

IMPLEMENTASI PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI: PENERAPAN, TANTANGAN, DAN SOLUSI DI SMA NEGERI 49 JAKARTA

Rodeo Bagus Pratama *, Acep Musliman

Program Profesi Guru Fisika Universitas Indraprasta PGRI,
Jl. Nangka Raya No.58 C, RT.7/RW.5, Kota Jakarta Selatan, Jakarta, Indonesia

*Corresponding author, email: rodeo200128@gmail.com

doi: 10.17977/um084v3i32025p628-637

Kata kunci

pembelajaran berdiferensiasi
kurikulum Merdeka
strategi guru

Riwayat artikel

Diserahkan: 2 Januari 2025

Direvisi: 28 Januari 2025

Diterima: 13 Februari 2025

Diterbitkan: 14 Februari 2025

Abstrak

Penelitian ini mengkaji penerapan pembelajaran berdiferensiasi di SMA Negeri 49 Jakarta, dengan fokus pada identifikasi kebutuhan belajar, implementasi strategi diferensiasi, tantangan, dan solusi yang diterapkan. Menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif, data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Guru penggerak menggunakan asesmen diagnostik kognitif dan non-kognitif untuk mengelompokkan siswa berdasarkan kemampuan awal guna meningkatkan efektivitas pembelajaran. Diferensiasi diterapkan melalui modifikasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Tantangan utama meliputi beban kerja guru, keterbatasan fasilitas, dan persepsi negatif siswa terhadap pengelompokan. Solusi yang diusulkan mencakup pemanfaatan media sosial, pemberian tugas berbobot, dan retest sebagai remedial. Guru juga melibatkan siswa dalam penyusunan kesepakatan kelas untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Hasil penelitian menegaskan pentingnya strategi diferensiasi yang fleksibel dan manajemen kelas yang efektif untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Implikasinya, keberhasilan pembelajaran berdiferensiasi bergantung pada kesiapan guru dan dukungan sekolah dalam penyediaan fasilitas yang memadai. Penelitian ini merekomendasikan pengembangan metode pembelajaran yang lebih adaptif dan berbasis kebutuhan siswa dalam konteks pendidikan modern, sehingga dapat menjadi acuan bagi sekolah lain dalam mengoptimalkan strategi pembelajaran berdiferensiasi.

1. Pendahuluan

Pembelajaran Abad ke-21 menekankan pendekatan yang berpusat pada peserta didik. Salah satu strategi yang dapat diterapkan adalah pembelajaran berdiferensiasi, yaitu pendekatan yang menyesuaikan metode, konten, dan strategi pembelajaran dengan karakteristik siswa agar mereka dapat belajar sesuai kecepatan, minat, bakat, dan kemampuannya masing-masing (Halimah, 2023). Dalam implementasinya, guru bertanggung jawab untuk mengembangkan konten, proses, produk, atau lingkungan belajar yang sesuai dengan kebutuhan dan profil siswa. Keragaman peserta didik menjadi tantangan tersendiri dalam penerapan pembelajaran berdiferensiasi, karena guru harus mampu menyesuaikan strategi dengan kesiapan belajar, profil, dan minat siswa.

Namun, implementasi pembelajaran berdiferensiasi masih menghadapi berbagai kendala. Guru tetap harus menyesuaikan target pemenuhan capaian pembelajaran sesuai kurikulum, meskipun Kurikulum Merdeka telah memberikan fleksibilitas dalam cakupan materi. Tantangan lainnya adalah manajemen waktu, karena guru membutuhkan alokasi waktu yang lebih banyak untuk merancang strategi pembelajaran yang bervariasi (Hermansyah, 2023). Selain itu, kelas besar dengan jumlah

peserta didik yang mencapai 30 siswa atau lebih menyulitkan penerapan pembelajaran berdiferensiasi, terutama dalam pengelolaan kelas, penyediaan sarana dan prasarana, serta pemanfaatan media pembelajaran yang sesuai (Turner, Solis, & Kincade, 2017). Beban administratif dan tuntutan profesional juga menjadi faktor yang menyebabkan beberapa guru enggan menerapkan strategi ini. Oleh karena itu, keterampilan manajemen kelas yang efektif sangat diperlukan dalam mendukung keberhasilan pembelajaran berdiferensiasi (Hermansyah, 2023).

Hasil penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pendekatan berdiferensiasi dapat dioptimalkan dengan berbagai metode dan media pembelajaran, seperti penggunaan media konkret, video, dan PPT interaktif (Armadhani & Utama, 2024), serta pemanfaatan gaya belajar siswa dalam mata pelajaran seni budaya (Oktiara et al., 2024). Kajian literatur juga menyoroti efektivitas pembelajaran berdiferensiasi dalam perspektif teori belajar humanistik (Nugroho & Darmawan, 2024) serta inovasi pengelolaan kelas untuk meningkatkan disiplin dan keterlibatan siswa (Izzah & Anggoro, 2024). Oleh karena itu, penerapan strategi ini memerlukan dukungan dari berbagai pihak, termasuk kebijakan sekolah yang mendukung fleksibilitas guru dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi (Fransisca & Dewi, 2025).

