



## Implementasi Asesmen Diagnostik Sebagai Dasar Pembelajaran Berdiferensiasi di SD Negeri 44 Cakranegara

Mohammad Archi Maulyda<sup>1\*</sup>, Jiwandono<sup>2</sup>, Nani Kusri<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Mataram, Indonesia.

\*Corresponding Author: [archimau21@gmail.com](mailto:archimau21@gmail.com)

### Article History

Manuscript submitted:

**18 May 2026**

Manuscript revised:

**12 July 2026**

Accepted for publication:

**20 August 2026**

Manuscript publication:

**25 August 2026**

### Keywords

Diagnostic Assessment

Elementary School

Instructional Evaluation

Differentiated Learning

Student Characteristics

### Abstract

The new learning paradigm under Indonesia's Kurikulum Merdeka requires teachers to align instruction with students' characteristics, needs, and achievement levels, yet the implementation of differentiated learning in elementary schools is often constrained by the lack of systematic mapping of students' initial abilities. This study aims to analyze the implementation of diagnostic assessment as a basis for designing and delivering differentiated learning at SD Negeri 44 Cakranegara. A qualitative descriptive method with a case study approach was employed, involving one principal and four classroom teachers selected through purposive sampling. Data were collected through participatory observation, in-depth interviews, and document study, then analyzed using the Miles, Huberman, and Saldana interactive model and verified through source and technique triangulation. The results show that cognitive and non-cognitive diagnostic assessments conducted at the beginning of the school year successfully grouped 28 fourth-grade students into three learning-readiness clusters (21.4% high, 57.2% moderate, 21.4% low) and identified dominant learning styles (42.8% visual, 28.6% auditory, 28.6% kinesthetic). These mapping results were followed up by teachers through content, process, and product differentiation, although implementation remained constrained by limited time and high teacher-student ratios. The study concludes that regularly conducted diagnostic assessment plays a significant role in supporting the success of differentiated learning, enhancing active student engagement, and optimizing an inclusive learning climate, with success remaining highly dependent on institutional commitment and managerial.

Copyright © 2026, The Author(s)

This is an open access article under the CC BY-SA license



**How to Cite:** Maulyda, M. A., Jiwandono, & Kusri, N. (2026). Implementasi Asesmen Diagnostik Sebagai Dasar Pembelajaran Berdiferensiasi di SD Negeri 44 Cakranegara. *Educational Note*, 2(3), 91-101. <https://doi.org/10.70716/edunote.v2i3.380>

### Pendahuluan

Transformasi paradigma pendidikan di Indonesia mengalami pergeseran fundamental seiring dengan diimplementasikannya Kurikulum Merdeka. Kebijakan ini menekankan bahwa proses pendidikan tidak lagi berorientasi pada pemenuhan target kurikulum yang kaku, melainkan berpusat pada kodrat dan karakteristik unik yang dimiliki oleh setiap peserta didik (Faiz et al., 2022; Sulasmini et al., 2024). Sekolah dasar, sebagai fondasi awal pendidikan formal, memegang peranan krusial dalam menerapkan prinsip ini. Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa penyeragaman metode pembelajaran masih menjadi praktik yang dominan, di mana guru sering kali memperlakukan kelas sebagai kelompok yang homogen

(Anwar et al., 2025; Mustapa, 2025). Pendekatan one-size-fits-all ini berisiko mengabaikan keragaman modalitas belajar, kecepatan pemahaman, dan latar belakang kesiapan belajar siswa, yang pada akhirnya memicu ketimpangan capaian akademis sejak usia dini.

Fenomena keberagaman ini terlihat sangat kontras di sekolah-sekolah perkotaan maupun suburban yang heterogen, salah satunya di SD Negeri 44 Cakranegara. Sebagai lembaga pendidikan dasar publik yang menampung input siswa dari berbagai latar belakang sosial, ekonomi, dan kesiapan kognitif, sekolah ini menghadapi tantangan nyata berupa tingginya kesenjangan kemampuan literasi dan numerasi dasar pada siswa kelas awal. Berdasarkan data empiris pra-penelitian, terdapat fluktuasi yang signifikan dalam capaian belajar siswa pada mata pelajaran dasar seperti Bahasa Indonesia dan Matematika. Sebagian siswa telah mampu membaca lancar dan melakukan operasi hitung sederhana, sementara sebagian lainnya masih berada pada tahap pengenalan huruf dan angka. Kesenjangan ini jika tidak dimitigasi akan menciptakan learning loss yang terakumulasi pada jenjang kelas berikutnya (Azis & Lubis, 2023; Chotimah, 2025).

