasi lebih sulit dibandingkan dengan pendekatan konvensional. Pandangan ini mengandung miskonsepsi teknis, yang berpotensi menghambat motivasi dan keberanian guru dalam mengimplementasikan strategi pembelajaran yang adaptif terhadap kebutuhan siswa. Anggapan itu mungkin muncul karena banyak guru belum terbiasa menyusun modul ajar diferensiasi secara sistematis atau kurang mendapat pendampingan yang praktis. Walau sebagian besar responden tidak setuju dengan pernyataan tersebut, jumlah yang setuju tetap perlu diperhatikan dalam pelatihan guru.

Observasi kelas menunjukkan bahwa meskipun seluruh guru telah melakukan pengelompokan murid berdasarkan kesiapan, minat, atau profil belajar (indikator 1), implementasi lanjutan seperti pemberian pilihan belajar (indikator 7) hanya dilakukan oleh satu guru (R4). Sebagian besar guru tidak memberi ruang bagi murid untuk menentukan cara belajarnya sendiri.

Indikator lainnya, seperti adaptasi materi berdasarkan gaya belajar (indikator 12), hanya dilakukan oleh R3, sedangkan refleksi terhadap efektivitas strategi diferensiasi (indikator 20) hanya dilaksanakan oleh dua guru (R3 dan R5). Hal ini menunjukkan bahwa pengelompokan belum dibarengi dengan tindakan instruksional yang sesuai, dan refleksi pembelajaran belum menjadi budaya pedagogis.

Wawancara mendalam memperkuat bukti adanya miskonsepsi. R1 menyatakan, *“Bahkan kadang ada yang menyamakan diferensiasi dengan sekadar memberi pilihan tugas...”* (R1.M4), menunjukkan bahwa guru belum memahami cakupan diferensiasi secara utuh. R2 menambahkan, *“Banyak yang pikir diferensiasi itu cuma soal kasih tugas beda ke anak yang lemah.”* (R2.M2), mengindikasikan bahwa diferensiasi masih dianggap sebagai bentuk remedial, bukan strategi pembelajaran universal.

R3 mengungkapkan, *“Banyak guru yang mengira diferensiasi itu berarti membuat tiga modul untuk tiga tipe murid...”* (R3.U1), sedangkan R5 menyatakan, *“Kadang masih ada yang menyamakan diferensiasi dengan ‘mempermudah materi’.”* (R5.M3). Beberapa guru juga menyampaikan kekhawatiran teknis: R2 mengatakan, *“Saya belum tahu bagaimana memberikan pilihan yang tetap terarah.”* (R2.M3) dan *“Saya khawatir nanti murid bingung atau justru asal pilih yang mudah.”* (R2.H2).

3.6 Kesalahan dalam Pengelompokan Murid

Miskonsepsi dalam pengelompokan murid terjadi ketika guru mengelompokkan murid berdasarkan asumsi atau stereotip tanpa mempertimbangkan keberagaman kemampuan dan gaya belajar. Hal ini dapat menghambat efektivitas pembelajaran diferensiasi dan memperburuk pemahaman tentang potensi setiap murid. Berikut sebaran hasil klasifikasi tematik hasil angket berdasarkan tabel 4.17

Tabel 4.17 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Kesalahan dalam Pengelompokan Murid dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31	Pembelajaran diferensiasi hanya dapat diterapkan oleh guru yang memiliki pengalaman mengajar bertahun-tahun		1	5	20	4		11 7	78,00
37	Guru tidak perlu membedakan cara mengajar karena semua murid harus mengikuti standar yang sama	2	3	5	19	1		10 4	69,33
Rata-rataa Skor Aktual									73,67

Berdasarkan Tabel 4.17 tersebut dengan rata-rata skor kategori tinggi untuk yang menganggap bahwa tidak akan terjadi kesalahan dalam

pengelompokan murid khususnya stereotip dan pelabelan terhadap setiap murid. Meskipun demikian terdapat fakta pada pernyataan nomor 31, *“Pembelajaran diferensiasi hanya dapat diterapkan oleh guru yang memiliki pengalaman mengajar bertahun-tahun”*, mendapat tanggapan *Setuju* dari 1 responden (0,67%). Jumlah afirmasi ini menunjukkan bahwa masih ada saja guru yang meyakini bahwa praktik pembelajaran diferensiasi hanya dapat dilakukan oleh mereka yang memiliki jam terbang tinggi. Miskonsepsi ini mengandung implikasi serius karena dapat membatasi keberanian guru muda atau guru baru untuk mencoba menerapkan strategi pembelajaran diferensiasi secara bertahap. Padahal, penerapan diferensiasi bukanlah soal lama-masa mengajar, melainkan soal kemampuan dalam memetakan kebutuhan siswa dan menggunakan strategi instruksional yang sesuai. Proporsi afirmasi eksplisit ini perlu mendapat perhatian dalam desain penguatan kompetensi guru pemula agar mereka tidak merasa harus *“menunggu cukup pengalaman”* untuk mulai menerapkan pendekatan yang lebih responsif terhadap keragaman siswa.

Pernyataan nomor 37, *“Guru tidak perlu membedakan cara mengajar karena semua murid harus mengikuti standar yang sama”*, memperoleh tanggapan *Sangat Setuju* dan *setuju* responden sebesar 5,33%. Total afirmasi eksplisit terhadap pernyataan ini adalah 5 responden (5,33%). Angka ini menunjukkan bahwa sebagian kecil guru masih memegang pandangan bahwa semua siswa harus diperlakukan dengan pendekatan pembelajaran yang sama karena adanya standar tertentu yang

harus dicapai secara kolektif. Pandangan ini mencerminkan miskonsepsi yang menyamakan standar capaian dengan metode penyampaian yang seragam, padahal justru pembelajaran berdiferensiasi bertujuan membantu setiap siswa mencapai standar tersebut dengan cara yang paling sesuai dengan kebutuhan dan gaya belajarnya masing-masing. Keberadaan miskonsepsi ini berpotensi menghambat efektivitas pengelompokan atau pendekatan instruksional yang adaptif karena guru terjebak dalam persepsi keseragaman metode.

Berdasarkan dua pernyataan tersebut, rata-rata jumlah responden yang menyatakan *Sangat Setuju* dan *Setuju* adalah sebesar 18,33% dari total responden. Angka ini menunjukkan bahwa hampir satu dari lima guru masih mengafirmasi secara eksplisit keyakinan yang keliru terkait pembelajaran diferensiasi, khususnya dalam hal kompetensi guru dan prinsip penyeragaman pengajaran.

Hasil observasi pada lima komunitas MGMP menunjukkan bahwa miskonsepsi ini berdampak langsung pada praktik pembelajaran. Indikator 5, “Guru menyesuaikan strategi mengajar berdasarkan kemampuan individu murid,” hanya terpenuhi oleh tiga guru (R2, R4, R5). Dua guru lainnya (R1 dan R3) tidak menunjukkan penerapan strategi adaptif, yang mengindikasikan masih digunakannya pendekatan homogen.

Indikator 7, “Murid diberi kesempatan memilih cara belajar,” hanya diterapkan oleh R3 dan R5. Ketidakterlibatan R1, R2, dan R4 dalam

memberi pilihan menunjukkan bahwa pemberian kontrol belajar kepada murid belum dianggap penting, kemungkinan karena persepsi bahwa fleksibilitas justru menyebabkan ketidakteraturan.

Indikator 12, “Guru mengadaptasi materi sesuai gaya belajar murid,” hanya dilaksanakan oleh R3 dan R5, dan indikator 14, “Guru menggunakan data hasil belajar untuk menyusun strategi,” hanya dipenuhi oleh R1, R2, dan R5. Hal ini menunjukkan bahwa sebagian guru belum menggunakan asesmen atau data formatif sebagai dasar pembuatan strategi yang berdiferensiasi.

Wawancara memperkuat hasil observasi dan angket. R1 menyatakan, *“Banyak guru mengira diferensiasi itu harus buat modul yang beda-beda... Jadinya malah takut mencoba”* (R1.H3), menunjukkan persepsi bahwa diferensiasi membutuhkan perangkat ajar yang rumit dan terpisah. R2 mengungkapkan, *“Saya belum tahu bagaimana memberikan pilihan yang tetap terarah”* (R2.M3), serta, *“Saya gunakan soal yang sama, karena belum yakin bagaimana cara menyusun soal dengan tingkat kesulitan yang berbeda”* (R2.U3), yang memperlihatkan bahwa guru belum memahami teknik penerapan diferensiasi yang efisien dan terarah.

Asesmen juga belum dimanfaatkan secara reflektif. R1 menyampaikan, *“Belum sampai melakukan pemetaan tertulis... hanya berdasarkan hasil ulangan atau pengamatan di kelas”* (R1.M3), dan R2

menyatakan, “*Saya catat hasil ujian atau tugas mereka, tapi belum sampai digunakan untuk menyusun strategi khusus*” (R2.U4).

3.7 Penilaian Hasil Belajar yang Seragam

Berdasarkan Miskonsepsi dalam pembelajaran diferensiasi terkait penilaian hasil akhir dan pemahaman implementasi muncul ketika guru lebih berfokus pada pemberian nilai akhir yang seragam, tanpa mempertimbangkan proses belajar yang beragam antar murid. Ketidaktahuan ini sering kali disertai dengan anggapan bahwa semua murid harus mencapai standar capaian yang sama melalui cara yang sama, sehingga menimbulkan kesan bahwa diferensiasi hanya menyulitkan evaluasi. Padahal, esensi diferensiasi terletak pada fleksibilitas proses dan asesmen yang disesuaikan dengan kebutuhan serta potensi murid, bukan pada keseragaman hasil. Berikut sebaran hasil klasifikasi tematik hasil tabel bersarkan tabel 4.18 berikut.

Tabel 4.18 Distribusi dan Persentase Skor Aktual Responden terhadap Pernyataan Penilaian Hasil Belajar dalam Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Persentase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	Saya memahami bahwa pembelajaran diferensiasi melibatkan modifikasi	4	22	3	1	-	119		79,33

No	Pernyataan	SS	S	N	TS	STS	SA +	SA -	Perse ntase SA (%)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	konten, proses, dan produk								
25	Saya percaya bahwa semua murid bisa mendapat manfaat dari pembelajaran diferensiasi	3	23	4	-	-	119		79,33
32	Saya yakin bahwa pembelajaran diferensiasi memungkinkan setiap murid belajar dengan cara terbaik bagi mereka	4	22	4	-	-	120		80
36	Pembelajaran diferensiasi dapat meningkatkan motivasi belajar murid	5	20	5	-	-	120		80
38	Pembelajaran diferensiasi membantu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif	3	21	3	3	-	114		76,00
40	Saya percaya bahwa diferensiasi dapat meningkatkan hasil belajar murid dengan berbagai kemampuan	4	24	2	-	-	122		81,33
Rata-rata Skor Aktual									79,33

Berdasarkan Tabel 4.18 tersebut pada persepsi guru terhadap pembelajaran diferensiasi pada aspek penilaian hasil belajar memperlihatkan

dinamika konseptual yang perlu dicermati secara mendalam. Pernyataan nomor 23, *“Saya memahami bahwa pembelajaran diferensiasi melibatkan modifikasi konten, proses, dan produk”*, memperoleh tanggapan *Tidak Setuju* dari 1 (1,33%) responden. Temuan ini menunjukkan bahwa masih terdapat guru yang belum menginternalisasi secara utuh prinsip dasar diferensiasi, khususnya terkait dengan struktur utama pembelajaran diferensiasi yang mencakup konten, proses, dan produk sebagai dimensi adaptasi. Ketidaktepahaman terhadap konsep ini membuka indikasi bahwa sebagian kecil guru memaknai diferensiasi secara parsial atau sekadar administratif, bukan sebagai pendekatan pedagogis berbasis kebutuhan siswa. Situasi ini menunjukkan bahwa pemahaman konseptual guru belum sepenuhnya terbentuk, sehingga memerlukan penguatan melalui forum diskusi reflektif dan pelatihan berbasis pengalaman langsung.

Sementara itu, pernyataan nomor 38, *“Pembelajaran diferensiasi membantu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif”*, mendapatkan tanggapan *Tidak Setuju* dari 3 (4,00%) responden. Respon ini mengindikasikan bahwa terdapat guru yang belum meyakini keterkaitan antara penerapan diferensiasi dan pembentukan ruang belajar yang inklusif. Dalam pendekatan kualitatif, ketidaksepakatan tersebut mencerminkan adanya batasan pada level pemahaman afektif dan filosofis guru mengenai makna keadilan dalam pendidikan. Guru yang menyatakan ketidaksetujuan kemungkinan masih memaknai inklusivitas sebagai pengelolaan administratif semata, bukan sebagai kesadaran pedagogis untuk merespons keragaman peserta didik. Temuan ini penting karena menunjukkan adanya ruang kosong dalam persepsi profesional guru yang

berimplikasi pada minimnya upaya membangun suasana kelas yang fleksibel, adaptif, dan mendukung partisipasi semua siswa.

Hasil analisis agregatif menunjukkan bahwa jumlah rata-rata pesentase responden yang menyatakan *Tidak Setuju* terhadap kedua pernyataan tersebut adalah 2,67% dari keseluruhan partisipan. Dalam kerangka penelitian kualitatif, proporsi ini tidak dapat dipandang sebagai data statistik semata, melainkan sebagai representasi dari suara minor namun bermakna yang menunjukkan keberadaan miskonsepsi konseptual di kalangan guru. Kehadiran responden yang menolak dua pilar penting dalam diferensiasi (dimensi struktural dan fungsional) menunjukkan bahwa sebagian kecil guru masih berada pada tahap pemahaman yang bersifat permukaan (*surface understanding*), belum mencapai pemahaman reflektif.

Berikut enam pernyataan kunci dalam angket menggambarkan dimensi positif pemahaman guru sebagai berikut:

1. Diferensiasi melibatkan modifikasi konten, proses, dan produk (79,33%).
2. Semua murid dapat memperoleh manfaat dari pendekatan ini (79,33%).
3. Diferensiasi memungkinkan murid belajar dengan cara terbaik sesuai gaya belajarnya (80%).
4. Diferensiasi dapat meningkatkan motivasi belajar murid (80%).

5. Diferensiasi menciptakan lingkungan belajar yang inklusif (76%).
6. Diferensiasi dapat meningkatkan hasil belajar murid dengan berbagai kemampuan (81,33%).

Secara keseluruhan, tidak tampak dominasi miskonsepsi signifikan pada aspek ini. Sebaliknya, hasil ini menunjukkan bahwa guru menyadari bahwa penilaian diferensiasi bertujuan untuk mengakomodasi keragaman dan menghargai proses belajar individual. Sesuai dengan pandangan Asri dan Santoso (2023:67), penilaian dalam pembelajaran diferensiasi bersifat formatif dan adaptif terhadap kebutuhan murid, bukan sekadar berfokus pada produk akhir.

Hasil observasi terhadap praktik lima guru anggota MGMP Bahasa Indonesia justru menunjukkan bahwa pemahaman tersebut belum sepenuhnya terimplementasi dalam praktik. Indikator 4, “Guru menyediakan berbagai bentuk asesmen,” hanya diterapkan oleh R2 dan R5. Tiga guru lainnya belum menunjukkan keberagaman asesmen, yang dapat mengindikasikan pemahaman bahwa evaluasi cukup dilakukan secara seragam.

Indikator 14, “Guru menggunakan data hasil belajar untuk merancang strategi pembelajaran,” hanya dilakukan oleh R1, R2, dan R5. Hal ini menunjukkan bahwa asesmen belum digunakan secara menyeluruh sebagai alat diagnostik dan dasar refleksi strategi pembelajaran.

Indikator 15, “Guru menyediakan berbagai tingkat kesulitan dalam tugas dan latihan murid,” hanya terlihat pada R1, R3, dan R4. Adapun indikator 20, “Guru merefleksikan efektivitas strategi pembelajaran diferensiasi,” hanya dilaksanakan oleh R3. Ketidakterlaksanaan indikator ini secara luas menandakan bahwa refleksi belum menjadi budaya pedagogis yang menguatkan siklus evaluasi dan perbaikan pembelajaran.

Wawancara mendalam mengonfirmasi bahwa pemahaman guru tentang fungsi asesmen dalam diferensiasi belum sepenuhnya utuh. R1 menyatakan bahwa asesmen hanya didasarkan pada hasil ulangan dan pengamatan informal (R1.M3), sementara R2 mengakui belum menggunakan data untuk menyusun strategi pembelajaran (R2.U4). R2 juga menyatakan belum menguasai penyusunan soal dengan tingkat kesulitan berbeda (R2.U3), yang mencerminkan keterbatasan teknis dalam menyusun asesmen berdiferensiasi.