Judul "Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi: Penerapan, Tantangan, dan Solusi di SMA Negeri 49 Jakarta" dipilih karena pembelajaran berdiferensiasi merupakan pendekatan yang semakin relevan dalam pendidikan modern, terutama dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Fokus pada penerapan di SMA Negeri 49 Jakarta memberikan studi kasus konkret yang dapat merepresentasikan tantangan dan solusi dalam konteks sekolah menengah. Selain itu, penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi strategi yang efektif dalam menghadapi hambatan pembelajaran berdiferensiasi, seperti keterbatasan sumber daya, pengelolaan kelas besar, dan adaptasi kurikulum. Dengan mengeksplorasi penerapan pembelajaran berdiferensiasi secara spesifik, penelitian ini dapat memberikan wawasan yang lebih aplikatif bagi pendidik dan pemangku kebijakan dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran yang berpusat pada siswa.

Penelitian ini memiliki manfaat signifikan dalam pengembangan strategi pembelajaran yang lebih inklusif dan adaptif bagi peserta didik dengan karakteristik yang beragam. Temuan penelitian ini dapat menjadi dasar bagi pengembangan kebijakan pendidikan yang lebih fleksibel, terutama dalam konteks penerapan Kurikulum Merdeka. Selain itu, penelitian ini juga memberikan wawasan bagi guru dalam mengatasi tantangan pembelajaran berdiferensiasi serta merancang strategi yang lebih efektif dalam pengelolaan kelas besar. Dengan adanya pemahaman yang lebih mendalam tentang tantangan dan solusi dalam implementasi pembelajaran berdiferensiasi, penelitian ini diharapkan dapat mendorong inovasi dalam strategi pengajaran serta meningkatkan kualitas pembelajaran di berbagai jenjang pendidikan.

2. Metode

Penelitian ini dilakukan di SMA Negeri 49 Jakarta, yang terletak di Kota Jakarta Selatan, Provinsi Daerah Khusus Jakarta. Pemilihan SMA Negeri 49 Jakarta sebagai lokasi penelitian didasarkan pada pertimbangan bahwa sekolah ini telah menerapkan Kurikulum Merdeka, sehingga memungkinkan peneliti untuk mengeksplorasi implementasi kebijakan pendidikan terbaru dalam konteks pembelajaran di sekolah menengah atas. Selain itu, sekolah ini memiliki sejumlah guru yang telah mengikuti Program Pendidikan dan Pelatihan Guru Penggerak, yang menjadi salah satu indikator kesiapan sekolah dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi.

Penelitian ini dilaksanakan pada bulan November 2024 dengan menggunakan pendekatan deskriptif dalam jenis penelitian kualitatif. Pendekatan ini dipilih agar peneliti dapat memperoleh pemahaman yang mendalam dan menyeluruh terhadap fenomena yang dikaji. Sejalan

dengan pandangan Moleong (2004), penelitian kualitatif bertujuan untuk memberikan penjelasan yang komprehensif mengenai suatu topik berdasarkan pengalaman partisipan. Sementara itu, menurut Sugiyono (2017), penelitian kualitatif didasarkan pada sumber data yang terdiri dari data primer dan data sekunder.

Sumber data primer dalam penelitian ini meliputi para guru yang telah menerapkan pembelajaran berdiferensiasi di kelas dan memiliki pengalaman dalam mengikuti Pendidikan dan Pelatihan Guru Penggerak. Informasi yang digali dari para informan mencakup pemahaman mereka tentang konsep pembelajaran berdiferensiasi, tantangan yang dihadapi dalam penerapannya, serta dampak yang dihasilkan terhadap proses pembelajaran dan hasil belajar peserta didik. Adapun sumber data sekunder diperoleh melalui studi literatur yang mencakup buku, jurnal ilmiah, dan dokumen kebijakan yang relevan dengan implementasi pembelajaran berdiferensiasi di sekolah.

Untuk memperoleh data yang akurat dan mendalam, penelitian ini menggunakan berbagai teknik pengumpulan data, yaitu observasi, wawancara, dokumentasi, dan catatan lapangan. Observasi dilakukan untuk mengamati langsung proses pembelajaran yang diterapkan oleh guru di kelas, sedangkan wawancara digunakan untuk menggali pengalaman dan perspektif guru terkait penerapan pembelajaran berdiferensiasi. Dokumentasi meliputi berbagai dokumen pendukung seperti silabus, RPP, dan laporan hasil pembelajaran yang dapat memperkuat temuan penelitian. Selain itu, catatan lapangan digunakan untuk mencatat berbagai temuan yang muncul selama proses penelitian berlangsung, sehingga analisis data dapat dilakukan secara lebih komprehensif.

Dengan pendekatan yang sistematis dan metode yang beragam, penelitian ini diharapkan dapat memberikan gambaran yang jelas mengenai implementasi pembelajaran berdiferensiasi di SMA Negeri 49 Jakarta serta faktor-faktor yang mempengaruhi efektivitasnya dalam meningkatkan kualitas pembelajaran.