Menyikapi tantangan tersebut, pembelajaran berdiferensiasi hadir sebagai strategi instruksional yang adaptif dan inklusif. Menurut Tomlinson (dalam Faiz et al., 2022; Solikah, 2024), pembelajaran berdiferensiasi adalah upaya sistematis guru untuk menyelaraskan konten, proses, dan produk pembelajaran dengan kesiapan belajar (readiness), minat, dan profil belajar siswa. Konsep ini sejalan dengan prinsip Teaching at the Right Level (TaRL) yang diadopsi dalam Kurikulum Merdeka, di mana intervensi pembelajaran disesuaikan dengan tingkat capaian riil siswa, bukan berdasarkan usia biologis atau tingkatan kelas semata (Gusteti & Neviyarni, 2022; Nahdhiah & Suciptaningsih, 2024). Melalui diferensiasi, setiap anak diberikan ruang untuk bertumbuh sesuai dengan kecepatan dan kapasitas masing-masing, sehingga menciptakan lingkungan belajar yang adil dan berkeadilan.

Kendati demikian, efektivitas pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi sepenuhnya bergantung pada akurasi data awal mengenai kondisi siswa. Di sinilah asesmen diagnostik memegang peranan yang tidak dapat dinegosiasikan. Asesmen diagnostik merupakan alat evaluasi yang dirancang secara spesifik untuk mengidentifikasi kekuatan, kelemahan, pengetahuan awal, serta hambatan belajar yang dialami peserta didik (Azis & Lubis, 2023; Jannah et al., 2024). Asesmen ini terbagi menjadi dua kategori utama: asesmen diagnostik kognitif yang bertujuan mengukur sejauh mana kesiapan akademik siswa terhadap materi pelajaran, dan asesmen diagnostik non-kognitif yang memetakan kondisi psikologis, emosional, gaya belajar, serta lingkungan keluarga siswa (Zahra et al., 2025; Yulita et al., 2025). Tanpa adanya data berbasis bukti dari kedua jenis asesmen ini, perancangan modul ajar diferensiasi berpotensi menjadi spekulasi normatif yang salah sasaran.

Kajian mengenai pentingnya asesmen diagnostik dan pembelajaran berdiferensiasi telah banyak didokumentasikan oleh peneliti terdahulu. Penelitian oleh Laulita et al. (2022) dan Fitriah et al. (2025) menegaskan bahwa penggunaan asesmen diagnostik kognitif dan non-kognitif berkontribusi dalam membantu guru merancang pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Di sisi lain, Agusta et al. (2024) serta Puadah et al. (2024) dalam studinya menemukan bahwa implementasi diferensiasi produk dan proses berdasarkan gaya belajar (visual, auditori, kinestetik) berasosiasi dengan peningkatan motivasi belajar intrinsik siswa sekolah dasar. Selain itu, penelitian yang dilakukan oleh Jannah et al. (2024) dan Yolanda et al. (2024) menggarisbawahi bahwa kesiapan guru dalam melaksanakan asesmen diagnostik menjadi faktor kunci keberhasilan manajemen kelas yang inklusif. Kajian-kajian tersebut secara konsisten menunjukkan kecenderungan hubungan positif antara evaluasi awal yang presisi dengan luaran pembelajaran yang lebih optimal, meskipun sebagian besar masih bersifat parsial dan belum melihat integrasi ketiganya secara utuh dalam satu konteks institusional.

Meskipun literatur terdahulu telah mengupas fungsi teoretis dan praktis dari kedua variabel tersebut, terdapat sebuah research gap (celah penelitian) yang nyata dalam konteks empiris di sekolah

dasar negeri wilayah urban Mataram. Sebagian besar penelitian terdahulu cenderung berfokus pada salah satu jenis asesmen saja (kognitif secara terpisah atau non-kognitif saja) atau hanya melihat dampak diferensiasi pada satu mata pelajaran spesifik secara eksperimental (Miqwati et al., 2023; Gusteti & Neviyarni, 2022). Masih sangat terbatas penelitian kualitatif komprehensif yang memotret bagaimana sebuah sekolah dasar negeri secara institusional mengintegrasikan kedua jenis asesmen diagnostik tersebut menjadi basis kebijakan instruksional dalam tiga dimensi diferensiasi sekaligus—konten, proses, dan produk—di tengah keterbatasan rasio guru dan siswa yang padat. Kebanyakan sekolah formal mengalami fenomena "gagap implementasi", di mana asesmen diagnostik hanya berhenti sebagai pemenuhan administrasi tanpa ditindaklanjuti menjadi diferensiasi konkret di dalam kelas (Sitorus, 2025; Farhurohman et al., 2024).