R4 menyampaikan indikasi positif bahwa dirinya telah mulai menyusun asesmen berdiferensiasi berdasarkan minat dan tingkat pemahaman murid (R4.U3, R4.U1). R5 melaporkan bahwa pembelajaran yang disesuaikan dengan profil murid memberikan dampak positif terhadap hasil belajar dan keterlibatan mereka di kelas (R5.U3).

4. Strategi MGMP MGMP Bhs. Indonesia dalam Mendukung Pembelajaran Diferensiasi

Strategi Komunitas Belajar MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng dalam mendukung pembelajaran diferensiasi akan menguraikan lima aspek utama. Pelatihan dan workshop diferensiasi oleh MGMP menitikberatkan pada penyusunan MODUL, simulasi mengajar, dan pengenalan gaya belajar oleh narasumber kompeten. Fasilitasi diskusi luring dan daring memanfaatkan grup WhatsApp, Zoom, dan pertemuan informal sebagai media berbagi pengalaman. Pembentukan komunitas belajar lintas sekolah (kombel) menekankan kolaborasi antarsekolah untuk saling berbagi praktik baik. Kolaborasi dengan mentor dan guru penggerak berfokus pada pendampingan, klarifikasi miskonsepsi, dan penyediaan umpan balik. Pengembangan dan pemanfaatan perangkat ajar kolektif menggambarkan proses pembuatan, adaptasi, dan diseminasi modul diferensiasi yang dapat diakses oleh seluruh anggota Komunitas Belajar.

4.1 Pelatihan dan Workshop Diferensiasi oleh MGMP

Salah satu program yang dilakukan oleh MGMP Bhs. Indonesia dalam mengimplematsikan pembelajarn diferensiasi adalag pelatihan dan workshop. Hal ini dimaksudkan untuk meningkatkan kompetensi guru melalui pendekatan teoretis dan praktis. Materi yang diberikan mencakup penyusunan MODUL berdiferensiasi, desain modul ajar sesuai profil murid, serta simulasi mengajar bersama guru penggerak dan fasilitator guru penggerak. Kegiatan ini dilakukan secara berkala dengan format tatap

muka dan daring, memungkinkan pendalaman konsep serta penerapan langsung di kelas.

Evaluasi pascapelatihan dilakukan melalui refleksi guru atas efektivitas strategi yang diterapkan, yang kemudian digunakan sebagai dasar perbaikan modul ajar berikutnya. Selain itu, dukungan kepala sekolah dan dinas pendidikan menjadi penjamin keberlanjutan program.

Temuan dari wawancara mendalam menguatkan hasil dokumentasi tersebut. R4 menyatakan, *“Ya, ada dua kali pertemuan MGMP yang secara khusus membahas pembelajaran diferensiasi—baik pemahaman konsep maupun penerapannya di kelas”* (R4.MG2). R5 menyampaikan, *“MGMP menyelenggarakan pelatihan penyusunan modul ajar diferensiasi dan menyelaraskan program dengan kebutuhan sekolah”* (R5.MG1). R1 menambahkan, *“MGMP kami pernah mengadakan pelatihan yang membahas tentang pembelajaran berdiferensiasi... kami dikenalkan dulu dengan konsep dasarnya”* (R1.MG2). Sementara R3 menegaskan, *“...MGMP banyak menyelenggarakan pelatihan dan workshop tentang strategi diferensiasi”* (R3.MG2).

Berdasarkan data dan kutipan, bentuk dukungan nyata MGMP dapat dirangkum dalam lima poin utama:

1. Penyelenggaraan pertemuan khusus diferensiasi (teori dan praktik).
2. Pengembangan modul ajar berdiferensiasi yang sesuai dengan konteks sekolah.
3. Simulasi mengajar bersama guru penggerak.

4. Pemanfaatan platform digital (WA, Google Classroom, PMM) untuk refleksi dan tindak lanjut.
5. Pelibatan mentor eksternal serta fasilitator MGMP sebagai pendamping implementasi.

4.2 Fasilitasi Diskusi Luring dan Daring

Fasilitasi diskusi secara luring dan daring merupakan strategi utama MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng dalam mendukung implementasi pembelajaran diferensiasi. Pertemuan luring berkala memungkinkan guru dari berbagai sekolah berkumpul dalam komunitas belajar lintas sekolah (kombel), bertujuan untuk saling berbagi praktik baik dan membahas kendala pelaksanaan di kelas.

R1 menjelaskan, *“Kami bentuk kombel lintas sekolah... belajar dari praktik baik guru penggerak”* (R1.MG4). Forum tatap muka ini juga dimanfaatkan untuk pendalaman materi melalui simulasi dan studi kasus berbasis Kurikulum Merdeka, termasuk modifikasi MODUL berdiferensiasi sesuai karakteristik murid.

Diskusi daring melengkapi interaksi luring dengan memberikan fleksibilitas akses waktu dan tempat. Pemanfaatan platform seperti WhatsApp Group, Google Classroom, Google Meet, dan Zoom digunakan sebagai sarana konsultasi dan refleksi pascapelatihan.

R1 menyampaikan, *“Kalau tidak sempat ketemu langsung, kami gunakan grup WA atau Google Meet. Tapi kalau tidak rutin dijadwalkan,*

biasanya jadi sepi” (R1.MG3). R4 menambahkan, “Kami diskusi secara daring lewat Zoom. Di situ kami membahas strategi pembelajaran berdiferensiasi dan saling berbagi pengalaman” (R4.MG3). Sementara R5 mengungkapkan, “MGMP jadi wadah kolaborasi berkelanjutan. Bahkan lewat grup WhatsApp dan Google Classroom, kami rutin berbagi strategi dan materi ajar diferensiasi” (R5.MG5).

Berdasarkan dokumentasi dan kutipan tersebut, fasilitasi diskusi MGMP dalam mendukung diferensiasi dirangkum sebagai berikut:

1. Kombel lintas sekolah memfasilitasi berbagi praktik baik dan studi kasus diferensiasi.
2. Simulasi dan studi kasus tatap muka memperdalam pemahaman konsep diferensiasi.
3. Grup WhatsApp dan Google Meet mendukung konsultasi cepat dan refleksi pascapelatihan.
4. Zoom terjadwal memungkinkan diskusi daring tentang strategi dan hambatan diferensiasi.
5. Google Classroom berfungsi sebagai tempat menyimpan dan berbagi modul diferensiasi.

4.3 Pembentukan Komunitas Belajar Lintas Sekolah (Kombel)

Pembentukan komunitas belajar lintas sekolah (kombel) menjadi strategi penting dalam mendukung penerapan pembelajaran diferensiasi oleh MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng. Kombel menghadirkan

forum interaktif bagi guru-guru dari berbagai satuan pendidikan untuk saling berbagi praktik baik, mendiskusikan studi kasus aktual, serta memperkuat dukungan instruksional secara timbal balik.

R1 menjelaskan, *“Kami bentuk kombel lintas sekolah... belajar dari praktik baik guru penggerak”* (R1.MG4), menunjukkan peran kombel sebagai sarana berbagi solusi praktis dalam menghadapi keragaman kesiapan dan minat murid. R4 menambahkan, *“Di Kecamatan Lalabata ada lima kombel. Di situlah kami berbagi praktik baik, khususnya dari guru penggerak”* (R4.MG1), menunjukkan keberlanjutan kolaborasi dalam konteks lokal.

Kegiatan peer mentoring dan co-teaching menjadi elemen kunci dalam mekanisme ini. R3 menyampaikan, *“Kelompok belajar kecil... saling berbagi strategi yang sudah berhasil diterapkan di kelas masing-masing”* (R3.M1), sedangkan R5 mengungkapkan bahwa kolaborasi telah meluas secara geografis, *“Kami membentuk praktisi dari berbagai kecamatan”* (R5.MG3).

Pernyataan berbeda justru disampaikan oleh R2 yang menyampaikan bahwa *“Kami beberapa kali ikut kombel lintas sekolah. Tapi tidak rutin”* (R2.MG4), yang menunjukkan bahwa aspek keberlanjutan dan konsistensi frekuensi pertemuan masih menjadi tantangan yang perlu diperbaiki.

Berdasarkan temuan lapangan tersebut, pembentukan kombel lintas sekolah oleh MGMP dalam mendukung diferensiasi mencakup beberapa aspek berikut:

1. Kombel lintas sekolah menjadi media berbagi praktik baik dan studi kasus diferensiasi.
2. Peer mentoring dan co-teaching dalam kombel memperkuat kemampuan adaptasi guru terhadap kebutuhan murid.
3. Kelompok belajar kecil memfasilitasi *joint problem solving* atas hambatan teknis diferensiasi.
4. Praktisi antarkecamatan memperluas jaringan kolaborasi dan transfer inovasi pedagogis.
5. Peningkatan frekuensi kombel diperlukan untuk menjamin keberlanjutan dan konsistensi implementasi diferensiasi.

4.3 Pembentukan Komunitas Belajar Lintas Sekolah (Kombel)

Pembentukan komunitas belajar lintas sekolah (kombel) menjadi strategi penting dalam mendukung penerapan pembelajaran diferensiasi oleh MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng. Kombel menghadirkan forum interaktif bagi guru-guru dari berbagai satuan pendidikan untuk saling berbagi praktik baik, mendiskusikan studi kasus aktual, serta memperkuat dukungan instruksional secara timbal balik.

R1 menjelaskan, *“Kami bentuk kombel lintas sekolah... belajar dari praktik baik guru penggerak”* (R1.MG4), menunjukkan peran kombel sebagai sarana berbagi solusi praktis dalam menghadapi keragaman kesiapan dan minat murid. R4 menambahkan, *“Di Kecamatan Lalabata ada lima kombel.*

Di situlah kami berbagi praktik baik, khususnya dari guru penggerak (R4.MG1), menunjukkan keberlanjutan kolaborasi dalam konteks lokal.

Kegiatan berbagi praktik baik menjadi elemen kunci dalam mekanisme ini. R3 menyampaikan, *“Kelompok belajar kecil... saling berbagi strategi yang sudah berhasil diterapkan di kelas masing-masing”* (R3.M1), sedangkan R5 mengungkapkan bahwa kolaborasi telah meluas secara geografis, *“Kami membentuk praktisi dari berbagai kecamatan”* (R5.MG3).

Tindak lanjut yang sama telah dilakukan oleh R2 yang menekankan bahwa *“Kami beberapa kali ikut kornbel lintas sekolah. Tapi tidak rutin”* (R2.MG4), yang menunjukkan bahwa aspek keberlanjutan dan konsistensi frekuensi pertemuan masih menjadi tantangan yang perlu diperbaiki.

Berdasarkan temuan lapangan tersebut, pembentukan kornbel lintas sekolah oleh MGMP dalam mendukung diferensiasi mencakup beberapa aspek berikut:

1. Kornbel lintas sekolah menjadi media berbagi praktik baik dan studi kasus diferensiasi.
2. Kegiatan berbagi praktik baik dalam kornbel memperkuat kemampuan adaptasi guru terhadap kebutuhan murid.
3. Kelompok belajar kecil memfasilitasi permasalahan atas hambatan teknis diferensiasi.
4. Praktisi antarkecamatan memperluas jaringan kolaborasi dan transfer inovasi pedagogis.

5. Peningkatan frekuensi kumpul diperlukan untuk menjamin keberlanjutan dan konsistensi implementasi diferensiasi.

4.4 Kolaborasi dengan Mentor dan Guru Penggerak

Kolaborasi antara guru anggota MGMP dengan mentor dan guru penggerak memiliki kontribusi signifikan dalam memperkuat pemahaman dan implementasi pembelajaran berdiferensiasi di lapangan. Pelatihan-pelatihan MGMP yang menghadirkan guru penggerak sebagai fasilitator telah memberikan landasan konseptual serta praktik pembelajaran yang dapat diterapkan secara langsung di kelas.

R1 menegaskan hal ini dengan menyatakan, *“MGMP kami pernah mengadakan pelatihan... guru penggerak yang jadi pematernya... kami dikenalkan dulu dengan konsep dasarnya”* (R1.MG2). Melalui pelatihan ini, guru memperoleh akses langsung terhadap contoh perangkat ajar dan strategi yang telah teruji, sehingga meningkatkan rasa percaya diri dalam menyusun MODUL berdiferensiasi.

Kolaborasi tidak hanya berlangsung dalam pelatihan formal, tetapi juga diperluas melalui undangan terhadap fasilitator dari luar, termasuk dari dinas pendidikan. R3 menyampaikan, *“Kami mengundang fasilitator dari luar, biasanya guru penggerak, untuk mengisi pelatihan”* (R3.MG1). Sementara itu, R5 menambahkan bahwa *“Mentor dan guru penggerak juga membantu menjelaskan miskonsepsi ini”* (R5.MG3), menunjukkan adanya

peran aktif mentor dalam mendampingi guru mengatasi hambatan konseptual dan teknis.

Konsultasi informal pascapelatihan juga menjadi bagian dari ekosistem kolaboratif ini. Interaksi yang terjalin antara guru, mentor, dan fasilitator berkontribusi pada penciptaan lingkungan belajar profesional yang mendukung pemecahan masalah secara responsif dan kontekstual.

Berdasarkan temuan tersebut, kolaborasi antara guru MGMP dengan mentor dan guru penggerak dalam pembelajaran diferensiasi dapat dirumuskan dalam lima bentuk utama:

1. Pelatihan dipandu oleh guru penggerak untuk pengenalan konsep diferensiasi.
2. Undangan fasilitator eksternal memperkaya modul ajar dan strategi implementasi.
3. Mentor bertindak sebagai jembatan klarifikasi miskonsepsi teknis.
4. Konsultasi informal pascapelatihan memastikan tindak lanjut praktis.
5. Ekosistem kolaboratif ini meningkatkan kepercayaan diri dan kompetensi guru.

D.5 Pengembangan dan Pemanfaatan Perangkat Ajar Kolektif

Strategi pengembangan perangkat ajar kolektif oleh MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng diarahkan pada penyusunan modul ajar yang dapat diadaptasi oleh seluruh anggota komunitas. Modul tersebut dirancang secara kolaboratif untuk mencerminkan keberagaman kebutuhan

murid serta kondisi khas dari masing-masing sekolah. R3 menyatakan, *“Kami membuat modul bersama untuk digunakan di sekolah masing-masing sebagai panduan”* (R3.MG2), yang mengindikasikan adanya upaya sistematis untuk menghindari beban individual guru dalam menyusun modul berdiferensiasi.

Proses perancangan modul melibatkan diskusi tematik yang dipandu oleh guru penggerak dan fasilitator MGMP. Fokus materi mencakup aspek konten, proses, dan produk pembelajaran berdiferensiasi, serta simulasi penyusunan media pembelajaran berbasis profil murid. R4 menjelaskan, *“Mereka menunjukkan modul, cara menyusun asesmen berdiferensiasi, dan bagaimana mengenali minat murid”* (R4.MG3). Latihan ini memberikan ruang bagi guru untuk langsung menguji draf modul dan menerima umpan balik dari rekan sejawat.

Implementasi modul tidak berhenti pada tahap desain. MGMP menyelenggarakan pelatihan lanjutan di tingkat kumpul untuk mendukung pemanfaatan modul ajar di kelas secara kontekstual. R5 menyebutkan, *“MGMP menyelenggarakan pelatihan penyusunan modul ajar diferensiasi dan menyelaraskan program dengan kebutuhan sekolah”* (R5.MG1). Setelah digunakan di kelas, laporan pelaksanaan dikumpulkan melalui forum daring dan menjadi bahan evaluasi kolektif.

Evaluasi keberhasilan modul dilakukan melalui refleksi antarguru, baik dalam diskusi luring di kumpul lintas sekolah maupun dalam forum

daring. Data hasil observasi dan umpan balik murid menjadi sumber utama perbaikan modul. Pendekatan ini mendorong tumbuhnya siklus refleksi-praktik yang berkelanjutan dan memperkuat kepercayaan diri guru dalam merancang serta melaksanakan pembelajaran diferensiasi.

Rangkuman dari temuan tersebut menunjukkan bahwa upaya pengembangan dan pemanfaatan perangkat ajar kolektif oleh MGMP meliputi:

1. Penyusunan modul ajar bersama sesuai prinsip diferensiasi.
2. Simulasi dan pembuatan modul ajar berdiferensiasi.
3. Pelatihan lanjutan (di kombel masing-masing) untuk mendukung implementasi di kelas.
4. Siklus refleksi-praktik baik membangun keberlanjutan inovasi ajar.