Tabel 1. Ringkasan metode penelitian

Aspek	Deskripsi
Lokasi Penelitian	SMA Negeri 49 Jakarta, Jakarta Selatan, Provinsi DKI Jakarta
Alasan Pemilihan Lokasi	Sekolah telah menerapkan Kurikulum Merdeka dan memiliki guru yang mengikuti Program Pendidikan dan Pelatihan Guru Penggerak
Waktu Penelitian	November 2024
Pendekatan Penelitian	Kualitatif deskriptif
Landasan Teori	Moleong (2004) dan Sugiyono (2017)
Sumber Data Primer	Guru yang menerapkan pembelajaran berdiferensiasi dan telah mengikuti Pendidikan dan Pelatihan Guru Penggerak
Informasi dari Sumber Data Primer	Pemahaman tentang pembelajaran berdiferensiasi, tantangan penerapan, dan dampak pada pembelajaran serta hasil belajar
Sumber Data Sekunder	Studi literatur (buku, jurnal ilmiah, dokumen kebijakan)
Teknik Pengumpulan Data	(1) Observasi: Mengamati langsung proses pembelajaran di kelas (2) Wawancara: Menggali pengalaman dan perspektif guru (3) Dokumentasi: Menganalisis silabus, RPP, dan laporan hasil pembelajaran (4) Catatan Lapangan: Mencatat temuan selama penelitian berlangsung
Tujuan Penelitian	Menggambarkan implementasi pembelajaran berdiferensiasi dan faktor-faktor yang mempengaruhi efektivitasnya dalam meningkatkan kualitas pembelajaran

3. Hasil dan Pembahasan

3.1. Strategi Guru Mengidentifikasi Kebutuhan Belajar Peserta Didik

Kebutuhan belajar peserta didik dapat diidentifikasi melalui kegiatan asesmen. Berdasarkan fungsinya, jenis asesmen terbagi menjadi tiga yakni: *assessment as learning*, *assessment for learning*, dan *assessment of learning* (Budiono dan Hatip, 2023). *Assessment as learning* disebut sebagai asesmen sebagai pembelajaran. *Assessment as Learning* digunakan sebagai refleksi pada proses pembelajaran. Asesmen ini berfungsi sebagai asesmen formatif dan sebagai asesmen diagnostik. Contohnya pelaksanaan asesmen diagnostik adalah asesmen diri (*self assessment*) dan asesmen antar teman (*peers assessment*) (Sufyadi. dkk, 2021). Asesmen diagnostik terdapat dua bagian yaitu asesmen diagnostik non-kognitif dan asesmen diagnostik kognitif (Aziz dan Lubis, 2023). Menurut Kasman dan Lubis (2022), asesmen diagnostik non-kognitif bertujuan menampilkan profil peserta didik berupa latar belakang dan kompetensi awal dalam merumuskan pembelajaran yang disesuaikan dengan: minat, bakat, gaya belajar dan keadaan sehari-hari peserta didik. Guru penggerak sebagai informan memberikan pernyataan bahwa guru telah melakukan asesmen awal berupa asesmen diagnostik kognitif dan diagnostik non kognitif dalam penerapan pembelajaran.

“ Pembelajaran awal dilakukan dengan melakukan tes diagnostik sesuai materi yang diajarkan. Tes diagnostik digunakan untuk mengukur kesiapan belajar peserta didik, kebutuhan belajar peserta didik, dan mengukur kemampuan kognitif prasyarat dari materi yang akan diajarkan. Data tes diagnostik awal digunakan untuk mengelompokkan pembelajaran atau mengatur suasana belajar di dalam kelas” (MA, Guru Penggerak bidang Matematika, 23/11/2024)

Guru penggerak di SMA Negeri 49 Jakarta juga melakukan strategi dalam menyelenggarakan asesmen diagnostik sebagai asesmen prasyarat pembelajaran. Guru-guru di SMA Negeri 49 Jakarta mengatur penyelenggaraan asesmen diagnostik kognitif dan diagnostik non kognitif secara terpisah. Merancang asesmen disesuaikan dengan fungsi asesmen tersebut, dengan memberi kebebasan dalam menentukan teknik dan kapan waktu asesmen dilaksanakan (Aziz & Lubis, 2023). SMA Negeri 49 Jakarta melakukan asesmen diagnostik non kognitif secara serentak di awal semester. Penyelenggara asesmen diagnostik non kognitif adalah guru Bimbingan dan Konseling (BK) menggunakan angket profil peserta didik. Adapun butir pertanyaan asesmen diagnostik non kognitif adalah biodata diri, bakat, minat, serta tes kepribadian RIASEC (*Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional*). Data asesmen diagnostik non kognitif akan diolah oleh guru BK agar mudah diinterpretasi oleh guru lain. Data tersebut akan didistribusikan pada guru wali kelas dan guru mata pelajaran untuk digunakan dalam mengatur pembelajaran. Sedangkan, asesmen diagnostik kognitif dilakukan oleh masing-masing guru mata pelajaran karena digunakan untuk mengukur kemampuan awal terkait materi yang diajarkan guru tersebut. Asesmen diagnostik kognitif dilakukan setiap awal bab atau materi.