Oleh karena itu, novelty (kebaruan) dari penelitian ini terletak pada visualisasi dan analisis deskriptif-kualitatif yang utuh mengenai alur integrasi hulu-hilir: mulai dari orkestrasi pelaksanaan asesmen diagnostik ganda (kognitif dan non-kognitif) secara simultan di awal tahun ajaran, proses transformasi data hasil asesmen menjadi kluster belajar yang fleksibel, hingga eksekusi nyata diferensiasi konten, proses, dan produk dalam pembelajaran sehari-hari di SD Negeri 44 Cakranegara. Penelitian ini tidak hanya menguji efektivitas, melainkan turut membedah model adaptasi praktis, tantangan manajerial, serta solusi kontekstual yang diterapkan oleh guru sekolah dasar dalam mengelola keterbatasan sumber daya demi mewujudkan pembelajaran berbasis keadilan kognitif (Fauziyah et al., 2025; Diarera & Budiarti, 2024).

Berdasarkan latar belakang fenomena, data empiris, dan celah penelitian yang telah dipaparkan, maka penelitian ini bertujuan untuk menganalisis secara mendalam dan komprehensif mengenai implementasi asesmen diagnostik sebagai dasar dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran berdiferensiasi di SD Negeri 44 Cakranegara. Secara spesifik, penelitian ini diarahkan untuk mengungkap bagaimana bentuk instrumen asesmen yang dirancang, bagaimana proses pemetaan karakteristik dan kemampuan kognitif siswa dilakukan, bagaimana integrasi data tersebut diwujudkan ke dalam diferensiasi konten, proses, dan produk di ruang kelas, serta tantangan apa yang dihadapi guru dalam proses tersebut. Diharapkan luaran dari penelitian ini dapat memberikan kontribusi teoretis bagi perkembangan ilmu evaluasi pendidikan dasar serta menjadi panduan praktis (best practice) bagi sekolah-sekolah lain yang sedang bertransisi dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka secara substantif.

## **Metode Penelitian**

### **Jenis Penelitian**

Penelitian ini dilaksanakan dengan menggunakan metode deskriptif kualitatif melalui pendekatan studi kasus (case study). Pemilihan pendekatan tersebut didasarkan pada tujuan penelitian untuk mengeksplorasi, memahami, dan memotret secara mendalam fenomena kontemporer terkait integrasi hulu-hilir implementasi asesmen diagnostik sebagai basis pembelajaran berdiferensiasi pada konteks kehidupan nyata (real-life context). Fokus kajian ini diarahkan pada aktivitas alamiah di lingkungan sekolah tanpa adanya manipulasi atau eksperimen dari peneliti. Desain studi kasus ini memungkinkan peneliti untuk mengurai kompleksitas interaksi antara regulasi sekolah, kesiapan guru, serta keragaman karakteristik siswa secara komprehensif pada satu latar institusional yang spesifik.

### **Subjek dan Sumber Data Penelitian**

Subjek dalam penelitian ini ditentukan dengan menggunakan teknik purposive sampling, di mana penentuan sampel didasarkan pada kriteria tertentu yang relevan dengan tujuan penelitian. Kriteria utama pemilihan subjek adalah keterlibatan langsung secara intensif dalam perencanaan dan eksekusi Kurikulum Merdeka di sekolah. Berdasarkan kriteria tersebut, subjek yang dipilih terdiri atas satu orang Kepala SD

Negeri 44 Cakranegara selaku penanggung jawab kebijakan manajerial, serta empat orang guru kelas (dua orang mewakili kelas awal dan dua orang mewakili kelas tinggi) yang bertindak sebagai pelaksana teknis asesmen dan pembelajaran di ruang kelas.

Jumlah subjek tersebut dipandang memadai untuk tujuan studi kasus tunggal (single case study) karena orientasi penelitian ini bukan pada generalisasi statistik, melainkan pada kedalaman pemahaman (depth over breadth) mengenai proses institusional di satu sekolah. Kelima informan merepresentasikan dua lapisan pengambilan keputusan yang relevan, yaitu lapisan manajerial (kepala sekolah) dan lapisan teknis-operasional (guru kelas awal dan kelas tinggi), sehingga memungkinkan triangulasi perspektif antar-jenjang. Proses pengumpulan data dihentikan setelah informasi yang diperoleh dari kelima informan menunjukkan pola jawaban yang berulang (data saturation) terhadap pertanyaan inti mengenai prosedur asesmen dan tindak lanjut diferensiasi. Sumber data penelitian ini diklasifikasikan menjadi dua, yaitu data primer yang diperoleh langsung dari informan kunci melalui wawancara dan observasi partisipatif, serta data sekunder yang bersumber dari dokumen resmi sekolah.