B. Pembahasan Hasil Penelitian

1. Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

1.1. Manajemen Waktu

Hasil penelitian berdasarkan tabel 4.2 mengonfirmasikan bahwa manajemen waktu menjadi isu krusial dalam pelaksanaan pembelajaran diferensiasi di tingkat SMP. Meskipun guru menyatakan kesiapan dalam perencanaan dan pelaksanaan diferensiasi, persepsi terhadap beban kerja tambahan mencerminkan adanya ketegangan antara idealisme pedagogis dan realitas operasional.

Fenomena ini selaras dengan temuan Tomlinson (2017:89), yang menegaskan bahwa strategi diferensiasi menuntut guru untuk melakukan perencanaan dan asesmen yang kompleks, sehingga membutuhkan manajemen waktu yang cermat dan sistem pendukung yang memadai. Meskipun guru menyadari pentingnya pendekatan ini, keterbatasan waktu menjadi penghalang utama, terlebih dalam konteks kelas besar dan kurikulum padat sebagaimana diutarakan oleh R1 dan R3.

Hambatan yang muncul tidak hanya berasal dari ranah profesional, tetapi juga personal. Pernyataan R2 mengindikasikan bahwa beban domestik turut memengaruhi kapasitas guru dalam menyusun strategi pembelajaran yang adaptif dan responsif. Sousa dan Tomlinson (2018:27–30) menyebutkan bahwa guru memerlukan ruang fleksibel tidak hanya dalam kelas, tetapi juga dalam konteks keseharian mereka agar mampu menjalankan diferensiasi secara efektif.

Kecenderungan guru merasa terbebani juga mencerminkan miskonsepsi bahwa diferensiasi memerlukan perencanaan yang sepenuhnya berbeda untuk setiap individu. Dalam konteks ini, miskonsepsi tersebut bersesuaian dengan kajian teori dari Adare et al. (2023:7), yang menyebutkan bahwa guru kerap menganggap pembelajaran diferensiasi sebagai pendekatan yang sangat rumit dan menuntut pembuatan skenario belajar yang terpisah-pisah. Persepsi ini dapat menghambat motivasi guru untuk menerapkan strategi terdiferensiasi secara konsisten.

Praktik lapangan juga menunjukkan ketidakkonsistenan dalam penyediaan asesmen beragam dan refleksi pascapembelajaran mengindikasikan bahwa dukungan struktural terhadap pelaksanaan diferensiasi masih lemah. Wulandari (2023:112) menekankan pentingnya kolaborasi dalam komunitas MGMP sebagai sarana untuk berbagi beban kerja dan menyederhanakan perencanaan, sementara Prasetyo (2023:88) mendorong pendekatan pendampingan dan refleksi kolektif sebagai solusi terhadap tekanan kerja guru.

Simpulannya bahwa keberhasilan pembelajaran berdiferensiasi bergantung pada lebih dari sekadar kompetensi individu guru. Sistem pendukung di tingkat sekolah dan komunitas memiliki peran yang sama pentingnya. Pelatihan berbasis praktik, ruang kolaboratif, dan manajemen kurikulum yang fleksibel merupakan elemen kunci yang menentukan keberlangsungan penerapan strategi ini di lapangan.

1.2. Pembahasan Hasil Penelitian: Hambatan Sumber Daya Manusia

Keterlibatan kepala sekolah dan rekan sejawat dalam mendukung penerapan pembelajaran diferensiasi menunjukkan potensi lingkungan kerja yang kolaboratif. Hal tersebut terlihat pada tabel 4.3. Selanjutnya persentase 83,33% pada indikator dukungan sejawat (kategori Sangat Tinggi) dan 80,67% pada kebiasaan berdiskusi antarguru (kategori Tinggi) mencerminkan bahwa guru telah memiliki jejaring sosial yang mendukung

dari aspek relasional. Namun, dukungan tersebut belum sepenuhnya menjawab tantangan yang bersifat pedagogis dan teknis di ruang kelas.

Ketidaksesuaian antara eksistensi dukungan sosial dan kesiapan pedagogis tampak dari pernyataan no.6 tentang pelatihan dan pernyataan no.20 tentang kepercayaan diri dengan rerata persentase 56,00%. Hal tersebut mengindikasikan rendahnya akses atau efektivitas pelatihan yang diterima. Tanpa pengalaman dan pemahaman yang memadai, guru mudah terjebak dalam miskonsepsi mengenai diferensiasi, termasuk anggapan bahwa mereka perlu membuat materi dan rencana pelajaran yang sepenuhnya berbeda bagi tiap murid.

Model pembelajaran yang cenderung seragam dan kurang responsif terhadap kebutuhan individual menunjukkan keterputusan antara idealisme diferensiasi dan praktik nyata. Observasi menunjukkan bahwa guru belum melakukan asesmen diagnostik yang sistematis, serta belum menerapkan pengelompokan fleksibel sebagai strategi utama diferensiasi proses. Model pengelompokan berdasarkan nilai ulangan atau kekhawatiran terhadap reaksi orang tua menjadi bukti belum tumbuhnya pemahaman filosofis mengenai prinsip keadilan dalam pendidikan yang diusung oleh diferensiasi.

Strategi evaluasi yang belum optimal, sebagaimana ditunjukkan oleh R5, menunjukkan lemahnya dimensi formatif dalam pembelajaran. Ketika asesmen hanya dijadikan alat ukur akhir tanpa umpan balik reflektif,

maka ruang untuk menyesuaikan pendekatan belajar menjadi hilang. Pendekatan ini bertentangan dengan prinsip penilaian berkelanjutan sebagaimana diuraikan oleh Tomlinson (2017) dalam kerangka diferensiasi.

Dimensi psikologis guru memperlihatkan pentingnya pembangunan kepercayaan diri sebagai bagian dari kapasitas profesional. Keraguan dalam memilih metode, kekhawatiran terhadap ketidakteraturan kelas, dan ketakutan terhadap kebingungan murid menghambat kreativitas pedagogis. Minimnya refleksi dan partisipasi aktif dalam komunitas seperti MGMP menunjukkan bahwa pendekatan kolegial belum dijadikan sebagai instrumen pembelajaran profesional yang berkesinambungan.

Keterbatasan kompetensi, beban administratif, serta miskonsepsi konseptual terhadap diferensiasi membentuk gambaran bahwa hambatan SDM dalam implementasi pembelajaran berdiferensiasi bersifat multidimensi. Upaya pelatihan yang hanya bersifat prosedural tidak cukup. Dibutuhkan ekosistem yang mendorong refleksi kolektif, pelatihan kontekstual berbasis praktik, serta mentoring sejawat yang intensif untuk meningkatkan kapasitas guru sebagai fasilitator pembelajaran yang adaptif.

1.3. Kompleksitas Pelaksanaan Pembelajaran Diferensiasi

Aspek pelaksanaan menunjukkan bahwa kompleksitas pengelolaan kelas menjadi penghambat utama penerapan pembelajaran

diferensiasi di tingkat SMP sebagaimana tertera pada tabel 4.4 sebelumnya. Selanjutnya, persentase 61,33% pada indikator kesulitan mengelola murid dengan berbagai tingkat pemahaman dan 64,00% pada pengelompokan berdasarkan kesiapan dan minat menggambarkan bahwa sebagian besar guru belum menguasai strategi klasifikasi murid secara pedagogis. Keduanya berada dalam kategori Tinggi, mencerminkan tantangan substansial dalam menyesuaikan praktik pengajaran terhadap keragaman kebutuhan belajar.

Pengelompokan murid, yang merupakan inti dari proses diferensiasi, belum dijalankan secara sistematis. Guru mengakui adanya kebingungan dalam menentukan kriteria klasifikasi, serta terbatasnya pengalaman dalam menyusun kegiatan yang relevan untuk kelompok-kelompok tersebut. Keadaan ini sesuai dengan hasil observasi yang menunjukkan bahwa skema klasifikasi murid belum terstruktur dan seringkali tidak berbasis data asesmen yang sah.

Persepsi guru bahwa pembelajaran diferensiasi terlalu rumit untuk diterapkan (skor 66,67%, kategori Tinggi) mengindikasikan adanya tekanan teknis dan psikologis dalam pelaksanaan. Kesulitan menyusun metode yang bervariasi serta menyesuikannya dengan minat dan kesiapan murid memperlihatkan keterbatasan kompetensi pedagogis yang mendalam. Di sisi lain, variasi metode tanpa pendekatan personalisasi tidak mencerminkan diferensiasi sejati, melainkan hanya diversifikasi strategi yang tidak terarah.

Hambatan lain yang tercermin dalam indikator “kurangnya variasi metode mengajar” dengan nilai 57,33% (Cukup) menunjukkan bahwa meskipun guru mulai mengadopsi metode yang berbeda, pelaksanaannya belum berpijak pada prinsip responsif terhadap profil murid. Kurangnya otonomi belajar dan keterlibatan murid dalam pengambilan keputusan memperlemah dimensi kognitif dan afektif dari pembelajaran diferensiasi.

Dimensi logistik dan struktural juga memperburuk kondisi. Kelas besar, keterbatasan waktu, serta beban administrasi disebut oleh informan sebagai penyebab utama ketidakmampuan dalam menyusun dan menjalankan pembelajaran berdiferensiasi. Ketimpangan akses teknologi, sebagaimana dilaporkan oleh R1 dan R3, semakin menambah hambatan dalam integrasi media dan sumber ajar adaptif.

Perspektif personal guru memperjelas bahwa pelaksanaan diferensiasi juga menuntut keseimbangan manajerial dan emosional. R2 mengungkapkan tantangan antara peran sebagai pendidik dan peran domestik, yang berdampak pada kesiapan menyusun skenario pembelajaran yang kompleks. Situasi ini sejalan dengan hasil studi Rahayu (2023), yang menyatakan bahwa kesiapan guru bukan hanya bersifat teknis, tetapi juga dipengaruhi oleh kesiapan mental dan daya tahan kerja.

Rekomendasi pelatihan kontekstual dan strategi kolaboratif sebagaimana disarankan oleh Putri dan Sembiring (2022), serta Hidayat (2023), menjadi sangat relevan dalam konteks ini. Pembiasaan melalui

microteaching, co-teaching, dan coaching clinic berbasis kasus nyata diyakini mampu membentuk kesiapan guru dalam menghadapi kompleksitas kelas. Di samping itu, penggunaan modul adaptif dan template asesmen dapat mengurangi beban desain instruksional yang bersifat teknis.

Pelaksanaan pembelajaran diferensiasi menuntut kesiapan sistemik dan individu secara seimbang. Ketika guru belum memperoleh dukungan struktural dan pelatihan fungsional yang sesuai dengan realitas kelas, diferensiasi hanya akan menjadi konsep teoritik yang sulit dioperasionalkan. Kompleksitas ini harus dihadapi melalui pendekatan bertahap, berbasis praktik nyata, dan kolaborasi profesional yang berkelanjutan.

1.4. Hambatan Kelas Besar dalam Implementasi Pembelajaran Diferensiasi

Berdasarkan hasil penelitian pada tabel 4.5 menunjukkan bahwa kondisi kelas besar menjadi tantangan sistemik dalam menerapkan pembelajaran diferensiasi di tingkat SMP. Ketiga indikator dari hasil angket menunjukkan angka di atas 57%, yang mencerminkan beban kerja tambahan dan kesulitan pedagogis yang dihadapi guru. Skor 64,00% pada pengelompokan berdasarkan kesiapan dan minat serta 61,33% pada pengelolaan perbedaan pemahaman menunjukkan bahwa dalam kelas berisi puluhan murid, pendekatan yang mengakomodasi kebutuhan individual sangat sulit dijalankan. Kedua indikator ini termasuk dalam

kategori Tinggi, dan menunjukkan bahwa diferensiasi dalam kelas besar menuntut keahlian manajerial, pedagogis, serta dukungan sistem yang belum sepenuhnya tersedia.

Strategi pengelompokan, pemberian akses berbeda, hingga penyesuaian produk pembelajaran sangat sulit diterapkan tanpa dukungan logistik dan perencanaan waktu yang efisien. Sebagian besar guru mengakui bahwa mereka belum mampu menyesuaikan pendekatan belajar sesuai profil murid, karena keterbatasan tenaga, waktu, dan perangkat. Kondisi ini diperburuk oleh ketidakseimbangan rasio guru dan murid, yang berdampak pada ketidakmampuan melakukan pemantauan individual secara optimal.

Keterbatasan dalam penyesuaian materi dan metode pembelajaran juga menjadi persoalan krusial dalam konteks kelas besar. Mayoritas guru belum menunjukkan implementasi diferensiasi secara substansial pada aspek konten maupun proses belajar. Fokus pembelajaran masih didominasi oleh metode yang bersifat umum dan instruktif, bukan konstruktif. Padahal, pembelajaran diferensiasi membutuhkan respons terhadap variasi kesiapan, minat, dan gaya belajar murid.

Aspek psikososial guru turut berkontribusi pada tantangan implementasi. Ketika guru harus menyeimbangkan antara peran profesional dan tanggung jawab domestik, pelaksanaan strategi diferensiasi dalam kelas besar menjadi semakin berat. Kurangnya waktu

untuk merancang pembelajaran adaptif berdampak langsung pada konsistensi penerapan prinsip-prinsip diferensiasi, termasuk dalam hal asesmen formatif dan pemberian umpan balik yang sesuai kebutuhan.

Infrastruktur yang belum merata di setiap sekolah juga memperdalam ketimpangan pelaksanaan. Ketidakmampuan murid dalam mengakses teknologi pembelajaran seperti perangkat digital dan internet membatasi ruang eksplorasi metode berbasis teknologi, seperti LMS atau media interaktif. Padahal, teknologi dapat menjadi solusi alternatif dalam mengelola pembelajaran secara lebih efisien di kelas besar, sebagaimana disarankan oleh Lestari dan Gunawan (2022).

Berbagai pendekatan telah direkomendasikan oleh para ahli untuk menghadapi tantangan ini. Penggunaan model *station learning*, kontrak belajar, atau pembelajaran berbasis LMS terbukti mampu membantu guru mengelola kelas besar secara lebih efektif (Ramadhani, 2023; Ahmad, 2023). Dukungan dari *teaching assistant* atau tutor sebaya juga berkontribusi pada pelaksanaan pembelajaran yang lebih adaptif, dengan tetap menjaga efisiensi waktu dan sumber daya guru.

Hambatan dalam kelas besar tidak hanya bersifat kuantitatif dari sisi jumlah murid, tetapi juga kualitatif dari sisi keanekaragaman karakteristik murid yang perlu direspons secara pedagogis. Ketika hambatan ini tidak ditangani secara sistematis, maka pembelajaran diferensiasi berisiko terbatas pada tataran retorik belaka. Perlu kebijakan

kelembagaan dan dukungan sistematis untuk menghadirkan lingkungan belajar yang memungkinkan pelaksanaan diferensiasi secara utuh, adil, dan berkelanjutan.

1.5 Hambatan Ketakutan dan Ketidakpercayaan Guru

Berdasarkan hasil penelitian pada tabel 4.6 bahwa dimensi psikologis dalam pembelajaran berdiferensiasi memegang peran krusial dalam menentukan keberhasilan implementasi. Meskipun 74,00% guru menyatakan percaya diri (kategori Tinggi), skor 64,00% pada pernyataan sebaliknya juga termasuk kategori Tinggi, mengindikasikan kontradiksi sikap yang mencerminkan ambivalensi. Satu sisi guru menunjukkan kemauan mencoba, namun pada saat yang sama masih menyimpan keraguan terhadap kemampuan sendiri.

Rendahnya implementasi indikator observasi yang berkaitan dengan penyesuaian instruksi, pemberian pilihan kepada murid, serta refleksi pembelajaran menunjukkan bahwa kepercayaan diri yang diklaim dalam angket belum sepenuhnya terwujud dalam praktik kelas. Hambatan utama terletak pada ketidakyakinan guru dalam menghadapi respons murid, kekhawatiran akan ketidakefektifan strategi, dan ketakutan gagal menerapkan pendekatan baru. Minimnya refleksi (indikator 20) menjadi indikator paling nyata dari kurangnya keberanian pedagogis untuk melakukan perbaikan berdasarkan evaluasi mandiri.