“Kalau dalam penyelenggaraan asesmen diagnostik kognitif pasti dilakukan di awal pembelajaran dan disesuaikan dengan gurunya. Asesmen diagnostik non kognitif akan dilakukan serentak di kelas 10 semester awal. Guru BK nanti yang mengolah datanya dan didistribusikan ke guru wali kelas dan guru mata pelajaran. Asesmen diagnostik non kognitif tidak dilakukan berulang karena terlalu banyak dan lama sehingga cukup sekali digunakan seterusnya.” (MA, Guru Penggerak bidang Matematika, 23/11/2024)

Data asesmen diagnostik kognitif dan diagnostik non kognitif dipadukan dan menjadi data profil peserta didik di kelas. Asesmen diagnostik tersebut digunakan untuk mengembangkan kegiatan pembelajaran di kelas yang tepat. Asesmen diagnostik juga berguna dalam pengelompokan dan pengaturan kondisi belajar di kelas. Hal tersebut berhubungan dengan penyeleng-

garaan pembelajaran berdiferensiasi di kelas. Menurut Nugroho dkk, (2023), asesmen diagnostik non kognitif bertujuan untuk mengukur aspek psikologis dan kondisi emosional dari setiap peserta didik sebelum pembelajaran dimulai.

3.2. Strategi Pembelajaran Berdiferensiasi di SMA Negeri 49 Jakarta

Penerapan strategi pembelajaran berdiferensiasi menggunakan aspek berdiferensiasi konten, berdiferensiasi proses, berdiferensiasi produk, dan berdiferensiasi lingkungan. Menurut Naibaho, (2023) pembelajaran berdiferensiasi meliputi: 1) diferensiasi konten; 2) diferensiasi proses; 3) diferensiasi produk. Berdiferensiasi konten berkaitan dengan kurikulum dan materi pembelajaran (Wahyuni, 2022). Pada aspek ini, guru memodifikasi materi pembelajaran berdasarkan gaya belajar siswa dan kondisi yang terjadi di kelas. Diferensiasi proses merupakan cara siswa mengolah ide dan informasi (Wahyuni, 2022). Diferensiasi produk yaitu bagaimana siswa menunjukkan apa saja yang telah dipelajari (Wahyuni, 2022). Guru penggerak SMA Negeri 49 Jakarta menyatakan bahwa pembelajaran berdiferensiasi di kelas bisa mengkombinasikan keempat aspek berdiferensiasi (konten, proses, produk, dan lingkungan) dalam satu kelas karena kegiatan tersebut sebagai bentuk penyesuaian guru dan peserta didik saat pembelajaran berlangsung. Pembelajaran berdiferensiasi (*Differentiated Instruction*) yang efektif terdiri dari memodifikasi konten kegiatan, pelajaran, dan pengalaman, serta menyediakan pengalaman yang bermakna untuk memenuhi kebutuhan dan preferensi individu (Freedman, 2015). Menurut Freedman (2015), hal tersebut juga dapat mencakup penggunaan konten, pengatur grafis, teknologi, elemen audio, dan visual.

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi menurut Guru Penggerak SMA Negeri 49 Jakarta perlu menyesuaikan keadaan lingkungan di sekolah. Penerapan tersebut memerlukan adaptasi lingkungan dan penemuan solusi kreatif terhadap keterbatasan keadaan sekolah. Penerapan pembelajaran berdiferensiasi dilakukan dengan mengelompokkan peserta didik sesuai data asesmen diagnostik kognitif dan non kognitif yang telah dikumpulkan. Aturan pengelompokkan seharusnya memperhatikan kesiapan belajar peserta didik dan latar belakang kemampuan kognitif peserta didik. Pembelajaran yang dibedakan harus dikaitkan dengan identifikasi kesiapan siswa untuk membantu guru menyampaikan pelajaran secara efektif (Pham, 2012). Guru penggerak SMA Negeri 49 Jakarta juga menegaskan miskonsepsi pengelompokkan berdasarkan gaya belajar siswa karena gaya belajar tidak signifikan membantu dalam pengelompokkan.

“Pengelompokkan peserta didik disesuaikan dengan data asesmen diagnostik. Kesalahan yang sering muncul adalah mengelompokkan berdasarkan gaya belajar. Hal tersebut salah dan tidak sesuai dengan panduan asesmen kementerian pendidikan yang terbaru. Seharusnya ketiga gaya belajar tersebut akan saling digabungkan dan melengkapi proses penerimaan informasi pembelajaran yang dilakukan peserta didik. Pengelompokkan yang memudahkan justru dari kemampuan kognitif awal peserta didik terhadap materi yang diajarkan” (MA, Guru Penggerak bidang Matematika, 23/11/2024)