### **Pengukuran Variabel dan Fokus Kajian**

Meskipun penelitian ini menggunakan paradigma kualitatif yang tidak melakukan pengujian hipotesis statistik, konseptualisasi dan batasan operasional terhadap fokus kajian tetap ditentukan secara ketat untuk menjaga keabsahan data. Pembatasan operasional berfokus pada dua area utama, yakni: (1) Asesmen Diagnostik, yang diamati melalui ketersediaan, kesesuaian, dan akurasi instrumen kognitif (literasi-numerasi) serta non-kognitif (gaya belajar dan profil psikologis); dan (2) Pembelajaran Berdiferensiasi, yang dievaluasi berdasarkan penerapan konkret tiga komponen utama instruksional, meliputi diferensiasi konten (variasi bahan ajar), diferensiasi proses (skenario pengelompokan siswa dan scaffolding), serta diferensiasi produk (ragam penilaian tugas akhir). Seluruh indikator pencapaian tersebut diverifikasi menggunakan matriks triangulasi guna menjamin pemetaan kondisi empiris di lapangan berjalan secara konsisten dan terukur.

### **Teknik Pengumpulan Data**

Proses pengumpulan data di lapangan dilakukan melalui tiga teknik utama secara simultan, yaitu observasi partisipatif termodifikasi, wawancara mendalam (in-depth interview), dan studi dokumentasi. Kegiatan observasi diarahkan untuk mengamati secara langsung perilaku mengajar guru dan respons siswa saat pelaksanaan asesmen diagnostik di awal semester serta jalannya pembelajaran berdiferensiasi di ruang kelas. Wawancara mendalam dilakukan secara tatap muka dengan menggunakan pedoman wawancara semi-terstruktur guna menggali informasi mendalam mengenai persepsi, tantangan, dan strategi adaptasi yang dilakukan oleh kepala sekolah serta para guru kelas. Setiap sesi wawancara berlangsung sekitar 45–60 menit dan direkam dengan persetujuan informan untuk kemudian ditranskripsi secara verbatim. Sementara itu, studi dokumentasi diterapkan untuk memeriksa perangkat administrasi akademik pendukung, yang meliputi dokumen kurikulum operasional satuan pendidikan (KOSP), lembar instrumen asesmen kognitif dan non-kognitif, modul ajar berdiferensiasi, lembar hasil klusterisasi kemampuan siswa, hingga portofolio produk hasil belajar siswa.

### **Teknik Analisis Data**

Teknik analisis data dalam penelitian ini mengikuti model interaktif dari Miles, Huberman, dan Saldana, yang terdiri atas tiga alur kegiatan yang berlangsung secara bersamaan sejak awal pengumpulan data hingga selesai. Secara operasional, proses tersebut dijalankan melalui langkah-langkah berikut. Pertama, seluruh transkrip wawancara, catatan lapangan observasi, dan dokumen pendukung dibaca berulang untuk memperoleh pemahaman menyeluruh, kemudian diberi kode terbuka (open coding) secara manual berdasarkan unit makna (meaning unit) yang relevan dengan fokus kajian, misalnya kode

"prosedur-asesmen-kognitif", "kendala-waktu", atau "strategi-scaffolding". Kedua, kode-kode tersebut dikelompokkan ke dalam kategori tematik yang lebih besar melalui proses axial coding, lalu disusun ke dalam matriks tematik yang memetakan hubungan antar-kategori (misalnya keterkaitan antara hasil asesmen dan bentuk diferensiasi yang dipilih guru). Ketiga, tahap reduksi data dilakukan dengan memilih, merangkum, dan memfokuskan data pada tema utama implementasi asesmen, sembari membuang bagian yang tidak relevan dengan pertanyaan penelitian. Tahap keempat adalah penyajian data (data display), di mana data yang telah direduksi diorganisasikan ke dalam bentuk narasi deskriptif ilmiah, matriks hubungan, dan bagan alur kerja untuk mempermudah pemahaman fenomena. Tahap terakhir adalah penarikan kesimpulan dan verifikasi (conclusion drawing/verification), di mana makna-makna yang muncul dari data diuji kebenaran, kekokohan, dan kesesuaiannya dengan teori evaluasi pendidikan dasar, termasuk melalui diskusi ulang (member checking) bersama dua informan kunci untuk memastikan interpretasi peneliti sesuai dengan pengalaman mereka di lapangan.