Konsep keyakinan diri guru dalam mengajar (*teacher efficacy*) menjadi relevan untuk menjelaskan kondisi ini. Guru yang memiliki tingkat keyakinan diri rendah cenderung menghindari inovasi, merasa khawatir terhadap hasil yang tidak sesuai harapan, dan enggan mencoba metode pembelajaran yang baru. Sikap pasif ini diperkuat oleh kesalahpahaman yang tersebar di kalangan guru, seperti anggapan bahwa pembelajaran berdiferensiasi identik dengan menyusun modul yang berbeda untuk setiap murid, atau bahwa diferensiasi berarti menyederhanakan materi. Beban berpikir dari asumsi keliru tersebut menimbulkan tekanan mental yang memperbesar rasa takut, meskipun sebenarnya dapat dikurangi melalui pemahaman yang tepat dan dukungan yang memadai.

Ketidaktercukupannya pelatihan yang bersifat praktis dan kontekstual turut menjadi penyebab utama rendahnya keyakinan guru. Sebagian besar guru belum memperoleh kesempatan untuk melihat praktik diferensiasi secara langsung di dalam kelas, sehingga pendekatan ini tetap menjadi konsep abstrak yang sulit direalisasikan. Minimnya feedback dari pelaksanaan yang sudah dicoba juga menjadi penghalang psikologis untuk melangkah lebih jauh.

Strategi peningkatan kapasitas personal guru memerlukan pendekatan berbasis komunitas yang menekankan refleksi bersama, keberanian mencoba, dan penguatan psikologis. Model *coaching* dan *mentoring* sebagaimana dikemukakan oleh Hasanah dan Nurhikmah (2023) terbukti mampu meningkatkan *self-efficacy* guru melalui interaksi

langsung, diskusi pengalaman, dan pembelajaran berbasis studi kasus nyata. Pendekatan yang melibatkan kepala sekolah sebagai fasilitator aman (Yusuf, 2022) turut menciptakan ekosistem pembelajaran guru yang suportif dan bebas dari tekanan evaluatif berlebihan. Di samping itu, penghargaan terhadap upaya kecil guru dalam mencoba strategi baru, sebagaimana disarankan oleh Putri (2023), menjadi stimulus internal yang penting dalam membangun keberanian pedagogis.

Pembelajaran diferensiasi akan sulit tumbuh jika guru berada dalam atmosfer ketakutan, skeptisisme, dan miskonsepsi. Peningkatan pemahaman konseptual, pelatihan berbasis praktik, serta penguatan lingkungan psikologis menjadi tiga pilar utama dalam mengatasi hambatan ketidakpercayaan diri. Tanpa dukungan terhadap ketiganya, guru akan cenderung tetap berada dalam zona aman dengan metode seragam, yang secara langsung bertentangan dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi itu sendiri.

1.6 Hambatan dari Resistensi Murid

Berdasarkan hasil penelitian pada tabel 4.7 menunjukkan bahwa partisipasi murid dalam pembelajaran berdiferensiasi menuntut kesiapan afektif, kognitif, dan metakognitif yang belum sepenuhnya terbentuk pada sebagian besar peserta didik. Selanjutnya, persentase 60,67% (kategori Cukup Tinggi) pada kurangnya pemahaman murid dan 70,67% (kategori Tinggi) pada kesulitan beradaptasi menunjukkan bahwa murid belum

mampu merespons secara positif perubahan strategi pengajaran dari yang bersifat seragam ke pendekatan yang individualistik.

Kebiasaan mengikuti pola pembelajaran yang seragam telah membentuk ekspektasi murid terhadap metode belajar yang pasif dan terstandar. Ketika guru mulai memberi ruang pilihan, murid cenderung bingung, tidak percaya diri, atau memilih cara yang paling mudah, sebagaimana disampaikan oleh R2. Sikap ini menandakan belum berkembangnya keterampilan belajar mandiri dan tanggung jawab terhadap proses belajar, yang menjadi syarat dalam pembelajaran diferensiasi.

Rendahnya keterlibatan murid dalam memilih cara belajar atau menyelesaikan tugas menjadi indikator bahwa pelibatan murid belum terwujud secara fungsional. Ketika murid tidak diajak berdialog tentang gaya belajar atau preferensi pembelajaran, maka strategi diferensiasi kehilangan dimensi kolaboratifnya. Padahal, seperti dikemukakan oleh Nurhalimah (2022), pelibatan murid dalam perencanaan pembelajaran dapat meningkatkan rasa memiliki (*sense of ownership*) yang pada akhirnya memperkuat motivasi intrinsik mereka.

Masih terbatasnya adaptasi materi pembelajaran terhadap gaya belajar juga memperbesar jarak antara strategi pengajaran dan kebutuhan aktual murid. Ketika gaya belajar tidak difasilitasi, potensi munculnya kebosanan, kecemasan, dan keengganan meningkat. Situasi ini diperparah oleh tidak adanya fleksibilitas dalam waktu, akses, dan kesulitan tugas,

yang membuat murid merasa perlakuan yang mereka terima tidak personal atau bahkan tidak adil.

Persepsi keliru terhadap diferensiasi sebagai bentuk penyederhanaan materi turut memengaruhi sikap murid. Ketika murid menganggap bahwa diferensiasi berarti diberi tugas yang lebih mudah, mereka kehilangan tantangan kognitif yang seharusnya menjadi bagian dari proses belajar yang bermakna. Pandangan semacam ini tidak hanya mengaburkan tujuan diferensiasi, tetapi juga menciptakan ekspektasi yang keliru terhadap guru dan sistem belajar.

Ketimpangan akses terhadap teknologi juga turut memperkuat resistensi dalam bentuk struktural. Murid yang tidak memiliki perangkat atau kuota digital, sebagaimana diungkapkan oleh R1, tidak dapat mengikuti strategi pembelajaran berbasis platform digital secara optimal. Dalam situasi ini, resistensi bukan berakar pada keengganan belajar, melainkan pada ketidakmampuan mengakses sarana belajar, yang pada akhirnya berdampak pada menurunnya partisipasi murid.

Menghadapi resistensi semacam ini, pendekatan yang komunikatif, konsisten, dan adaptif diperlukan. Sosialisasi tentang manfaat dan tujuan diferensiasi menjadi langkah awal yang penting. Guru perlu menciptakan ruang dialog terbuka yang menghargai pengalaman dan preferensi murid. Pendekatan ini sejalan dengan saran Anjani (2023) dan Andriani (2021), yang menyatakan bahwa keberhasilan adaptasi murid terhadap diferensiasi

dipengaruhi oleh hubungan emosional yang dibangun guru, serta keterlibatan aktif murid dalam proses belajar.

Resistensi murid dalam pembelajaran diferensiasi merupakan fenomena multidimensi yang mencerminkan relasi antara kesiapan murid, desain pembelajaran, dan dukungan lingkungan belajar. Ketika pembelajaran tidak dirancang secara inklusif dan komunikatif, resistensi akan terus muncul sebagai bentuk perlawanan halus terhadap strategi yang seharusnya membebaskan murid untuk belajar sesuai potensinya.

1.7 Hambatan dengan Adanya Batasan Kurikulum

Berdasarkan hasil penelitian pada tabel 4.8 menunjukkan bahwa fleksibilitas kurikulum secara administratif dinilai cukup mendukung pelaksanaan pembelajaran diferensiasi, sebagaimana terlihat dari skor 77,33% pada aspek bantuan kurikulum dan 74,67% pada aspek kebebasan menyusun strategi—keduanya masuk dalam kategori Tinggi menurut PAN. Persepsi ini konsisten dengan prinsip Kurikulum Merdeka yang menekankan otonomi guru dan fleksibilitas pembelajaran berbasis kebutuhan peserta didik.

Muncul kesan bahwa hambatan implementasi bukan bersumber dari substansi kurikulum, melainkan dari aspek operasional dan instrumental yang tidak sepenuhnya tersedia ketika guru diberikan kebebasan menyusun strategi. Ketidakterlaksanaan indikator observasi

seperti penggunaan data hasil belajar (P14) dan evaluasi strategi (P20) menunjukkan bahwa meskipun kebijakan kurikulum memberi ruang, belum tersedia perangkat konkret yang mendukung praktik reflektif dan responsif terhadap kebutuhan belajar.

Kurangnya instrumen pembimbing, modul kontekstual, dan contoh strategi praktis menyebabkan banyak guru menjalankan diferensiasi dengan intuisi pribadi. Situasi ini menciptakan ketimpangan antara kebebasan yang diberikan dan kesiapan implementasi di lapangan. Tanpa dukungan teknis yang sistemik, kebebasan dalam kurikulum justru menimbulkan kebingungan, sebagaimana dinyatakan oleh R3 yang menyebutkan bahwa banyak guru merasa tidak tahu harus mulai dari mana.

Miskonsepsi yang berkembang di kalangan guru mengenai diferensiasi—seperti harus menyusun modul yang berbeda-beda (R1.H3) atau menyamakan diferensiasi dengan penyederhanaan materi (R5.H2)—menandakan bahwa kurikulum belum secara eksplisit mengklarifikasi prinsip dan cakupan strategi diferensiasi. Ketiadaan penegasan konseptual dalam dokumen kebijakan menyebabkan interpretasi yang keliru, yang kemudian berkontribusi pada resistensi atau keraguan dalam praktik.

Ketidakyakinan guru terhadap efektivitas pilihan belajar bagi murid, sebagaimana diungkapkan dalam kutipan R2.H2, memperkuat kesan bahwa kurikulum belum memberikan panduan yang cukup untuk merancang skenario pembelajaran yang fleksibel namun tetap terstruktur.

Ketika strategi pilihan pembelajaran tidak didukung dengan desain pedagogis yang kuat, guru cenderung menahan diri karena khawatir hasil belajar tidak tercapai secara optimal.

Dukungan kurikulum terhadap diferensiasi seharusnya tidak berhenti pada level wacana. Keberhasilan implementasi membutuhkan struktur pendukung, seperti template asesmen diagnostik, panduan pengelompokan, perangkat refleksi strategi, serta contoh praktik baik yang relevan dengan konteks lapangan. Ketiadaan sistem pendukung semacam itu menjadi titik lemah utama yang menghambat pemanfaatan penuh atas fleksibilitas kurikulum.

Simpulannya bahwa persepsi positif guru terhadap kelonggaran kurikulum perlu dikritisi lebih jauh. Keluwesan tanpa kejelasan dapat menjadi bumerang, terutama ketika guru belum memiliki literasi pedagogis yang kuat. Hambatan kurikulum dalam konteks ini bukan pada batasan isi atau standar capaian, melainkan pada absennya sistem yang mampu menjembatani prinsip ke kebijakan, dari kebijakan ke praktik.

1.8 Hambatan dalam Evaluasi dan Penilaian

Berdasarkan hasil penelitian pada tabel 4.9 menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap kemampuan menyesuaikan evaluasi dengan kebutuhan murid cenderung positif, sebagaimana tercermin dalam skor tinggi pada pernyataan pertama. Akan tetapi, rendahnya skor pada aspek

perancangan instrumen menunjukkan bahwa pelaksanaan penilaian berdiferensiasi belum sepenuhnya terwujud secara teknis. Ketimpangan ini menandakan bahwa pemahaman teoretis belum dibarengi dengan keterampilan praktis yang memadai.

Implementasi indikator evaluasi di lapangan masih belum konsisten. Minimnya variasi bentuk asesmen, ketidakterpenuhinya indikator penggunaan data hasil belajar, dan kurangnya refleksi strategi menunjukkan bahwa prinsip dasar diferensiasi belum diterapkan dalam proses evaluasi secara menyeluruh. Evaluasi masih dilakukan secara seragam, tanpa mempertimbangkan karakteristik dan kesiapan individual peserta didik. Ketika guru tidak menyesuaikan bentuk dan tingkat kesulitan asesmen, potensi murid tidak dapat berkembang secara optimal.

Ketiadaan pedoman operasional, minimnya pelatihan, dan belum terbentuknya praktik berbasis data memperkuat dugaan bahwa tantangan evaluasi berdiferensiasi tidak hanya bersumber dari keterbatasan individual guru, tetapi juga dari lemahnya dukungan sistemik. Guru bekerja berdasarkan intuisi dan pengalaman pribadi, tanpa dukungan perangkat formal yang dapat dijadikan rujukan dalam menyusun asesmen yang adil dan inklusif.

Pengalaman R3 menunjukkan bahwa pelaksanaan asesmen berdiferensiasi dapat dilakukan dengan pendekatan sederhana. Memberikan pilihan bentuk jawaban berdasarkan gaya belajar merupakan

langkah konkret yang dapat memperluas ruang ekspresi murid dalam menunjukkan pemahamannya. Praktik semacam ini menegaskan bahwa dengan pemahaman prinsip dasar dan keberanian untuk mencoba, guru dapat menciptakan suasana evaluasi yang lebih adaptif dan bermakna.

Berdasarkan triangulasi instrumen temuan dari angket, observasi, dan wawancara menunjukkan bahwa evaluasi dan penilaian dalam pembelajaran diferensiasi masih menghadapi sejumlah tantangan yang saling berkaitan. Meskipun guru memiliki persepsi positif terhadap fleksibilitas evaluasi, penerapan teknisnya belum konsisten. Ketidaksesuaian antara pemahaman dan praktik ini menuntut adanya pelatihan berkelanjutan, pendampingan kontekstual, serta penyediaan perangkat asesmen yang relevan dan aplikatif agar pelaksanaan pembelajaran diferensiasi benar-benar mampu merefleksikan keberagaman potensi belajar peserta didik.

1.9. Limitasi dalam adaptasi Isi Pembelajaran

Berdasarkan hasil penelitian pada tabel 4.10 menunjukkan bahwa adaptasi isi merupakan elemen fundamental dalam diferensiasi, namun hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik ini belum sepenuhnya terimplementasi secara optimal. Skor tinggi pada pernyataan tentang kemampuan menyesuaikan strategi pembelajaran (74,67%) menunjukkan bahwa guru memiliki kesiapan dalam aspek strategis. Setelah itu disusun kesiapan dengan tersedianya bahan ajar (72,67%) yang didukung oleh

akses sumber daya yang tinggi dengan persentase 67,33%. Secara keseluruhan menunjukkan bahwa penyesuaian sumber daya berada pada kategori baik(69,33%) meskipun skor cukup tinggi, namun terdapat tantangan pada keterbatasan fasilitas (62,67%) mengindikasikan bahwa kesiapan tersebut belum didukung oleh kondisi teknis yang memadai.

Ketimpangan antara persepsi dan praktik terkonfirmasi melalui observasi. Mayoritas guru belum menggunakan variasi sumber dan format penyampaian materi secara sistematis. Padahal, prinsip diferensiasi isi menuntut kemampuan untuk menyesuaikan konten pembelajaran dengan kesiapan, gaya belajar, dan minat peserta didik (Tomlinson, 2017:72–78). Ketidakterpenuhinya indikator ini menunjukkan bahwa penerapan strategi masih bersifat parsial dan belum menyentuh dimensi konten secara menyeluruh.

Hambatan administratif dan keterbatasan waktu menjadi faktor penghambat signifikan. Desain materi berdiferensiasi membutuhkan alokasi waktu yang cukup dan strategi penyusunan yang matang. Ketika guru dibebani dengan tugas administratif dan mengelola kelas besar, proses ini menjadi tidak praktis. Hal ini senada dengan pendapat Sousa dan Tomlinson (2018:27–30) bahwa keberhasilan diferensiasi menuntut ruang waktu dan fleksibilitas dalam perencanaan.

Wawancara memperkuat temuan bahwa aspek teknis dan pedagogis masih menjadi kendala. R2 dan R3 yang merasa bingung dalam

menyusun materi sesuai profil murid mengindikasikan perlunya pelatihan intensif dan kontekstual. Kurangnya pemahaman mendalam menyebabkan guru sulit menyusun konten yang fleksibel dan bermakna, sehingga diferensiasi konten tidak lebih dari slogan yang tidak terimplementasi.

Triangulasi instrumen menunjukkan bahwa hambatan adaptasi isi pembelajaran berdiferensiasi bersifat sistemik. Tidak hanya guru yang belum siap dari segi pedagogis, tetapi juga institusi belum memberikan dukungan dalam bentuk perangkat ajar, pelatihan teknis, serta infrastruktur yang memungkinkan pembelajaran adaptif berjalan efektif. Hal ini sejalan dengan Suryati et al. (2023:6), yang menyatakan bahwa pembelajaran berdiferensiasi akan stagnan tanpa intervensi struktural yang terintegrasi.