Gaya belajar seharusnya tidak mengatur secara penuh pengelompokkan dalam pembelajaran berdiferensiasi. Peserta didik memahami, mengatur, dan menyimpan informasi secara berbeda karena perbedaan dalam perkembangan kognitif (Pham, 2012). Menurut Gagne, dkk (dalam Pham, 2012), informasi yang diterima peserta didik dalam pembelajaran melewati sejumlah proses, dari memproses informasi ke memori jangka pendek sebelum mengubah informasi yang dikodekan ke memori jangka panjang. Sejalan dengan teori tersebut, Guru Penggerak SMA Negeri 49 Jakarta menyatakan bahwa pengelompokkan berdasarkan gaya belajar hanya membatasi peserta didik dalam belajar karena peserta dengan gaya belajar tertentu hanya

melakukan kegiatan pembelajaran yang sama. Hal tersebut pasti akan membosankan bagi peserta didik dan tidak menerapkan prinsip berkeadilan dan kebebasan eksplorasi. Guru harus bisa menyampaikan dengan beragam cara dan beragam pendekatan. Pembelajaran yang berdiferensiasi harus mempersiapkan peserta didik untuk transisi dari dunia akademis ke dunia kerja melalui model pembelajaran baru yang tidak hanya untuk menanggapi keberagaman tetapi juga untuk menyesuaikan diri dengan tuntutan sosial yang tinggi (Pham, 2012).

“Pengelompokan yang dilakukan berdasarkan tingkat kemahiran dan kemampuan prasyarat yang dibutuhkan. Misalnya, saya sebagai guru matematika akan melakukan diagnostik berdasarkan kemampuan konsep matematika dan kemampuan berhitung siswa. Kelompok yang kedua aspek tersebut unggul akan masuk pada kelompok A. Kelompok yang secara konsep matematika unggul, tetapi kemampuan berhitung masih salah-salah (kurang) masuk ke kelompok B. Kelompok C adalah kelompok yang kurang kedua aspek tersebut. Pengelompokan seperti ini memudahkan dalam pemberian scaffolding untuk membantu meningkatkan pembelajaran.” (MA, Guru Penggerak bidang Matematika, 23/11/2024)

Pengelompokan peserta didik berdasarkan kemampuan kognitif awal membantu dalam pemberian bantuan belajar atau *scaffolding*. *Scaffolding* merupakan salah satu bentuk pendampingan (*apprenticeship*) kognitif yang dapat dipilih untuk meningkatkan belajar siswa (Rahmatiah dan Kusairi, 2016). Menurut Rahmatiah dan Kusairi (2016), keunggulan penggunaan *scaffolding* diantaranya dapat meningkatkan penyelidikan dan kinerja siswa, menjaga siswa dari rasa gagal, dan dapat menjembatani kesulitan siswa dalam belajar. Strategi Guru Penggerak SMA Negeri 49 Jakarta dalam memberikan *scaffolding* disesuaikan dengan tingkat kemampuan peserta didik pada kelompok yang telah disusun. Kelompok dengan kemahiran berhitung tinggi dan pemahaman konsep yang baik tidak diberikan banyak scaffolding dan akan diberikan materi pengayaan lanjutan. Tujuan pembelajaran yang diberikan pada kelompok dengan kemahiran berhitung tinggi dan pemahaman konsep yang baik lebih dibandingkan tingkatan di bawahnya. Kelompok dengan kemahiran berhitung kurang dan pemahaman konsep yang baik atau kelompok tingkat kedua akan diberikan *scaffolding* dan materi yang disesuaikan dengan aspek yang kurang. Peningkatan kebiasaan berpikir kritis tidak dapat dilepaskan dari intervensi *scaffolding* yang memberi kesempatan dalam melatih kebiasaan berpikir kritis secara kontinyu dan berkesinambungan (Susilowati, Rusdiana, dan Kaniawati, 2017). Guru akan memberikan pendampingan dalam belajar pada kelompok tingkat kedua. Lalu, kelompok yang kurang pada kedua aspek berhitung dan konsep akan diberikan banyak scaffolding dan guru akan lebih banyak memandu pada kelompok ini.

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi dengan strategi yang diterapkan guru penggerak SMA Negeri 49 Jakarta menerapkan sistem berjenjang agar peserta didik dapat menyesuaikan tingkat kemampuan di kelas. Guru harus berusaha agar kemampuan peserta didik di kelas setara. Menurut guru penggerak SMA Negeri 49 Jakarta, pembelajaran berdiferensiasi hanya sebatas berdiferensiasi pada kegiatan pembelajaran sedangkan asesmen formatif dan sumatif tidak disusun dengan konsep berdiferensiasi agar menyesuaikan prinsip berkeadilan dalam asesmen kognitif akhir.

3.3. Tantangan Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi perlu mempertimbangkan beban kerja guru, keadaan sekolah, dan respon peserta didik. Beban kerja guru dalam penerapan pembelajaran berdiferensiasi menjadi lebih banyak dibanding pembelajaran klasikal atau konvensional di kelas.