### Uji Keabsahan Data

Untuk memastikan objektivitas, validitas, dan keandalan data yang telah dikumpulkan, penelitian ini menerapkan teknik pemeriksaan keabsahan data berupa triangulasi. Jenis triangulasi yang dominan digunakan meliputi triangulasi sumber dan triangulasi teknik. Triangulasi sumber diaplikasikan dengan cara membandingkan dan mengecek balik derajat kepercayaan suatu informasi yang diperoleh dari guru kelas dengan informasi dari kepala sekolah, serta mencocokkannya dengan karakteristik siswa selama proses pembelajaran. Triangulasi teknik dilakukan dengan cara mengecek data yang sama (misalnya proses klusterisasi siswa) menggunakan teknik yang berbeda, yaitu membandingkan data hasil wawancara guru, hasil pengamatan langsung di kelas, dengan bukti fisik yang tertera pada dokumen portofolio hasil asesmen diagnostik. Melalui penerapan protokol metodologis yang sistematis ini, seluruh tahapan dalam penelitian ini dapat dilacak kembali (auditable) dan memenuhi standar keterreplikasian untuk studi sejenis di masa mendatang.

### Hasil dan Pembahasan

Implementasi asesmen diagnostik sebagai basis pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi di SD Negeri 44 Cakranegara dipetakan secara terstruktur dari tahap perencanaan instrumen, proses klusterisasi peserta didik, hingga eksekusi tiga dimensi diferensiasi di ruang kelas. Rangkaian temuan empiris di lapangan disintesis dengan kajian teoretis mutakhir guna memberikan gambaran komprehensif mengenai peran model ini, termasuk tantangan yang menyertainya.

### Perancangan dan Pelaksanaan Asesmen Diagnostik

Penelitian menunjukkan bahwa guru di SD Negeri 44 Cakranegara secara konsisten melaksanakan dua jenis asesmen diagnostik pada awal tahun ajaran baru, yaitu asesmen diagnostik kognitif dan non-kognitif. Asesmen kognitif dirancang untuk mengukur kompetensi dasar prasyarat pada domain literasi dan numerasi dasar. Sementara itu, asesmen non-kognitif difokuskan pada penggalian profil belajar siswa, yang mencakup dominasi gaya belajar (visual, auditori, kinestetik) serta faktor eksternal pendukung seperti kondisi psikososial dan fasilitas belajar di rumah. Instrumen non-kognitif ini diadopsi melalui kuesioner visual sederhana untuk siswa kelas rendah dan angket deskriptif untuk kelas tinggi.

Salah satu guru kelas awal menuturkan dalam wawancara: "Kalau di awal tahun kami tidak langsung mengajar materi. Kami cek dulu siapa yang sudah bisa membaca lancar, siapa yang masih mengenal huruf. Baru dari situ kami bagi kelompok." Pernyataan ini menegaskan bahwa asesmen diagnostik dipahami guru bukan sebagai formalitas administratif semata, melainkan sebagai titik tolak perencanaan pembelajaran.

Hasil pemetaan awal terhadap karakteristik belajar siswa kelas IV secara akumulatif disajikan pada Tabel 1 di bawah ini. Perlu ditegaskan bahwa data kuantitatif pada Tabel 1 merupakan data ilustratif yang

diambil dari satu rombongan belajar (kelas IV) sebagai representasi pola pemetaan yang juga diterapkan secara kualitatif serupa pada jenjang kelas lain berdasarkan hasil wawancara dan dokumentasi, namun tidak seluruhnya terdokumentasi dalam bentuk rekapitulasi angka yang setara. Keterbatasan cakupan kuantifikasi ini diakui sebagai salah satu batasan penelitian dan dibahas lebih lanjut pada bagian Simpulan.

**Tabel 1.** Profil Gaya Belajar dan Kesiapan Belajar Kognitif Siswa Kelas IV

| Kategori Karakteristik       | Indikator Spesifik                 | Jumlah Siswa (N=28) | Persentase (%) |
|------------------------------|------------------------------------|---------------------|----------------|
| Gaya Belajar (Non-Kognitif)  | Visual                             | 12                  | 42,8%          |
|                              | Auditori                           | 8                   | 28,6%          |
|                              | Kinestetik                         | 8                   | 28,6%          |
| Kesiapan Akademik (Kognitif) | Kelompok A (Tinggi/Paham Utuh)     | 6                   | 21,4%          |
|                              | Kelompok B (Sedang/Paham Sebagian) | 16                  | 57,2%          |
|                              | Kelompok C (Rendah/Belum Paham)    | 6                   | 21,4%          |

Data pada Tabel 1 menunjukkan heterogenitas yang signifikan di dalam satu ruang kelas tunggal. Secara teoretis, variasi modalitas belajar ini menegaskan bahwa penyeragaman metode ceramah searah tanpa media bantu visual atau aktivitas fisik hanya akan memfasilitasi sebagian kecil siswa (28,6% auditori) dan berpotensi memicu kejenuhan bagi mayoritas siswa lainnya. Temuan ini selaras dengan argumen Sari dan Ramdhani (2022) yang menyatakan bahwa kegagalan mengidentifikasi profil belajar non-kognitif di awal semester berasosiasi dengan rendahnya keterlibatan aktif siswa dalam proses instruksional kurikulum formal.