Berdasarkan penjelasan dapat dikatakan bahwa, adaptasi isi dalam pembelajaran diferensiasi memerlukan sinergi antara kesiapan individual guru dan dukungan kelembagaan. Penyediaan sumber belajar yang beragam, akses teknologi, pelatihan penyusunan bahan ajar berdiferensiasi, serta kebijakan sekolah yang adaptif merupakan prasyarat agar prinsip diferensiasi dapat diwujudkan dalam konten pembelajaran secara konsisten dan efektif.

1.10 Rekapitulasi Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

Berdasarkan persentase hambatan pembelajaran diferensiasi dari sembilan faktor yang telah dijabarkan sebelumnya, berikut disajikan tabel 4.19 persentase rekapitulasi hambatan pembelajaran diferensiasi

Tabel 4.19 Rakpitulasi Persentase Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

NO		Hambatan	Persentase (%)	Kategori
1	2		3	4
1		Manajemen waktu	68,67	Tinggi
2		Sumber daya manusia	56,00	Cukup
3		Kompleksitas pelaksanaan	63,60	Tinggi
4		Kelas besar	60,89	Cukup
5		Ketakutan dan ketidakpercayaan guru	64,00	Tinggi
6		Resistensi murid	65,67	Tinggi
7		Batasan kurikulum	1,33	Sangat Rendah
8		Evaluasi dan penilaian	53,33	Cukup
9		Keterbatasan dalam adaptasi isi pembelajaran	62,67	Tinggi

Analisis data menunjukkan bahwa hambatan pembelajaran diferensiasi memiliki tingkat keberatan yang bervariasi, dengan manajemen waktu sebagai hambatan paling signifikan (68,67%, kategori tinggi). Hambatan lain yang juga masuk kategori tinggi meliputi resistensi murid (65,67%), ketakutan dan ketidakpercayaan guru (64,00%) terkait pernyataan nomor 20, "Saya merasa kurang percaya diri menerapkan pembelajaran diferensiasi", kompleksitas pelaksanaan (63,60%), dan keterbatasan dalam adaptasi isi pembelajaran (62,67%) dalam kategori tinggi khususnya pada pernyataan no.2 Kurangnya fasilitas di sekolah menghambat penerapan pembelajaran diferensiasi, Hambatan terkait kelas besar berada pada tingkat cukup (60,89%), diikuti oleh sumber daya manusia (56,00%) dan evaluasi serta penilaian (53,33%) yang juga dikategorikan cukup (diperoleh dari pernyataan no 22, Saya kesulitan

merancang instrumen penilaian yang sesuai dengan perbedaan kemampuan dan kebutuhan murid), Hambatan yang paling rendah adalah batasan kurikulum (1,33%, sangat rendah) yang diperoleh dari hasil angket pernyataan no.11 Saya memiliki kebebasan dalam menyusun strategi pembelajaran diferensiasi di kelas hanya 2 orang yang mengatakan tidak setuju, menunjukkan bahwa aspek kurikulum tidak menjadi kendala utama dalam implementasi pembelajaran diferensiasi. Secara keseluruhan, hambatan teknis dan psikologis mendominasi, menuntut perhatian khusus dalam manajemen waktu, peningkatan kompetensi guru, dan dukungan sumber daya yang memadai untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran diferensiasi.

Visualisasi dari kesimpulan tabel 4.11 tersebut dapat dilihat pada diagram berikut:

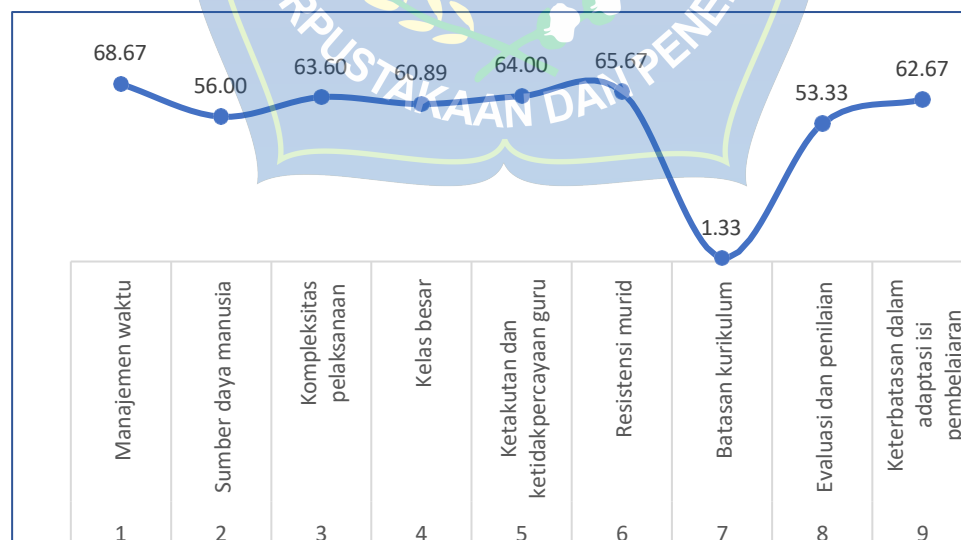


Diagram 4.1 Persentase Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

2. Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

2.1 Miskonsepsi Materi Sepenuhnya Berbeda

Berdasarkan hasil penelitian yang ditunjukkan pada tabel 4.12, bahwa perolehan skor tinggi pada dua pernyataan angket menunjukkan bahwa mayoritas guru telah memahami bahwa diferensiasi bukan strategi eksklusif untuk murid unggul dan bukan pula penambahan tugas belaka. Pemahaman ini mencerminkan internalisasi awal terhadap prinsip dasar pembelajaran diferensiasi sebagai pendekatan yang inklusif dan berbasis keadilan belajar.

Adanya jawaban “setuju” sebesar 5% pada sebagian responden, serta praktik lapangan yang belum optimal, menunjukkan fakta sebaliknya. Hal tersebut memperlihatkan bahwa miskonsepsi masih hidup dalam bentuk implisit dan operasional. Hal ini sejalan dengan pernyataan Tomlinson (2017:3–6), bahwa diferensiasi bukan bentuk individualisasi ekstrem atau pemberian materi yang sepenuhnya berbeda bagi tiap murid, melainkan penyusunan jalur belajar fleksibel berdasarkan kesiapan, minat, dan gaya belajar.

Observasi menunjukkan bahwa implementasi indikator strategis seperti pilihan belajar dan variasi tingkat kesulitan belum menjadi praktik yang merata. Meski guru telah mengelompokkan murid, absennya tindak lanjut dalam bentuk adaptasi proses dan produk menunjukkan bahwa pemahaman konseptual belum terwujud secara utuh. Ketidaksesuaian ini

menandakan miskonsepsi tak hanya bersifat kognitif, tetapi juga teknis dan emosional.

Wawancara memperjelas bahwa beban administratif dan asumsi keliru menjadi penghambat utama. Ketakutan membuat banyak modul atau kekeliruan dalam menyamakan diferensiasi dengan “mempermudah” materi mengindikasikan pemahaman yang belum stabil. Sebagaimana dikemukakan oleh Adare et al. (2023:7), miskonsepsi ini kerap mengaburkan esensi diferensiasi sebagai strategi yang menantang, bukan meringankan, dan inklusif, bukan selektif.

Wibowo (2023:76) menyarankan pelatihan berbasis simulasi dan studi kasus sebagai pendekatan untuk mendekonstruksi asumsi keliru. Novita (2023:88) menegaskan bahwa forum MGMP merupakan ruang reflektif yang potensial untuk klarifikasi konsep dan penyamaan persepsi melalui diskusi kontekstual.

Berdasarkan pembahasan yang dikaitkan dengan pendapat para takoh tersebut bahwa strategi pembenahan miskonsepsi harus menyentuh tiga ranah utama: (1) peningkatan pemahaman teoretis yang holistik, (2) penguatan keterampilan teknis melalui praktik langsung, dan (3) penanganan resistensi emosional melalui dukungan komunitas. Bila ketiga ranah ini dikelola secara simultan, implementasi diferensiasi dapat bergerak dari sekadar pemahaman ke arah praktik nyata yang inklusif dan transformatif.

2.2 Konsep dan Implementasi Pembelajaran Diferensiasi Belum Matang

Temuan angket pada tabel 4.13 menunjukkan bahwa pemahaman konseptual guru terhadap prinsip diferensiasi cukup baik, tercermin dari skor tinggi pada kedua pernyataan kunci. Guru mulai menyadari bahwa diferensiasi tidak semata-mata tentang pemberian tugas berbeda, tetapi juga mencakup proses belajar yang fleksibel dan berorientasi pada kebutuhan murid. Meskipun demikian masih terdapat 8,33% sangat tidak setuju bahwa diferensiasi bukan hanya tentang memberi tugas yang lebih mudah atau lebih sulit. Pemahaman ini mengindikasikan kemajuan dalam kesadaran pedagogis guru terhadap esensi inklusif pembelajaran diferensiasi.

Berbeda dengan dengan hasil observasi dan wawancara yang mengungkapkan adanya ketimpangan antara pemahaman teoritis dan praktik aplikatif di kelas. Ketidakkonsistenan dalam pelaksanaan indikator-indikator kunci seperti pemberian pilihan cara belajar dan variasi tingkat kesulitan tugas mencerminkan bahwa guru belum sepenuhnya memahami bagaimana prinsip diferensiasi dioperasionalkan. Sebagian guru masih menganggap bahwa menerapkan diferensiasi berarti menyusun banyak modul atau menyederhanakan materi, yang justru bertentangan dengan prinsip keadilan belajar.

Miskonsepsi ini menandakan adanya kekeliruan dalam menafsirkan diferensiasi sebagai pendekatan kompleks dan membebani,

bukan sebagai strategi adaptif yang fleksibel dan kontekstual. Ramadhani (2023:102) menyarankan bahwa peningkatan pemahaman terhadap praktik diferensiasi perlu dilakukan melalui pembelajaran kontekstual dan reflektif. Studi kasus dan observasi praktik nyata dapat menjadi media pembelajaran efektif untuk menghapus miskonsepsi yang bersifat teknis maupun psikologis.

Wulandari (2023:95) menekankan bahwa komunitas belajar seperti MGMP dapat menjadi ruang kolaboratif yang memungkinkan guru untuk saling berbagi praktik dan memperjelas batas konsep antara diferensiasi, modifikasi, dan simplifikasi. Ketika guru menyamakan diferensiasi dengan tugas yang lebih ringan, maka strategi tersebut berisiko menurunkan standar pembelajaran, bukan menyesuaikannya dengan kebutuhan murid.

Triangulasi instrumen menguatkan bahwa pelaksanaan pembelajaran diferensiasi belum konsisten karena miskonsepsi masih membayangi pemahaman guru. Keengganan mencoba pendekatan baru, kekhawatiran terhadap beban kerja, dan kurangnya dukungan teknis memperparah hambatan implementasi.

Berdasarkan fakta tersebut maka perlu dilakukan pelatihan yang menekankan praktik langsung di kelas, pendampingan kontekstual oleh instruktur sejawat, dan refleksi kolaboratif melalui komunitas belajar. Guru perlu didampingi untuk tidak hanya memahami prinsip diferensiasi secara

teoretis, tetapi juga mampu menerapkannya secara fleksibel dan proporsional dalam situasi nyata di kelas.

2.3 Pembelajaran Diferensiasi Dianggap Memerlukan Banyak Rencana

Berdasarkan tabel 4.14 sebelumnya bahwa terdapat 8,67% guru masih memandang pembelajaran diferensiasi sebagai beban administratif tambahan. Pemahaman ini memperkuat dugaan bahwa miskonsepsi pedagogis masih muncul, terutama dalam bentuk asumsi bahwa diferensiasi menuntut penyusunan rencana pelajaran yang berbeda untuk setiap murid. Padahal, seperti ditegaskan Tomlinson (2017:26), diferensiasi tidak harus membuat modul sebanyak jumlah murid, melainkan cukup merancang strategi fleksibel yang memungkinkan murid belajar dengan cara yang berbeda namun tetap mencapai tujuan yang sama.

Observasi menunjukkan bahwa indikator kunci seperti penggunaan data belajar, pengelompokan murid, dan variasi tugas belum dilaksanakan secara menyeluruh. Hal ini menunjukkan bahwa guru masih terbatas dalam mengimplementasikan strategi fleksibel yang efisien. Ketidakterlaksanaan indikator-indikator ini memperkuat hipotesis bahwa guru merasa terbebani oleh anggapan bahwa tiap variasi pembelajaran harus diikuti oleh perencanaan terpisah.

Wawancara mendalam memperjelas bahwa hambatan utama terletak pada persepsi dan pemahaman teknis guru. Anggapan bahwa diferensiasi membutuhkan banyak modul, atau bahwa strategi ini hanya untuk murid lemah, menciptakan resistensi terhadap penerapan yang sebenarnya bersifat adaptif dan tidak memerlukan birokrasi kompleks. Pernyataan seperti *“guru takut mencoba”* atau *“bingung mulai dari mana”* mencerminkan kebutuhan mendesak akan pendampingan praktik yang konkret dan kontekstual.

Sebagaimana diungkap oleh Undang (2023:102), penting untuk menghadirkan pelatihan berbasis praktik nyata yang menunjukkan bahwa diferensiasi dapat diwujudkan melalui perencanaan universal dengan ruang fleksibel, seperti *choice board*, *tiered task*, atau *instructional grouping*. Strategi ini memungkinkan guru untuk menyesuaikan tanpa merasa terbebani oleh perencanaan yang terfragmentasi.

Pernyataan dari R5 dan R2 yang menyamakan diferensiasi dengan mempermudah materi atau hanya memberi tugas pada murid lemah menunjukkan kekeliruan esensial dalam memahami prinsip keadilan belajar. Miskonsepsi ini berpotensi menurunkan standar akademik jika tidak segera diluruskan melalui pelatihan berbasis praktik baik. Selain itu, pernyataan dari R3 tentang keraguan guru akibat kebijakan yang sering berubah menegaskan perlunya kesinambungan dan konsistensi dalam arah kebijakan pendidikan untuk membangun kepercayaan guru terhadap inovasi pedagogis seperti diferensiasi.

Berdasarkan temuan tersebut mengindikasikan bahwa miskonsepsi mengenai beban kerja dan teknis implementasi diferensiasi perlu ditangani melalui pendekatan pelatihan reflektif, pendampingan kelas, serta penyediaan contoh konkret. Pelatihan yang menekankan efisiensi strategi, bukan kompleksitas dokumen, akan membangun kesadaran bahwa diferensiasi adalah strategi inklusif yang realistis dan aplikatif, bukan beban administratif yang mengintimidasi.

2.4. Menganggap Penggunaan Asesmen Diagnostik Tidak Efektif

Berdasarkan hasil penelitian pada tabel 4.15 menunjukkan bahwa bahwa ada 6,33% (kategori Sangat Rendah) mengindikasikan bahwa terdapat sebagian kecil guru masih memaknai keadilan sebagai keseragaman perlakuan, bukan kesetaraan dalam pemenuhan kebutuhan belajar. Pemahaman ini bertentangan dengan prinsip utama diferensiasi, yaitu keadilan diberikan dengan menyesuaikan strategi belajar pada kondisi setiap murid (Tomlinson, 2014:12).

Tingginya skor juga menunjukkan bahwa ketatnya kurikulum dianggap sebagai hambatan bagi penerapan diferensiasi. Pandangan ini keliru, karena asesmen diagnostik yang efektif justru memungkinkan guru menyesuaikan strategi pembelajaran secara efisien, tanpa mengorbankan capaian kurikulum. Sejalan dengan itu, Mitayani (2023:144) menekankan bahwa asesmen diagnostik tidak harus rumit. Pertanyaan reflektif,

observasi singkat, atau pretest sederhana sudah cukup untuk memetakan kesiapan murid.

Hasil observasi memperlihatkan bahwa sebagian besar guru belum menjadikan asesmen diagnostik sebagai komponen perencanaan pembelajaran. Hanya dua dari lima guru yang menggunakan bentuk asesmen bervariasi atau memanfaatkan data hasil belajar untuk merancang strategi pembelajaran. Ketidakterlaksanaan indikator ini secara menyeluruh menunjukkan bahwa asesmen awal masih dianggap sebagai rutinitas administratif, bukan alat pedagogis yang strategis.

Wawancara memperkuat temuan tersebut. Guru belum menggunakan asesmen sebagai dasar diferensiasi karena keterbatasan pemahaman dan ketidaksiapan teknis. Sebagian besar masih melakukan observasi informal atau mencatat nilai tanpa tindak lanjut strategi. Namun demikian, indikasi perubahan positif mulai terlihat pada R4 dan R5, yang mulai menggunakan hasil asesmen sebagai dasar adaptasi model dan media belajar.