“Pembelajaran berdiferensiasi memberikan usaha ekstra ketika diterapkan karena perlu persiapan konten, proses, produk, dan lingkungan. Misalnya dalam penyediaan konten perlu membuat 3 LKPD berbeda sesuai dengan profil kemampuan awal peserta didik. Hal tersebut perlu penyesuaian konten dan tidak sembarang konten bisa diberikan. Guru bisa bekerja 24 jam dalam melayani siswa dalam belajar.” (MA, Guru Penggerak bidang Matematika, 23/11/2024)

Guru perlu merencanakan persiapan, pelaksanaan, dan tindak lanjut dari pembelajaran berdiferensiasi yang diselenggarakan. Penentuan konten, proses, produk, dan lingkungan terkadang perlu waktu dan penggalian informasi yang mendalam. Menurut Jager (2016), pembelajaran berdiferensiasi menuntut modifikasi ekstra pada media pembelajaran, dukungan yang diberikan, atau pengelompokan kelas untuk melayani kelompok dengan tingkat kemahiran yang berbeda-beda sehingga guru menganggapnya sebagai beban kerja yang berat dibandingkan dengan beban kerja yang ada. Guru juga perlu menentukan tindak lanjut yang tepat setelah pembelajaran berdiferensiasi telah diterapkan. Penentuan tindak lanjut menurut Guru Penggerak SMA Negeri 49 Jakarta menjadi langkah yang memerlukan waktu lebih apabila penerapannya mengikuti aturan asesmen yang benar. Hal tersebut menekankan output pembelajaran adalah peserta didik harus setara dan bagi peserta didik yang masih pada kelompok rendah atau kemampuan kurang perlu berusaha meningkatkan hingga tingkatan sedang atau mahir. Proses pemenuhan tujuan pembelajaran menjadi sulit apabila dalam kurikulum terdapat target tujuan pembelajaran dalam satu semester. Keadaan ini menjadi dilema bagi guru karena perlu mengejar materi dan peserta didik perlu menyesuaikan dengan alur pembelajaran dilakukan guru. Kurikulum yang padat dengan topik, bab, dan bidang yang harus dicakup membuat guru kesulitan untuk melakukan pembelajaran berdiferensiasi karena mereka takut tidak dapat memenuhi kurikulum di akhir semester atau tahun (Aldossari, 2018).

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi tidak maksimal apabila guru-guru lain tidak mendukung dan tidak mempraktikkan kegiatan pembelajaran berdiferensiasi. Menurut Lavania dan Nor (2020) karakteristik personal guru dalam mengajar menjadi penghambat pembelajaran berdiferensiasi. Guru dengan efikasi diri yang tinggi cenderung memiliki penerapan pembelajaran berdiferensiasi yang relatif baik dalam pengajaran di kelas (Lavania dan Nor, 2020). Sejalan dengan Wan (2016) bahwa guru yang cenderung menggunakan pembelajaran yang berpusat pada guru cenderung menghadapi tantangan dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi. Lalu, Chien (2015) menemukan bahwa kurangnya pengetahuan dalam konsep pembelajaran berdiferensiasi mempengaruhi kepercayaan diri guru dalam membedakan pembelajaran mereka.

Guru penggerak SMA Negeri 49 Jakarta berpendapat bahwa keadaan sekolah yang terbatas menjadi tantangan dalam penyelenggaraan pembelajaran berdiferensiasi. Faktor yang tidak berada di tangan guru untuk mengubah atau memodifikasi adalah fasilitas (Lavania dan Nor, 2020). Keadaan sekolah yang terbatas menjadi masalah ketika guru akan melakukan berdiferensiasi lingkungan. Guru harus berkoordinasi dengan jadwal mengajar guru lain apabila ingin menggunakan ruang lainnya. Pembelajaran berdiferensiasi hanya fokus pada aspek konten, produk, dan proses sedangkan lingkungan belum dilakukan secara maksimal. Selain itu, permasalahan dalam mengatur waktu dan mengatur partisipasi peserta didik perlu diperhatikan karena dalam pembelajaran berdiferensiasi peserta didik memerlukan penyesuaian. Peserta didik memiliki persepsi yang berbeda ketika mereka dikelompokkan. Persepsi yang kurang mendukung seperti pengelompokkan menyebabkan ketidakadilan dalam belajar, kondisi kelompok yang kurang mendukung, atau anggota kelompok yang tidak semangat belajar. Guru perlu peka terhadap kondisi tersebut.

3.4. Solusi dari Tantangan Pembelajaran Berdiferensiasi

Pembelajaran berdiferensiasi dapat diterapkan melalui beberapa strategi yang efektif. Salah satu strategi adalah memberikan tugas dengan bobot yang berbeda. Tugas tersebut disesuaikan dengan kemampuan dan kebutuhan masing-masing siswa. Hal ini membantu siswa belajar sesuai tingkatannya tanpa merasa terbebani. Guru juga dapat memanfaatkan media sosial sebagai sarana komunikasi. Media sosial dapat digunakan untuk menyampaikan informasi terkait pembelajaran. Selain itu, guru bisa memberikan umpan balik secara langsung melalui platform tersebut. Media sosial juga memungkinkan terjadinya diskusi yang melibatkan siswa secara aktif di luar jam pelajaran. Model pembelajaran berdiferensiasi mampu meningkatkan motivasi belajar peserta didik dengan memberikan strategi-strategi tertentu sesuai dengan karakteristik peserta didik didalam kelas (Etikamurni, Istyowati, dan Ayu, 2023).