#### **Klusterisasi Kesiapan Belajar dan Tindak Lanjut**

Tindak lanjut dari asesmen diagnostik kognitif di SD Negeri 44 Cakranegara dimanifestasikan melalui pembentukan kluster belajar yang fleksibel (*flexible grouping*). Berdasarkan hasil tes literasi dan numerasi, guru tidak melabeli anak secara permanen, melainkan membaginya ke dalam tiga kelompok dinamis. Kelompok A (Paham Utuh) merupakan kelompok mandiri yang siap diberikan pengayaan materi abstrak. Kelompok B (Paham Sebagian) diisi oleh mayoritas siswa yang membutuhkan penguatan konsep dengan bantuan media standar. Adapun Kelompok C (Belum Paham) merupakan kelompok yang memerlukan intervensi penuh melalui teknik bimbingan terfokus (*scaffolding*).

Pembagian kluster berbasis data empiris ini merupakan salah satu perwujudan dari konsep *Teaching at the Right Level (TaRL)*. Dengan mengetahui posisi awal kesiapan kognitif anak, guru berupaya menghindari pemberian materi yang terlalu sulit (*frustration level*) bagi Kelompok C atau materi yang terlalu mudah (*boredom level*) bagi Kelompok A. Temuan ini sejalan dengan Kurniawati dan Rahmawati (2023) yang menyatakan bahwa pengelompokan fleksibel berbasis asesmen awal berkontribusi memitigasi *learning loss* karena target capaian instruksional diselaraskan dengan zona perkembangan proksimal (*Zone of Proximal Development*) masing-masing anak. Meskipun demikian, kepala sekolah menyampaikan bahwa pembentukan kluster ini memerlukan koordinasi lintas guru yang tidak selalu berjalan mulus pada minggu-minggu awal implementasi, terutama karena keterbatasan waktu perencanaan bersama.

---

**Eksekusi Dimensi Pembelajaran Berdiferensiasi**

Setelah pemetaan selesai dilakukan, guru mengintegrasikan data tersebut ke dalam desain instruksional sehari-hari melalui tiga pilar diferensiasi, sebagaimana diuraikan berikut.

**1. Diferensiasi Konten**

Berdasarkan dominasi gaya belajar pada Tabel 1, guru menyediakan materi ajar yang bervariasi. Untuk materi pokok, guru tidak hanya mengandalkan buku teks cetak, melainkan menyediakan komik pembelajaran bermuatan grafis (mengakomodasi 42,8% siswa visual), rekaman audio penjelasan guru dan lagu pembelajaran (mengakomodasi 28,6% siswa auditori), serta menyusun pojok baca dengan benda konkret untuk dimanipulasi secara fisik (mengakomodasi 28,6% siswa kinestetik). Langkah ini berupaya mematahkan dominasi teks yang selama ini menjadi kendala bagi siswa dengan kemampuan membaca rendah.

**2. Diferensiasi Proses**

Pada tahapan proses, diferensiasi dijalankan melintasi batas-batas kluster kognitif yang telah dibentuk. Saat Kelompok A diberikan tugas mandiri berbasis pemecahan masalah tingkat tinggi (Higher Order Thinking Skills atau HOTS) tanpa intervensi intensif, guru memusatkan alokasi waktunya untuk mendampingi Kelompok C, memberikan penjelasan bertahap, dan membagikan alat bantu hitung konkret. Seiring dengan meningkatnya pemahaman siswa di Kelompok C, guru secara perlahan mengurangi intensitas bantuan tersebut (fading scaffolding). Salah satu guru kelas tinggi menjelaskan: "Saya harus bagi waktu dengan hati-hati, karena kalau terlalu lama di satu kelompok, kelompok lain jadi kurang terpantau."

**3. Diferensiasi Produk**

Pada akhir siklus pembelajaran, penilaian tidak lagi diseragamkan dalam satu bentuk tes tertulis tunggal. Siswa diberikan kebebasan untuk menunjukkan pemahaman konseptual mereka terhadap materi berdasarkan minat dan bakat mereka. Sebagai contoh, siswa yang menyukai seni visual diperbolehkan menyusun infografis atau poster buatan tangan, siswa auditori memilih melakukan presentasi lisan atau rekaman suara, sedangkan kelompok kinestetik mempraktikkan langsung melalui peragaan model konseptual.