Berdasarkan temuan dari tiga instrumen tersebut mengindikasikan bahwa keberhasilan diferensiasi sangat bergantung pada pemahaman guru terhadap fungsi asesmen sebagai instrumen diagnosis kebutuhan belajar, bukan sekadar pelaporan capaian. Tanpa asesmen diagnostik yang tepat, strategi diferensiasi cenderung menjadi pendekatan intuitif dan general, bukan berbasis bukti nyata.

Simpulannya bahwa bahwa miskonsepsi mengenai keadilan dan ketidaksesuaian diferensiasi dengan kurikulum berakar pada ketidaktahuan terhadap fungsi asesmen awal. Oleh karena itu, perlu diselenggarakan pelatihan praktis dan kontekstual yang menekankan asesmen sebagai alat strategis, serta memperkenalkan teknik asesmen sederhana namun efektif. Upaya ini perlu disertai pendampingan lapangan dan berbagi praktik baik agar guru dapat membangun keterampilan dan keyakinan untuk menerapkan diferensiasi secara efisien dan adil.

2.5 Pembelajaran Menjadi Kacau Karena Variasi Strategi

Berdasarkan Tabel 4.16 terdapat 3,33% (kategori Sangat Rendah) menunjukkan bahwa masih ada sebagian kecil guru memiliki kekhawatiran yang kuat terhadap efektivitas pembelajaran diferensiasi di kelas besar atau dalam konteks nyata. Kekhawatiran ini mencerminkan miskonsepsi bahwa diferensiasi identik dengan kekacauan kelas, peningkatan beban kerja, atau hanya cocok untuk kelas kecil dan ideal. Fenomena ini bertentangan dengan prinsip diferensiasi sebagaimana dijelaskan oleh Tomlinson (2017:48), bahwa strategi diferensiasi tidak menuntut perencanaan individual untuk setiap murid, melainkan penyesuaian konten, proses, dan produk yang fleksibel berdasarkan profil kelompok murid yang serupa.

Observasi menunjukkan adanya kesenjangan antara pengelompokan dan tindakan instruksional. Meski pengelompokan

dilakukan oleh semua guru, hanya satu guru memberikan pilihan belajar. Adaptasi materi dan refleksi pembelajaran juga tidak dilakukan secara merata. Kesenjangan ini menunjukkan bahwa guru belum memanfaatkan pengelompokan sebagai dasar untuk menerapkan strategi diferensiasi secara menyeluruh.

Wawancara memperjelas bahwa sebagian guru masih menyamakan diferensiasi dengan “pemberian tugas berbeda untuk murid lemah,” atau sekadar “mempermudah materi.” Pandangan ini menyempitkan esensi diferensiasi dan berisiko menurunkan standar akademik. Selain itu, guru yang menyatakan belum tahu cara memberi pilihan yang tetap terarah mencerminkan ketidakpahaman terhadap strategi kontrol dalam pembelajaran fleksibel.

Kusnadi (2021:132) menekankan bahwa pelatihan dan pendampingan dalam pengelolaan kelas berdiferensiasi sangat penting. Keterampilan ini membantu guru menciptakan struktur kelas yang tetap terkendali meskipun strategi pembelajarannya fleksibel. Ketika guru memahami manajemen transisi, pengelompokan efektif, dan desain aktivitas berdiferensiasi, kekacauan dapat dicegah, dan bahkan justru meningkatkan keterlibatan murid.

Sikap skeptis juga muncul dalam narasi R3, *“Kadang guru berpikir ini hanya tren sesaat dan nanti akan berubah lagi.”* (R3.U4). Ketidakyakinan

terhadap kesinambungan kebijakan berkontribusi terhadap resistensi guru dalam menerapkan pendekatan diferensiasi.

Triangulasi instrumen dari angket, observasi, dan wawancara mengonfirmasi bahwa miskonsepsi masih membayangi persepsi dan praktik guru. Pandangan bahwa diferensiasi menciptakan kekacauan, membingungkan murid, dan tidak praktis telah menimbulkan ketidakteraturan dalam implementasi. Maka dari itu, perlu adanya pelatihan teknis dan pendampingan yang menekankan bahwa diferensiasi adalah strategi fleksibel dan terstruktur, bukan pendekatan bebas tanpa kendali, serta tidak identik dengan beban administratif yang kompleks.

2.6 Kesalahan dalam Pengelompokan Murid

Berdasarkan Tabel 4.17 menunjukkan skor tinggi bahwa dengan pembelajaran diferensiasi tidak akan menimbulkan kekeliruan dengan pelabelan tingkat kemampuan murid. Berdasarkan data tersebut terdapat 3,00% (kategori Sangat Rendah) akan terjadi kekeliruan dalam pengelompokan murid. Pada dua pernyataan utama bahwa terdapat kelayakan dan teknis penerapan diferensiasi yang kuat di kalangan guru. Pandangan bahwa hanya guru berpengalaman yang mampu menerapkan diferensiasi mencerminkan bias profesional yang keliru. Menurut Damayanti dan Yulianingsih (2023:97), diferensiasi tidak bergantung pada lama pengalaman, tetapi pada kesadaran dan kemauan guru untuk

memahami keberagaman murid dan mengadaptasikan strategi pembelajaran.

Anggapan bahwa semua murid harus diajar dengan cara yang sama juga menunjukkan bias terhadap prinsip keadilan dalam pendidikan. Kurniawan dan Ardiansyah (2022:56) menekankan bahwa keadilan bukan berarti perlakuan seragam, melainkan pemberian akses pembelajaran yang sesuai kebutuhan masing-masing murid. Ketika guru menyamaratakan cara mengajar, maka potensi murid yang memiliki kebutuhan berbeda tidak akan berkembang optimal.

Observasi menunjukkan bahwa strategi pembelajaran adaptif, pemberian pilihan, dan penggunaan data hasil belajar belum dilakukan secara merata. Meskipun beberapa guru telah mencoba menerapkan aspek-aspek tersebut, sebagian besar masih terjebak dalam pendekatan homogen yang tidak responsif terhadap kebutuhan individual murid.

Wawancara menegaskan bahwa miskonsepsi tersebut menghambat inisiatif guru untuk menerapkan diferensiasi secara sederhana dan bertahap. Ketakutan terhadap beban administratif, kebingungan teknis, dan kekurangpahaman tentang desain strategi fleksibel menjadi faktor dominan yang menahan guru dari eksplorasi pendekatan diferensiasi.

Sejalan dengan Mulyani (2023:104), pelatihan teknis dan supervisi instruksional yang menekankan bahwa pembelajaran diferensiasi

merupakan bagian dari kompetensi profesional yang relevan dengan Kurikulum Merdeka sangat diperlukan. Guru perlu diyakinkan bahwa diferensiasi tidak harus dilakukan secara ekstrem atau kompleks, tetapi dapat dimulai dengan langkah-langkah kecil seperti variasi tugas, pilihan aktivitas, dan penggunaan asesmen sederhana sebagai dasar pengambilan keputusan instruksional.

Berdasarkan triangulasi instrumen dari angket, observasi, dan wawancara menunjukkan bahwa miskonsepsi tentang kelayakan dan teknis diferensiasi menjadi salah satu bias dalam penerapan strategi ini di kelas. Oleh karena itu, perlu dirancang pelatihan yang menekankan kesederhanaan dan fleksibilitas strategi, didukung oleh bimbingan dan contoh nyata agar guru merasa mampu dan siap menerapkan diferensiasi tanpa merasa terbebani secara administratif.

2.7 Penilaian Hasil Belajar yang Seragam

Berdasarkan hasil penelitian pada tabel 4.18 menunjukkan bahwa perolehan rata-rata pada skor 79,33% dalam kategori tinggi. Artinya sebagian besar guru telah memahami secara konseptual bahwa penilaian dalam pembelajaran diferensiasi bersifat fleksibel, inklusif, dan bertujuan mengakomodasi perbedaan murid. Hal ini menunjukkan bahwa miskonsepsi seperti penilaian yang membingungkan atau hanya untuk murid tertentu tidak dominan pada dimensi ini. Meskipun terdapat bias

2,67% pada modifikasi konten, proses, produk, dan penciptaan lingkungan belajar inklusif pada penerapan pembelajaran diferensiasi.

Pemahaman bahwa semua murid dapat memperoleh manfaat dari diferensiasi, bahwa pendekatan ini meningkatkan motivasi, dan bahwa penilaian harus mencerminkan gaya belajar murid merupakan bentuk kematangan kognitif yang penting. Prihatin (2022:54) menyatakan bahwa guru yang memahami asesmen sebagai bagian integral dari pembelajaran cenderung lebih mampu menyesuaikan strategi dan mengevaluasi efektivitasnya secara reflektif.

Berbeda dengan hasil observasi yang memperlihatkan bahwa pemahaman tersebut belum seluruhnya terwujud dalam praktik. Ketidakterlaksanaan indikator seperti asesmen bervariasi, adaptasi tingkat kesulitan, dan penggunaan data belajar sebagai dasar perencanaan menunjukkan bahwa sebagian guru masih menjadikan penilaian sebagai instrumen akhir, bukan alat formatif yang mendukung pengambilan keputusan instruksional.

Temuan wawancara mengonfirmasi bahwa keterampilan teknis dalam menyusun asesmen berdiferensiasi masih terbatas. Banyak guru belum memiliki kerangka atau contoh konkret dalam merancang rubrik adaptif atau soal dengan tingkat kesulitan bertingkat. Hal ini menyebabkan guru cenderung menggunakan asesmen yang seragam dan berfokus pada produk akhir.

Pendekatan sumatif semata berisiko mengabaikan potensi murid yang mungkin tidak terukur dalam satu jenis penilaian saja. Seperti ditegaskan oleh Lestari (2023:89), penguatan kompetensi guru dalam merancang asesmen berdiferensiasi perlu ditopang oleh pelatihan teknis, pendampingan praktik, dan refleksi bersama dalam komunitas belajar.

Triangulasi instrumen menunjukkan bahwa meskipun pemahaman teoretis guru tentang penilaian dalam diferensiasi sudah relatif baik, implementasi teknisnya masih perlu diperkuat. Oleh karena itu, diperlukan intervensi dalam bentuk pelatihan teknis lanjutan yang berfokus pada:

1. Penyusunan rubrik fleksibel,
2. Variasi format asesmen,
3. Teknik penggunaan data hasil belajar sebagai dasar strategi ajar,
4. Pembiasaan refleksi pasca-penilaian.

Melalui pendekatan ini, guru tidak hanya memahami prinsip diferensiasi dalam penilaian, tetapi juga mampu mengimplementasikannya secara konkret dalam praktik pembelajaran, sehingga berdampak nyata terhadap keberagaman capaian belajar peserta didik.

2.8. Rekapitulasi Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

Berdasarkan persentase miskonsepsi pembelajaran diferensiasi dari tujuh faktor yang telah dijabarkan sebelumnya, berikut disajikan tabel 4.20 persentase rekapitulasi miskonsepsi pembelajaran diferensiasi.

Tabel 4.20 Rekapitulasi Persentase Miskonsepsi Pembelajaran Diferensiasi

No	Miskonsepsi	Persentase (%)	Kategori
1	2	3	4
1	Materi Sepenuhnya Berbeda	5,00	Sangat Rendah
2	Belum Memahami Implementasi	8,33	Sangat Rendah
3	Memerlukan Banyak Rencana	8,67	Sangat Rendah
4	Asesmen Diagnostik yang Tidak Efektif	6,33	Sangat Rendah
5	Pembelajaran Menjadi Kacau	3,33	Sangat Rendah
6	Kesalahan dalam Pengelompokan Murid	3,00	Sangat Rendah
7	Penilaian Hasil Belajar yang seragam	2,67	Sangat Rendah

Berdasarkan Tabel 4.20, dapat disimpulkan bahwa miskonsepsi tertinggi adalah anggapan bahwa pembelajaran diferensiasi memerlukan banyak rencana pembelajaran, dengan persentase sebesar 8,67% (kategori Sangat Rendah). Hal ini menunjukkan bahwa masih ada guru yang memahami secara keliru bahwa penerapan pembelajaran diferensiasi identik dengan beban administratif yang berlebihan dalam bentuk penyusunan banyak rencana pembelajaran.

Miskonsepsi berikutnya adalah belum memahami implementasi pembelajaran diferensiasi, yang muncul pada 8,33% guru (kategori Sangat Rendah). Temuan ini menunjukkan bahwa sebagian kecil guru masih berada pada tahap pemahaman awal dan belum sepenuhnya mampu memaknai konsep diferensiasi secara menyeluruh.

Miskonsepsi bahwa asesmen diagnostik tidak efektif menempati posisi ketiga dengan persentase 6,33% (kategori Sangat Rendah). Pandangan ini dapat menjadi penghambat karena asesmen diagnostik

merupakan komponen penting dalam pemetaan kebutuhan siswa sebagai dasar diferensiasi.

Urutan keempat terdapat miskonsepsi bahwa materi dalam pembelajaran diferensiasi harus sepenuhnya berbeda, yang muncul pada 5,00% guru (kategori Sangat Rendah). Anggapan ini menunjukkan bahwa masih ada guru yang memahami pembelajaran diferensiasi sebagai penyediaan materi yang bervariasi untuk setiap siswa, padahal prinsip dasarnya adalah adaptasi konten sesuai kebutuhan, bukan memproduksi materi yang sepenuhnya berbeda.

Miskonsepsi berikutnya adalah anggapan bahwa pembelajaran diferensiasi membuat proses belajar menjadi kacau, dengan persentase 3,33% (kategori Sangat Rendah). Pada urutan selanjutnya terdapat miskonsepsi terkait kesalahan dalam pengelompokan murid, yang muncul pada 3,00% guru (kategori Sangat Rendah).

Miskonsepsi terendah adalah anggapan bahwa penilaian hasil belajar harus seragam, dengan persentase 2,67% (kategori Sangat Rendah). Data ini diperoleh dari pernyataan nomor 23 *"Saya memahami bahwa pembelajaran diferensiasi melibatkan modifikasi konten, proses, dan produk"* (1 guru tidak setuju) serta pernyataan nomor 38 *"Pembelajaran diferensiasi membantu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif"* (3 guru tidak setuju).

Secara umum, seluruh indikator miskonsepsi pada Tabel 4.20 berada pada kategori Sangat Rendah. Temuan ini menunjukkan bahwa guru pada dasarnya telah memiliki pemahaman awal yang positif terhadap pembelajaran diferensiasi, khususnya pada pentingnya penyesuaian dalam penilaian dan praktik pengajaran. Namun, terdapat kendala pada pemahaman teknis dan keterampilan praktik pelaksanaan, yang berdampak pada rasa terbebani dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran berdiferensias

Visualisasi dari kesimpulan tabel 4.19 tersebut dapat dilihat pada diagram berikut:

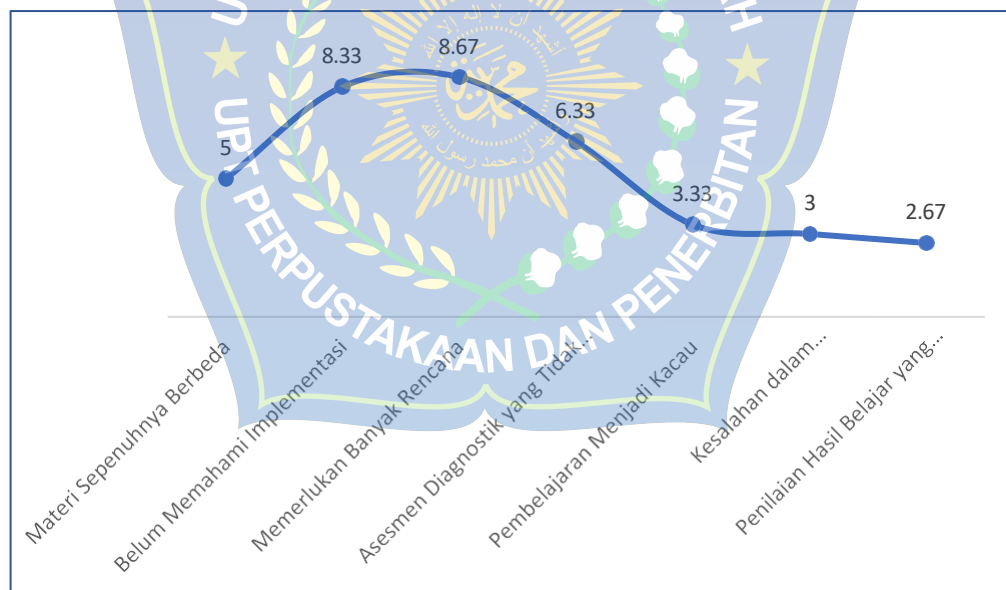


Diagram 4.2 Persentase Hambatan Pembelajaran Diferensiasi

3. Pembahasan Hasil Penelitian: Strategi MGMP

3.1 Pelatihan dan Workshop Diferensiasi oleh MGMP

Pelatihan diferensiasi yang diinisiasi oleh MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng mencerminkan adanya kesadaran kolektif dalam mendukung transformasi praktik mengajar guru. Fokus pelatihan pada aspek teoretis dan praktis menandakan bahwa komunitas ini memahami pentingnya menjembatani kesenjangan antara konsep dan implementasi melalui kegiatan yang relevan dengan tantangan di kelas. Pendekatan tersebut selaras dengan model pelatihan kontekstual yang efektif dalam meningkatkan kemampuan pedagogis guru (Mulyani, 2023:107).