“Saya lihat pembelajaran berdiferensiasi adalah pendekatan yang baik. Ada alumni SMA Negeri 49 Jakarta saat itu dia masuk ke kelas unggul, XI C. Siswa mengungkapkan bahwa dengan pembelajaran seperti ini (pembelajaran berdiferensiasi) merasa lebih fokus pada siswa dan lebih ‘memanusiakan’ karena di kelas unggulan guru menganggap siswa semua mahir dan unggul secara kognitif. Namun, kenyataannya pasti ada siswa yang kurang dan perlu perlakuan khusus sehingga pembelajaran berdiferensiasi tepat diterapkan.” (MA, Guru Penggerak bidang Matematika, 23/11/2024)

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi tentu tidak dilakukan terus di sepanjang siklus pembelajaran. Penerapan pembelajaran berdiferensiasi dapat dilakukan dengan metode kombinasi. Misalnya penerapan Pembelajaran Discovery Learning—berdiferensiasi oleh Etikamurni, Istyowati, dan Ayu (2023), peserta didik juga mengalami peningkatan dalam komunikasi, kolaborasi, serta kepercayaan diri dalam mengungkapkan pendapat. Penerapan pembelajaran berdiferensiasi dengan penerapan metode *blended Learning’s station rotation* pada materi tekanan hidrostatis oleh Felianti, Muiz, dan Chandra (2022) dapat melayani, dan mengakui keberagaman siswa dalam belajar sesuai dengan kesiapan, minat, dan preferensi belajar siswa. Penerapan pembelajaran *flipped classroom* membantu proses interaksi antara peserta didik dengan guru dan lingkungan belajar (Putra, 2021).

“Solusinya yaitu guru memberikan pelayanan ekstra bahkan di luar jam mengajar. Tetapi perlu diperhatikan bahwa siswa pasti sudah lelah ketika di luar jam harus belajar matematika lagi. Maka saya berikan kesepakatan untuk mengerjakan tugas yang diberikan bobot agar menaikkan nilai yang kurang tuntas. Kadang ada beberapa materi dilakukan retest bagi siswa yang ingin mengulang ulangan harian atau semacam remedial.” (MA, Guru Penggerak bidang Matematika, 23/11/2024)

Strategi lain yang dapat dilakukan adalah melibatkan siswa dalam pembuatan kesepakatan kelas. Proses ini memberi kesempatan kepada siswa untuk berkontribusi dalam merancang aturan yang mendukung suasana belajar. Dengan adanya keterlibatan ini, siswa akan merasa memiliki tanggung jawab terhadap aturan yang telah disepakati. Guru juga dapat meningkatkan kualitas pembelajaran melalui kegiatan komunitas belajar (kombel). Kegiatan ini memberikan ruang bagi guru untuk berbagi pengalaman dengan rekan sejawat. Guru dapat saling bertukar praktik terbaik dan strategi pembelajaran yang relevan. Semua strategi ini dapat diterapkan secara bertahap untuk menciptakan pembelajaran berdiferensiasi yang optimal.

4. Simpulan

Pembelajaran berdiferensiasi merupakan pendekatan yang efektif dalam mendukung kebutuhan belajar siswa dengan berbagai karakteristik dan kemampuan awal yang berbeda. Penerapannya di SMA Negeri 49 Jakarta menunjukkan bahwa strategi ini dapat meningkatkan

efektivitas pembelajaran jika didukung oleh asesmen diagnostik yang tepat, manajemen kelas yang baik, serta keterlibatan aktif siswa dalam proses pembelajaran. Meskipun demikian, tantangan seperti beban kerja guru, keterbatasan fasilitas, serta persepsi negatif terhadap pengelompokan tetap menjadi kendala yang perlu diatasi. Dengan solusi yang adaptif, seperti pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran, penggunaan tugas berbobot, serta kolaborasi melalui komunitas belajar, implementasi pembelajaran berdiferensiasi dapat lebih optimal dan berkelanjutan. Penelitian selanjutnya disarankan untuk mengeksplorasi efektivitas strategi pembelajaran berdiferensiasi pada berbagai jenjang pendidikan dan mata pelajaran yang berbeda guna memperoleh pemahaman yang lebih luas. Selain itu, studi lebih lanjut dapat meneliti dampak jangka panjang dari pembelajaran berdiferensiasi terhadap prestasi akademik dan motivasi belajar siswa. Penelitian dengan pendekatan kuantitatif atau metode campuran juga dapat dilakukan untuk mengukur efektivitas strategi ini secara lebih terukur. Dukungan kebijakan sekolah dan pengembangan pelatihan bagi guru juga menjadi aspek penting yang dapat dieksplorasi dalam penelitian mendatang.