Integrasi berlapis dari ketiga dimensi diferensiasi ini turut mengubah atmosfer akademik di SD Negeri 44 Cakranegara. Pembelajaran dilaporkan menjadi lebih inklusif dan ramah anak. Hasil observasi partisipatif menunjukkan adanya peningkatan yang cukup nyata pada aspek motivasi intrinsik dan retensi pemahaman konsep siswa, terutama pada kelompok siswa dengan kesiapan awal rendah yang sebelumnya sering tertinggal.

**Tantangan dan Strategi Adaptasi dalam Implementasi Diferensiasi**

Di balik capaian positif tersebut, temuan penelitian juga mengungkap sejumlah kendala yang dihadapi guru dan sekolah dalam menjalankan integrasi asesmen diagnostik dan pembelajaran berdiferensiasi secara konsisten. Pertama, keterbatasan waktu perencanaan menjadi kendala yang paling sering disebutkan informan. Guru harus menyusun materi berdiferensiasi untuk tiga kelompok kesiapan sekaligus tiga jenis gaya belajar, sementara alokasi waktu persiapan mengajar relatif tetap. Kedua, rasio guru-siswa yang padat—rata-rata satu guru untuk 28 siswa dalam satu rombongan belajar—membatasi intensitas scaffolding individual yang dapat diberikan kepada Kelompok C secara bersamaan dengan pemantauan Kelompok A dan B. Ketiga, tidak semua guru memiliki keterampilan teknis yang setara dalam menyusun instrumen non-kognitif yang valid, sehingga sebagian instrumen masih bersifat adaptasi sederhana dari contoh yang beredar secara daring, bukan hasil pengembangan yang divalidasi secara khusus untuk konteks sekolah (Jannah et al., 2024; Pebriani et al., 2025).

Untuk mengatasi tantangan tersebut, sekolah menerapkan sejumlah strategi adaptif, seperti pembagian peran pendampingan antar-guru secara bergilir, pemanfaatan siswa Kelompok A sebagai tutor sebaya (peer tutoring) bagi Kelompok C pada sesi tertentu, serta penyederhanaan instrumen non-kognitif agar dapat diisi secara mandiri oleh siswa kelas tinggi. Strategi-strategi ini menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi diferensiasi tidak semata bergantung pada ketersediaan data asesmen, melainkan juga pada kapasitas manajerial sekolah dalam merancang solusi kontekstual atas keterbatasan sumber daya yang tersedia. Temuan ini memperkaya perspektif Farhurohman et al. (2024) dan Sitorus (2025) mengenai tantangan manajemen kelas dalam pembelajaran berdiferensiasi, sekaligus menunjukkan bahwa keberhasilan sebuah model tidak dapat dilepaskan dari konteks keterbatasan struktural yang dihadapi sekolah negeri pada umumnya.

Secara teoretis, keberhasilan sebagian eksekusi tiga dimensi diferensiasi ini sejalan dengan teori Tomlinson (dalam Faiz et al., 2022; Solikah, 2024) yang menekankan bahwa ruang kelas yang responsif secara kultural dan kognitif hanya dapat tercipta ketika guru secara sadar memodifikasi kurikulum formal agar sesuai dengan kebutuhan siswa, bukan memaksa siswa menyesuaikan diri secara kaku dengan kurikulum. Selain itu, temuan ini selaras dengan studi Agusta et al. (2024) dan Puadah et al. (2024) yang menunjukkan bahwa variasi produk penilaian berasosiasi dengan optimalisasi performa akademik autentik (authentic assessment) siswa sekolah dasar karena meminimalkan hambatan psikologis akibat format ujian yang monoton. Dengan mempertimbangkan tantangan yang juga ditemukan, implementasi terintegrasi ini dapat dipandang sebagai praktik baik (best practice) yang kontekstual, yang menunjukkan bahwa keterbatasan rasio guru-siswa di sekolah negeri berpotensi diatasi melalui manajemen kelas berbasis data asesmen yang terstruktur, sepanjang diiringi dukungan manajerial dan pengembangan kapasitas guru yang berkelanjutan.

## Kesimpulan

Implementasi asesmen diagnostik di SD Negeri 44 Cakranegara secara substansial menjawab tujuan penelitian dengan menunjukkan perannya sebagai fondasi penting dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran berdiferensiasi. Melalui pemetaan aspek kognitif dan non-kognitif di awal tahun ajaran, guru berhasil mengidentifikasi variasi kesiapan belajar serta modalitas belajar siswa yang heterogen. Data empiris tersebut ditindaklanjuti ke dalam pembentukan kluster belajar yang dinamis serta eksekusi diferensiasi pada dimensi konten, proses, dan produk di ruang kelas. Hasil integrasi instruksional ini teridentifikasi berperan penting dalam mengoptimalkan keterlibatan aktif siswa, memitigasi risiko kesenjangan capaian akademis, dan mewujudkan iklim pembelajaran yang berpusat pada anak secara inklusif, meskipun pelaksanaannya tidak lepas dari kendala waktu, rasio guru-siswa, dan variasi kapasitas teknis guru.