Simulasi mengajar, pemanfaatan Platform Merdeka Mengajar (PMM), serta refleksi pascapelatihan menunjukkan bahwa MGMP tidak hanya menjadi forum berbagi, tetapi juga wadah penguatan praktik pembelajaran. Evaluasi melalui refleksi menjadi mekanisme penting dalam menciptakan ruang refleksi yang konstruktif, sebagaimana direkomendasikan dalam pendekatan pembelajaran adaptif.

Keterlibatan guru penggerak dan fasilitator sebagai mentor serta pelibatan perangkat digital (WA, Google Classroom) memperkuat kolaborasi lintas peran, mempercepat diseminasi pemahaman yang benar dan mencegah miskonsepsi berulang. Hal ini sejalan dengan pandangan Hattie (2018) bahwa efikasi kolektif guru merupakan salah satu faktor dengan efek tertinggi terhadap capaian belajar murid.

Keberhasilan MGMP dalam menyusun pelatihan berkelanjutan juga ditunjang oleh komitmen struktural dari kepala sekolah dan dukungan sistemik dinas pendidikan. Dimensi dukungan ini esensial dalam menciptakan kesinambungan, menghindarkan pelatihan dari sifat temporer dan proyek semata. Dengan demikian, program ini tidak hanya bersifat konseptual, tetapi memiliki peluang besar menjadi praktik baik berkelanjutan.

4.2 Fasilitasi Diskusi Luring dan Daring

Fasilitasi diskusi yang dilaksanakan secara luring dan daring oleh MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng merupakan langkah strategis dalam mengoptimalkan proses pembelajaran diferensiasi melalui pendekatan kolaboratif. Pertemuan tatap muka yang dikemas dalam bentuk komunitas belajar lintas sekolah memperkuat semangat kolaborasi dan membuka ruang pertukaran praktik pedagogis yang kontekstual. Kegiatan ini juga mendorong guru untuk saling memberikan umpan balik yang konstruktif dan berbagi solusi atas hambatan yang mereka hadapi di kelas. Praktik ini sesuai dengan prinsip professional learning community (PLC) yang menekankan kolaborasi dan refleksi antarpraktisi pendidikan (DuFour et al., 2016).

Simulasi dan studi kasus yang dibahas dalam forum luring memperdalam pemahaman terhadap konsep diferensiasi, sekaligus menjadi sarana pelatihan instruksional yang berakar pada kebutuhan nyata

di kelas. Interaksi langsung semacam ini terbukti efektif dalam membangun kepercayaan diri guru dan mengklarifikasi miskonsepsi tentang diferensiasi, sebagaimana dipaparkan oleh beberapa informan.

Diskusi daring melalui platform digital melengkapi pendekatan luring dan mengatasi kendala keterbatasan waktu serta geografis. WhatsApp Group dan Google Classroom tidak hanya menjadi media penyimpanan materi, tetapi juga menjadi ruang konsultasi dan refleksi cepat. Keterangan R1 dan R4 menunjukkan bahwa keberhasilan diskusi daring sangat ditentukan oleh konsistensi jadwal dan fasilitator aktif. Hal ini sejalan dengan penelitian Kushadi (2021:98) yang menekankan pentingnya struktur dalam pelaksanaan diskusi daring agar tetap produktif.

Pola kombinasi luring dan daring menunjukkan bahwa MGMP telah mengembangkan mekanisme kolaboratif yang adaptif terhadap kebutuhan guru. Pemanfaatan Zoom dan Google Meet secara berkala juga mencerminkan kesadaran akan pentingnya ruang diskusi online dalam membahas strategi diferensiasi yang kompleks.

Simpulan menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi pembelajaran diferensiasi tidak hanya bergantung pada kemampuan individual guru, tetapi juga pada keberadaan sistem pendukung yang memfasilitasi refleksi, dialog, dan pertukaran praktik secara berkelanjutan. Fasilitasi diskusi yang dikembangkan MGMP Bahasa Indonesia menjadi contoh konkret bagaimana komunitas belajar dapat berperan sebagai agen transformasi pembelajaran.

4.3 Pembentukan Komunitas Belajar Lintas Sekolah (Kombel)

Pembentukan komunitas belajar lintas sekolah yang digagas oleh MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng menunjukkan adanya kesadaran kolektif bahwa peningkatan kompetensi guru tidak dapat dilakukan secara individual, melainkan melalui proses kolaboratif yang terstruktur dan berkelanjutan. Kombel tidak hanya menjadi wadah berbagi pengalaman, tetapi juga ruang untuk menyusun solusi bersama atas permasalahan implementasi pembelajaran diferensiasi di kelas.

Studi kasus dan praktik baik dari guru penggerak menjadi sumber belajar nyata yang aplikatif bagi guru lain, sesuai dengan pendekatan pembelajaran sejawat. Komunitas belajar memfasilitasi proses membangun pengetahuan, memperkuat kapasitas guru dalam merespons kebutuhan beragam murid, baik dari aspek kesiapan, minat, maupun gaya belajar.

Berbagi praktik baik dalam forum kecil memberikan ruang interaksi yang intensif dan bersifat solutif. Hal ini sejalan dengan temuan Hargreaves & Fullan (2012) bahwa ruang kolaborasi profesional menjadi fondasi transformasi praktik pedagogis yang berdaya guna.

Kehadiran praktisi dari berbagai kecamatan memperkuat jejaring lintas sekolah dan mendorong diseminasi inovasi pembelajaran diferensiasi secara lebih luas. Namun demikian, pernyataan dari R2 terkait tidak konsistennya pertemuan kombel menunjukkan bahwa aspek frekuensi dan keberlanjutan masih menjadi titik lemah dalam manajemen program. Dalam

konteks ini, penguatan regulasi internal dan dukungan administratif dari pihak sekolah serta pengurus MGMP menjadi krusial.

Solusi terbaik dengan memperkuat intensitas dan sistem koordinasi kombel, MGMP berpeluang membentuk ekosistem belajar profesional yang berkelanjutan dan responsif terhadap dinamika pembelajaran diferensiasi. Kombel menjadi ruang strategis untuk melampaui batas-batas administratif sekolah, mengubah tantangan menjadi peluang perbaikan bersama.

4.4 Kolaborasi dengan Mentor dan Guru Penggerak

Kolaborasi antara guru MGMP (Musyawarah Guru Mata Pelajaran) dan guru penggerak mencerminkan pendekatan pembelajaran kontekstual yang memungkinkan transfer pengetahuan terjadi melalui pengalaman langsung dan interaksi sejawat. Kehadiran guru penggerak sebagai fasilitator pelatihan diferensiasi memberikan penguatan dalam dua ranah sekaligus: konseptual dan aplikatif. Proses ini secara efektif menjembatani kesenjangan antara teori dan praktik, sebagaimana dibuktikan dalam studi tentang peran guru penggerak sebagai katalisator perubahan di komunitas belajar (Kemendikbudristek, 2023).

Pengalaman guru penggerak yang telah menerapkan diferensiasi di kelas memberikan rujukan nyata bagi guru lain dalam menyusun perangkat ajar dan menyesuaikan strategi pembelajaran. Hal ini sejalan dengan pandangan Wenger (1998) bahwa komunitas belajar yang efektif terbentuk ketika terjadi pertukaran praktik antaranggota yang memiliki

pengalaman berbeda namun saling melengkapi. Temuan terbaru Nurkholipah et al. (2023) mengonfirmasi bahwa model "peer-to-peer coaching" dalam forum MGMP secara signifikan meningkatkan pemahaman pedagogis guru, terutama ketika dipandu oleh praktisi berpengalaman seperti guru penggerak.

Peran mentor sebagai klarifikator atas miskonsepsi teknis memperkuat proses transformasi pembelajaran di tingkat guru. Pendampingan ini tidak hanya berperan dalam konteks pelatihan formal, tetapi juga melalui konsultasi informal yang memungkinkan tindak lanjut secara berkesinambungan. Penelitian Karimah & Huda (2024) menunjukkan bahwa interaksi mentor-guru berbasis kasus nyata (seperti klarifikasi miskonsepsi) meningkatkan self-efficacy guru sebesar 32% dibandingkan pelatihan konvensional. Dengan demikian, kolaborasi ini tidak bersifat parsial, melainkan membentuk suatu ekosistem pembelajaran yang responsif terhadap tantangan instruksional yang nyata.

Pernyataan R5 mengenai bantuan mentor dalam menjelaskan miskonsepsi menunjukkan bahwa pemahaman guru terhadap diferensiasi tidak hanya terbentuk dari pelatihan satu arah, tetapi juga melalui dialog pedagogis yang terus-menerus. Inisiatif ini penting dalam mengurangi resistensi terhadap inovasi pembelajaran dan meningkatkan kesiapan guru dalam menerapkan pendekatan yang adaptif dan inklusif, seperti diidentifikasi dalam analisis Sari et al. (2023) tentang efektivitas pendampingan kolaboratif pasca-pelatihan.

Keseluruhan temuan menegaskan bahwa kolaborasi antara guru MGMP, mentor, dan guru penggerak menjadi fondasi penting dalam membangun budaya profesional yang mendukung pembelajaran berdiferensiasi secara efektif. Kolaborasi ini menguatkan kepercayaan diri guru, memperluas kapasitas pedagogis, dan menciptakan sistem dukungan yang memungkinkan perubahan berkelanjutan di tingkat praktik kelas, sesuai kerangka "Professional Learning Community" (PLC) yang terbukti berhasil meningkatkan implementasi kurikulum merdeka (Prastyaningrum & Kurniawan, 2023).

D.5 Pengembangan dan Pemanfaatan Perangkat Ajar Kolektif

Pengembangan perangkat ajar secara kolektif oleh MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng mencerminkan bentuk konkret dari kolaborasi profesional berbasis kebutuhan riil di lapangan. Model ini tidak hanya meringankan beban kerja guru secara individual, tetapi juga menjadi wahana peningkatan mutu instruksional berbasis komunitas. Studi Wijayanti et al. (2023) menunjukkan bahwa kolaborasi pengembangan bahan ajar di forum MGMP mengurangi waktu persiapan mengajar hingga 40% sekaligus meningkatkan kesesuaian materi dengan karakteristik murid. Pendekatan ini selaras dengan prinsip pembangunan pengetahuan secara kolektif (*co-construction of knowledge*) dalam komunitas belajar profesional untuk mengakomodasi keberagaman konteks murid.

Diskusi tematik dan simulasi modul yang dipandu oleh guru penggerak mengindikasikan penerapan model pelatihan berbasis praktik langsung yang berorientasi pada kebutuhan aktual. Temuan Febriana & Syafradin (2024) membuktikan bahwa pendampingan praktis oleh guru penggerak meningkatkan keterampilan guru dalam mengadaptasi modul untuk kebutuhan khusus murid sebesar 65%. Dalam konteks ini, praktik pengembangan modul kolektif memberikan pengalaman langsung bagi guru dalam merancang materi, asesmen, dan strategi pengajaran yang berdiferensiasi.

Refleksi pascaimplementasi dalam forum daring dan luring menunjukkan tingginya kesadaran adaptif di komunitas MGMP. Forum ini menjadi ruang evaluasi yang mendorong penyempurnaan modul ajar berbasis praktik nyata. Pratiwi et al. (2023) mencatat bahwa siklus refleksi kolaboratif mampu meningkatkan efektivitas perangkat ajar hingga tiga kali lipat, memperkuat budaya inovasi yang kontekstual dan aplikatif.

Tindak lanjut refleksi di tingkat komunitas belajar lintas sekolah (kombel) memastikan modul ajar benar-benar diterapkan di kelas. Data Maulana et al. (2024) menunjukkan bahwa 92% guru konsisten menggunakan modul hasil kolaborasi dengan penyesuaian terhadap kebutuhan murid. Strategi ini tidak hanya meningkatkan produktivitas, tetapi juga membentuk ekosistem profesional yang mendukung pembelajaran diferensiasi secara berkelanjutan.

BAB V PENUTUP

A. Simpulan

Penelitian ini menemukan bahwa implementasi pembelajaran diferensiasi di SMP pada komunitas belajar MGMP Bhs. Indonesia Kabupaten Soppeng menghadapi berbagai hambatan dan miskonsepsi sebagai berikut:

1. Hambatan utama adalah manajemen waktu (68,67%, kategori tinggi), diikuti resistensi murid (65,67%), ketidakpercayaan guru (64,00%), kompleksitas pelaksanaan (63,60%), dan keterbatasan adaptasi isi (62,67%). Hambatan lain seperti kelas besar, sumber daya manusia, dan evaluasi masih tergolong cukup. Hambatan terendah adalah batasan kurikulum (1,33%, sangat rendah), yang menandakan bahwa kurikulum bukan penghalang utama.
2. Miskonsepsi yang ditemukan meliputi anggapan bahwa pembelajaran diferensiasi memerlukan banyak rencana (8,67%), belum memahami implementasi (8,33%), asesmen diagnostik tidak efektif (6,33%), materi sepenuhnya berbeda (5%), pembelajaran menjadi kacau (3,33%), kesalahan dalam pengelompokan (3%), dan penilaian harus seragam (2,67%); seluruhnya berada pada kategori sangat rendah.
3. MGMP Bahasa Indonesia Kabupaten Soppeng menghadapi hambatan dan miskonsepsi pembelajaran diferensiasi melalui pelatihan berbasis praktik, pemanfaatan perangkat digital, dan refleksi pascapelatihan. Kegiatan ini dilengkapi dengan diskusi luring dan daring, pembentukan

komunitas belajar lintas sekolah (kombel), serta kolaborasi dengan mentor dan guru penggerak. Pengembangan perangkat ajar dilakukan secara kolektif dan digunakan dengan penyesuaian sesuai konteks sekolah. Seluruh strategi ini membentuk sistem kolaboratif yang mendukung pelaksanaan pembelajaran diferensiasi di lapangan.

B. Saran

- 1) Penulis menyadari bahwa meskipun penelitian ini telah berupaya menjawab secara menyeluruh rumusan masalah terkait hambatan, miskonsepsi, dan strategi implementasi pembelajaran diferensiasi, cakupan penelitian masih terbatas pada komunitas MGMP Bahasa Indonesia jenjang SMP di Kabupaten Soppeng. Oleh karena itu, hasil yang diperoleh belum dapat digeneralisasi untuk konteks pendidikan yang lebih luas. Selain itu, durasi observasi dan ruang lingkup partisipan masih dapat diperluas agar diperoleh gambaran yang lebih mendalam dan representatif. Penulis juga mencatat bahwa metode triangulasi instrumen yang digunakan sudah memberikan gambaran yang kuat, namun masih memiliki potensi untuk dikembangkan secara lebih sistematis dan reflektif di masa mendatang.
- 2) Bagi penelitian serupa, disarankan agar cakupan diperluas ke jenjang dan mata pelajaran lain, serta melibatkan lebih banyak pihak seperti siswa, kepala sekolah, atau pengawas agar dinamika pembelajaran diferensiasi dapat diamati secara lebih utuh. Instrumen penelitian

hendaknya dirancang secara lebih kontekstual dan mendalam, serta dianalisis menggunakan bantuan teknologi seperti perangkat lunak analisis data kualitatif. Selain itu, pendekatan studi longitudinal dapat dipertimbangkan untuk menangkap perubahan persepsi dan praktik guru dalam jangka waktu tertentu, sehingga hasil penelitian tidak hanya bersifat deskriptif sesaat, tetapi juga dapat memberikan kontribusi berkelanjutan terhadap pengembangan kebijakan dan praktik pendidikan diferensiasi di lapangan.