Daftar Rujukan

- Aldossari, E. T. (2018). The challenges of using the differentiated instruction strategy: A case study in the general education stages in Saudi Arabia. *International Education Studies*, 11(4), 74-83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175296.pdf>
- Armadhani, R., & Utama, C. (2024). Implementasi pendekatan berdiferensiasi melalui media pembelajaran konkret, video, dan PPT interaktif pada kelas 5 SD. *Journal of Language Literature and Arts*, 4(4), 421-427. <https://doi.org/10.17977/um064v4i42024p421-427>
- Azis, A. C. K., & Lubis, S. K. (2023). Asesmen diagnostik sebagai penilaian pembelajaran dalam kurikulum merdeka di sekolah dasar. *Pena Anda: Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar*, 1(2), 20-29.
- Budiono, A. N., & Hatip, M. (2023). Asesmen pembelajaran pada kurikulum merdeka. *Jurnal Axioma: Jurnal Matematika Dan Pembelajaran*, 8(1), 109-123.
- Chien, C. W. (2015). Analysis of Taiwanese elementary school English teachers' perceptions of, designs of, and knowledge constructed about differentiated instruction in content. *Cogent Education*, 2(1), 1111040.
- Etikamurni, D., Istiyowati, A., & Ayu, H. D. (2023). Upaya peningkatan motivasi belajar fisika melalui discovery learning-berdiferensiasi di era kurikulum merdeka. *RAINSTEK: Jurnal Terapan Sains & Teknologi*, 5(2).
- Ferlianti, S., Mu'iz, M. S., & Chandra, D. T. (2022). Penerapan pembelajaran diferensiasi dengan metode blended learning's station rotation untuk meningkatkan hasil belajar siswa pada materi tekanan hidrostatik. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 3(3), 266-272.
- Fransisca, W., & Dewi, R. S. I. (2025). Perspektif mahasiswa PPG prajabatan terhadap implementasi pembelajaran berdiferensiasi sebagai strategi pemenuhan kebutuhan belajar siswa. *Journal of Innovation and Teacher Professionalism*, 3(1), 125-132. <https://doi.org/10.17977/um084v3i12025p125-132>
- Freedman, R. (2015). Enhanced possibilities for teaching and learning: A whole school approach to incorporating multiple intelligences and differentiated instruction.
- Halimah, N. (2023). Analisis pembelajaran berdiferensiasi sebagai bentuk implementasi kebijakan kurikulum merdeka. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 8(1), 5019-5019.
- Hermansyah, W. (2023). Tantangan implementasi pembelajaran berdiferensiasi pelajaran bahasa Indonesia di sekolah dasar negeri Kerekeh Kecamatan Unter Iwes Kabupaten Sumbawa. *NIVEDANA: Jurnal Komunikasi dan Bahasa*, 4(2), 494-499.
- Izzah, N. N., & Anggoro, B. K. (2024). Inovasi pengelolaan kelas: Strategi meningkatkan disiplin dan keterlibatan peserta didik. *Journal of Innovation and Teacher Professionalism*, 2(3), 339-348. <https://doi.org/10.17977/um084v2i32024p339-348>
- Jager, T. de. (2016). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.004>

- Kartika, S. K. D. (2025). Pendekatan pembelajaran berdiferensiasi melalui model pembelajaran kooperatif tipe TGT pada mata pelajaran PKn. *Journal of Innovation and Teacher Professionalism*, 3(1), 133-143. <https://doi.org/10.17977/um084v3i12025p133-143>
- Lavana, M., & Nor, F. B. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297.
- Moleong, L. J. (2004). *Metodologi penelitian*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Naibaho, D. P. (2023). Strategi pembelajaran berdiferensiasi mampu meningkatkan pemahaman belajar peserta didik. *Journal of Creative Student Research*, 1(2), 81-91.
- Nugroho, C. M. R., & Darmawan, P. (2024). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam perspektif teori belajar humanistik pada sekolah dasar: Studi literatur. *Journal of Innovation and Teacher Professionalism*, 2(3), 282-290. <https://doi.org/10.17977/um084v2i32024p282-290>
- Nugroho, D., Wirawan, W., Febriantania, P., & Ridaningsih, I. (2023). A systematic literature review: Implementasi asesmen diagnostik pada kurikulum merdeka. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 50-61.
- Oktiara, R. E., Azizah, S. N., Izzah, N. N., Naditasari, R. I., Buwono, O. E. P., Artanto, D. F., & Pratamawati, E. S. D. (2024). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi berbasis gaya belajar peserta didik kelas 7 pada mata pelajaran seni budaya. *Journal of Language Literature and Arts*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.17977/um064v4i12024p1-7>
- Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13.
- Rahmatiah, R., & Kusairi, S. (2016). Pengaruh scaffolding konseptual dalam pembelajaran group investigation terhadap prestasi belajar fisika siswa SMA dengan pengetahuan awal berbeda. *Jurnal Pendidikan Fisika dan Teknologi*, 2(2), 45-54.
- Sugiono. (2017). *Metodologi penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Susilowati, E., Rusdiana, D., & Kaniawati, I. (2017). Efektivitas perkuliahan gelombang dan optika berbasis scaffolding terhadap peningkatan kebiasaan berpikir kritis mahasiswa. *WaPFI (Wahana Pendidikan Fisika)*, 2(2), 68-70. <https://doi.org/10.17509/wapfi.v2i2.6976>
- Turner, W. D., Solis, O. J., & Kincade, D. H. (2017). Differentiating instruction for large classes in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 490-500.
- Wiyono, H., Rahayuningtyas, W., & Anggoro, B. K. (2024). Tren pembelajaran diferensiasi dalam kajian guru di Indonesia: Analisis jurnal terindeks Sinta. *Journal of Language Literature and Arts*, 4(5), 512-520. <https://doi.org/10.17977/um064v4i52024p512-520>