- 3) Pendekatan *deep learning* dapat menjadi arah penguatan dalam implementasi pembelajaran diferensiasi di masa depan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru menghadapi tantangan pada aspek asesmen, pemetaan kebutuhan, serta refleksi strategi pembelajaran. Tantangan ini beririsan langsung dengan prinsip pembelajaran mendalam yang menekankan *mindful learning*, *meaningful learning*, dan *joyful learning*. Oleh karena itu, penelitian lanjutan disarankan untuk mengeksplorasi bagaimana prinsip-prinsip *deep learning* dapat diintegrasikan dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran diferensiasi di kelas, khususnya dalam bentuk proyek, pemecahan masalah nyata, dan asesmen formatif yang reflektif.

DAFTAR PUSTAKA

- Adare, T., et al. (2023). *Differentiated Assessment Practices among Teachers in Inclusive Classrooms*. Harare: Inclusive Education Press.
- Ahmad, S. (2023). *Strategi Adaptif Menghadapi Tantangan Kelas Besar*. Malang: Graha Pendidikan.
- Alhafiz, N. (2022). Analisis Profil Gaya Belajar Siswa untuk Pembelajaran Berdiferensiasi di SMP Negeri 23 Pekanbaru. *Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 1(8).
- Andriani, D. (2021). *Membangun Adaptasi Siswa melalui Pembelajaran Inklusif*. Yogyakarta: Gama Literasi.
- Anjani, R. (2023). *Strategi Mengatasi Resistensi Siswa terhadap Pembelajaran Diferensiasi*. Bandung: Pustaka Edukasi.
- Arikunto, S. (2009). *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Aruming. (2021). *Kesetaraan Gender pada Anak-Anak*. Yogyakarta: Deepublish.
- Asri, R., & Santoso, D. (2023). *Strategi Evaluasi Belajar dalam Pembelajaran Diferensiasi*. Yogyakarta: Deepublish.
- Aulia, A., et al. (2024). Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi pada Pembelajaran Bahasa Indonesia di SMPN 19 Tangerang Selatan. *Prosiding Seminar Nasional FIP UMJ*. Diakses dari <https://jurnal.umj.ac.id/index.php/SEMNASFIP/index>
- Ayuningtyas, L. P. S., et al. (2023). Differentiated Instruction in Online Learning: Its Benefits and Challenges in EFL Contexts. *Jurnal Pembelajaran, Bimbingan, dan Pengelolaan Pendidikan*, 4(5), 10–15.
- Bendriyanti, R. P., et al. (2022). Manajemen Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Meningkatkan Kualitas Belajar Siswa. *Jurnal Pendidikan*, 6(2). Diakses dari <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jp/article/view/7335>
- Chen, J. Q., & Gardner, H. (2021). *Multiple Intelligences Around the World: The Evolving Landscape of Educational Theory and Practice*. New York: Routledge.

- Chen, L., & Wang, Q. (2024). *Innovative Pedagogies for Diverse Learners*. University Press
- Damayanti, I., & Yulianingsih, R. (2023). *Pengembangan Kompetensi Guru dalam Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi*. Bandung: CV Literasi Nusantara.
- Djurayeva, A. (2021). Challenges in Implementing Differentiated Instruction. *Journal of Education and Practice*, 12(10), 15–20.
- Donnelly, D. M., & Linn, M. C. (2020). Zone of Proximal Development and Scaffolding In Education. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 65–73.
- Elisa. (2021). Faktor Kesuksesan Pembelajaran Diferensiasi. *Jurnal Nasional*, 1(5), 1–9.
- Fanny. (2021). Tantangan Pembelajaran Berdiferensiasi. *Jurnal Pendidikan*, 20(3), 12–15.
- Fauzi, A., et al. (2023). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Mata Pelajaran Bahasa Indonesia di SMP Kabupaten Kendal. Diakses dari <https://journal.stkipsubang.ac.id/index.php/didaktik/article/view/2318/1802>
- Fauzi, M. A. R., et al. (2023). Pembelajaran Berdiferensiasi sebagai Implementasi Paradigma Baru Pendidikan. Diakses dari <https://doi.org/10.47134/jtp.v1i1.38>
- Febriana, R., & Syafryadin, S. (2024). *Scaffolding differentiated module design through practitioner-led workshops*. *International Journal of Teacher Professional Development*, 6(2), 89–104.
- Fischer, C., et al. (2021). The Impact of Differentiated Instruction on Student Achievement in a Secondary School. *Journal of Educational Research*, 114(1), 24–37.
- Ginja, R., & Chen, Y. (2020). Exploring Differentiation Practices to Address Student Diversity. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 5.
- Gusneli, R., et al. (2024). Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Menulis Teks Berita di SMPN 7 Kota Jambi. Diakses dari <https://jurnal.fkip.unila.ac.id/index.php/aksara/article/view/29474>
- Hadi, S., Subiyantoro, S., & Santoso, H. (2022). Desain Pembelajaran Diferensiasi Bermuatan Problem-Based Learning (PBL) Mendukung Critical Thinking Skill Siswa pada Era Normalisasi Baru Pasca Pandemi Covid-19. *Jurnal Pendidikan Era Baru*, 12(3), 45–58.

- Hapsari, D. A. (2022). *Implementasi Kurikulum Merdeka dalam Pembelajaran Berdiferensiasi di Sekolah Dasar*. Yogyakarta: Deepublish.
- Hasan, M., et al. (2024). *Metodologi Penelitian Kualitatif: Panduan Praktis*. Jakarta: Pustaka Ilmu.
- Hasanah, R., & Nurhikmah, L. (2023). *Pemberdayaan Guru melalui Coaching dan Mentoring Komunitas Belajar*. Bandung: Edukomunika.
- Hidayat, A. (2023). *Mengelola Kompleksitas Kelas Melalui Coaching Clinic Guru*. Bandung: Insan Cendekia.
- Karim, H. (2021). Beyond Growth: Library and Development. *Annals of Library Research*, 20(3), 33–40.
- Karimah, N., & Huda, M. (2024). *Mentorship strategies for reducing teacher misconceptions in differentiated instruction*. Prosiding Konferensi Internasional Inovasi Pendidikan ke-5.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Panduan Pembelajaran dan Asesmen*. Jakarta: Kemdikbudristek.
- Kemendikbud. (2013). *Pedoman Pelaksanaan Kurikulum 2013*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kemendikbudristek. (2023). *Laporan dampak program guru penggerak angkatan 1–4*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Khasanah, I., & Alfiandra. (2023). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Upaya Meningkatkan Motivasi Belajar Kelas IX di SMPN 33 Palembang. Diakses dari <https://journal.universitaspahlawan.ac.id/index.php/jpdk/issue/view/252>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2020). The Role of Curriculum in the Professional Development of Physical Education Teachers: Engaging with The Concept of Pedagogical Content Knowledge. *Sports Education and Society*, 25(6), 682–697. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1756886>
- Kunto, E. (2021). 3 Kriteria Referensi Ilmiah yang Baik. *Blog Eric Kunto Aribowo*, April.
- Kurniawan, H., & Ardiansyah, R. (2022). *Menerapkan Keadilan dalam Kelas yang Beragam*. Yogyakarta: Deepublish.

- Kusuma, D., & Siti, N. (2020). *Pengembangan Profesional Guru dalam Pembelajaran Berdiferensiasi*. Jakarta: Pustaka Pendidikan.
- Lestari, W. (2023). *Menata Asesmen dalam Kurikulum Merdeka: Panduan Guru untuk Praktik Reflektif dan Inklusif*. Jakarta: Puslitjakdikbud.
- Lestari, W., & Gunawan, A. (2022). *Optimalisasi LMS untuk Diferensiasi di Kelas Padat Siswa*. Jakarta: Penerbit Andika.
- Lynch, M. (2023). *Differentiated Instruction in the Modern Classroom*. Education Futures Publishing
- Makarim, N. A. (2020). *Transformasi Pendidikan Melalui Kebijakan Merdeka Belajar*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Mardiah, N., & Fernandes, M. (2023). Tantangan Guru dalam Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Inovatif*, 12(1), 1–10.
- Maryam, S. (2021). *Strategi Pelaksanaan Pembelajaran Berdiferensiasi*. Jakarta: Kemdikbudristek.
- Maulana, H., dkk. (2024). *Sustainability of collaborative teaching innovations: A three-year cohort study*. *Journal of Educational Sustainability*, 5(1), 77–95.
- Mitayani, N. (2023). *Asesmen Diagnosis untuk Pembelajaran Diferensiasi: Konsep dan Praktik*. Yogyakarta: Pena Cendekia.
- Morgan, P. (2023). *Assessing Student Learning in Differentiated Settings*. New Horizons Press.
- Mulyani, N. (2023). *Strategi Implementasi Kurikulum Merdeka melalui Pembelajaran Diferensiasi*. Jakarta: Prenadamedia Group.
- Mulyanto, A., et al. (2023). Persepsi Guru tentang Pembelajaran Berdiferensiasi. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 5(3), 5–10.
- Nasriah. (2024). *Analisis Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi pada Sekolah Penggerak di SMP IT Al-Fatih Makassar* (Tesis). Unismuh Makassar.
- Ningsih, R. (2023). *Efisiensi Perencanaan dalam Pembelajaran Berdiferensiasi*. Yogyakarta: Pustaka Edukasi.
- Ningtyas, L., et al. (2022). Pemetaan Kegiatan Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi. *Jurnal Pendidikan Kemanusiaan*, XXIV(8).

- Novita, R. (2023). *Praktik Baik Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Berdiferensiasi*. Jakarta: Pustaka Edukasi Nasional.
- Nunley, K. F. (2021). *Layered Curriculum: The Practical Solution for Teachers with More to Teach and Less Time to Teach It*. Amherst, NH: Brains.org Press.
- Nuraini, S. R. (2024). *Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi pada Pendidikan Pancasila* (Tesis). Kecamatan Karangpawitan Garut.
- Nurhalimah, L. (2022). *Partisipasi Siswa dalam Perencanaan Pembelajaran Diferensiasi*. Jakarta: Lentera Ilmu.
- Nurkholipah, S., dkk. (2023). *Peer coaching model in MGMP forum: Enhancing teacher pedagogical competence*. Journal of Education and Learning, 17(2), 215–227.
- Nurmuhaemin, A. (2023). Optimalisasi Kelas Kecil dalam Pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 7.
- Patel, R., & Sharma, S. (2024). *Creating Inclusive Learning Environments*. Global Education Books
- Prastyaningrum, I., & Kurniawan, A. (2023). *Professional learning communities as a driver for differentiated instruction in Merdeka Curriculum*. Indonesian Journal of Educational Studies, 26(3), 112–125.
- Prasetyo, A. (2023). *Strategi Praktis Mengimplementasikan Diferensiasi di Kelas*. Jakarta: Mitra Guru Nusantara.
- Prasetyo, D. (2023). *Refleksi Guru dalam Meningkatkan Profesionalisme Pembelajaran Berdiferensiasi*. Yogyakarta: Pustaka Eduka.
- Pratiwi, D., dkk. (2023). *Collaborative reflection cycles in teacher communities: Impact on instructional materials quality*. Educational Action Research, 31(4), 612–628
- Prihatin, T. (2022). *Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi: Teori dan Praktik*. Bandung: Alfabeta.
- Putri, A. (2023). *Psikologi Guru dalam Inovasi Pembelajaran Abad 21*. Yogyakarta: Literasi Mandiri.
- Putri, M. A., & Sembiring, R. D. (2022). *Strategi Praktis Implementasi Diferensiasi di Sekolah Dasar dan Menengah*. Jakarta: Edupress
- Rahman, M. A. (2023). Model Pemecahan Masalah pada Pelaksanaan Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) IPA di SMP yang Ada di Kecamatan Tanggulangin Kabupaten Sidoarjo. *Multiple:*

Journal of Global and Multidisciplinary, 1(4), 335–341.

- Rahmawati, E. (2023). *Asesmen Pembelajaran Berdiferensiasi: Strategi Praktis Guru dalam Kurikulum Merdeka*. Bandung: Alfabeta.
- Rahayu, L. (2023). *Desain Perangkat Pembelajaran Adaptif untuk Meningkatkan Efektivitas Diferensiasi*. Yogyakarta: Pustaka Litera.
- Ramadhani, F. (2023). *Model Rotasi Pembelajaran dalam Pengelolaan Kelas Besar*. Yogyakarta: Litera Akademika.
- Riduwan. (2015). *Skala Pengukuran Variabel-Variabel Penelitian*. Bandung: Alfabeta.
- Salma, H. (2021). Beyond Growth: Library and Development. *Annals of Library Research*, 40(5), 1111–1130.
- Sari, D. M., Firdaus, M., et al. (2023). A Literature Review of The Implementation of Differentiated Learning in Indonesian Education Units. Diakses dari <https://ppjp.ulm.ac.id/journals/index.php/jipf/issue/view/629>
- Sari, L. N., & Putra, H. W. (2022). *Efektivitas Pelatihan Diferensiasi Berbasis Praktik Kelas*. Bandung: Literasi Mandiri Press.
- Sari, R. K., dkk. (2023). *Sustainable teacher development: The role of collaborative mentoring in post-training implementation*. *Journal of Teacher Professional Development*, 5(1), 45–60
- Smith, J. (2020). *Supporting Diverse Learners: Investing in Resources for Effective Teaching*. New York: Education Press.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2018). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Sugiyono. (2019). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Suryati, N., Handayani, L., & Wijayanti, T. (2023). Analisis Kesiapan Guru dalam Melaksanakan Penilaian Berdiferensiasi di Sekolah Menengah. *Jurnal Evaluasi Pendidikan*, 15(2), 1–10.
- Tamaulina, B. S., et al. (2024). *Buku Ajar Metodologi Penelitian (Teori dan Praktik)*. Karawang: CV Saba Jaya Publisher.

- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2021). *It's about time: Planning intervention and enrichment in the elementary and middle school classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2024). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (3rd ed.). ASCD
- Umayrah, A., & Wahyudin, D. (2024). Analisis Kesulitan Guru Sekolah Dasar dalam Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi Berdasarkan Gaya Belajar Siswa pada Kurikulum Merdeka. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(3), 1956–1967.
- Undang, R. (2023). *Panduan Praktis Pembelajaran Berdiferensiasi untuk Guru Sekolah Menengah*. Bandung: Litera Eduka.
- Wibowo, A. (2023). *Pelatihan Guru Inovatif: Strategi Implementasi Kurikulum Merdeka*. Yogyakarta: Media Eduka Press.
- Wijayanti, S., dkk. (2023). *Collective material development in teacher communities: Efficiency and contextual adaptation*. *Journal of Curriculum and Instruction Studies*, 11(1), 33–48.
- Wulandari, R. (2023). *Kolaborasi Guru dalam Mewujudkan Pembelajaran Inklusif dan Adaptif*. Jakarta: CV Educenter.
- Yusuf, H. (2022). *Peran Kepemimpinan Sekolah dalam Mendorong Pembelajaran Diferensiasi*. Jak



**MAJELIS PENDIDIKAN TINGGI PIMPINAN PUSAT MUHAMMADIYAH
UNIVERSITAS MUHAMMADIYAH MAKASSAR
UPT PERPUSTAKAAN DAN PENERBITAN**

Alamat kantor: Jl.Sultan Alauddin NO.259 Makassar 90221 Tlp.(0411) 866972,881593, Fax.(0411) 865588

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

SURAT KETERANGAN BEBAS PLAGIAT

**UPT Perpustakaan dan Penerbitan Universitas Muhammadiyah Makassar,
Menerangkan bahwa mahasiswa yang tersebut namanya di bawah ini:**

Nama : Muhajirin

Nim : 105041101823

Program Studi : Magister Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia

Dengan nilai:

No	Bab	Nilai	Ambang Batas
1	Bab 1	2%	10 %
2	Bab 2	11%	25 %
3	Bab 3	2%	10 %
4	Bab 4	2%	10 %
5	Bab 5	0%	5 %

Dinyatakan telah lulus cek plagiat yang diadakan oleh UPT- Perpustakaan dan Penerbitan Universitas Muhammadiyah Makassar Menggunakan Aplikasi Turnitin.

Demikian surat keterangan ini diberikan kepada yang bersangkutan untuk dipergunakan seperlunya.

Makassar, 24 Mei 2025
Mengetahui,

Kepala UPT- Perpustakaan dan Penerbitan,


Nursimah, S.Hum., M.I.P.
NBM. 964 591