Implikasi utama dari temuan penelitian ini menegaskan bahwa keberhasilan transformasi Kurikulum Merdeka di tingkat sekolah dasar sangat bergantung pada komitmen lembaga dalam menggeser paradigma evaluasi dari sekadar pemenuhan administrasi menjadi instrumen intervensi pedagogis yang berbasis data. Praktik baik (best practice) yang diterapkan di sekolah ini memberikan referensi aplikatif bagi para praktisi pendidikan mengenai bagaimana mengelola keterbatasan rasio guru dan siswa di sekolah negeri melalui manajemen kelas yang adaptif, termasuk strategi tutor sebaya dan pembagian peran pendampingan antar-guru. Secara teoretis, studi ini memperkuat konsep bahwa keadilan kognitif dapat didekati secara lebih optimal ketika materi dan metode pengajaran diselaraskan dengan zona perkembangan proksimal masing-masing peserta didik, meskipun hubungan tersebut perlu dimaknai sebagai kecenderungan asosiatif dan bukan hubungan kausal yang bersifat mutlak mengingat desain penelitian yang deskriptif-kualitatif.

Penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu menjadi perhatian dalam menafsirkan temuannya. Pertama, cakupan subjek penelitian relatif terbatas pada satu kepala sekolah dan empat guru kelas di satu sekolah dasar, sehingga temuan lebih tepat dimaknai sebagai gambaran mendalam pada satu konteks institusional dan bukan generalisasi lintas sekolah. Kedua, data kuantitatif pemetaan gaya belajar dan kesiapan akademik pada Tabel 1 hanya mencakup satu rombongan belajar (kelas IV), sehingga pola serupa pada jenjang kelas lain belum terkuantifikasi secara setara. Ketiga, durasi pengamatan berfokus pada satu siklus semester awal, sehingga belum dapat menggambarkan stabilitas kluster belajar maupun dampak jangka panjang dari intervensi diferensiasi terhadap hasil belajar siswa.

Berdasarkan keterbatasan tersebut, terdapat beberapa rekomendasi yang dapat diajukan. Bagi peneliti selanjutnya, disarankan untuk melakukan studi longitudinal guna menguji konsistensi dampak asesmen diagnostik terhadap hasil belajar jangka panjang dan stabilitas kluster belajar siswa dari tahun ke tahun, serta memperluas cakupan subjek ke beberapa sekolah dengan karakteristik berbeda untuk memperkuat transferabilitas temuan. Bagi pihak sekolah, disarankan untuk menyelenggarakan pelatihan berkelanjutan bagi para pendidik guna meningkatkan keterampilan teknis dalam menyusun instrumen asesmen diagnostik yang lebih variatif, valid, dan inovatif, serta mengalokasikan waktu perencanaan bersama antar-guru secara terjadwal agar koordinasi pembentukan kluster belajar dapat berjalan lebih optimal sejak awal tahun ajaran.

#### Daftar Pustaka

- Agusta, R. M., Hardianti, A., Komalasari, R., & Dewi, R. S. (2024). Dampak pembelajaran berdiferensiasi terhadap motivasi dan hasil belajar siswa sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(4), 1–12. <https://doi.org/10.23969/jp.v9i04.20410>
- Anwar, C., Munir, M. S., Muharram, M. S., & Rozaq, M. M. N. (2025). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi di sekolah dasar. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar Indonesia*, 4(4), 1–15. <https://doi.org/10.51574/judikdas.v4i4.3780>
- 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. <https://doi.org/10.33830/penaanda.v1i2.6202>
- Chotimah, C. (2025). Implementasi asesmen diagnostik dalam pembelajaran IPAS Kurikulum Merdeka pada aspek penilaian berpikir kritis siswa. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, 9(1), 89–110. <https://doi.org/10.26811/didaktika.v9i1.1678>
- Diarera, D., & Budiarti, W. N. (2024). Optimalisasi Kurikulum Merdeka melalui pembelajaran diferensiasi: Menggali konsep, implementasi, dan dampaknya. *Social, Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series*, 7(3), 1–10. <https://doi.org/10.20961/shes.v7i3.92643>
- Faiz, A., Pratama, A., & Kurniawaty, I. (2022). Pembelajaran berdiferensiasi dalam program guru penggerak pada modul 2.1. *Jurnal Basicedu*, 6(2), 2846–2853. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i2.2806>
- Farhurohman, O., Martaningsih, A. E., Nafisah, U., & Mira, I. (2024). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Bina Edukasi*, 17(1), 1–12. <https://doi.org/10.33557/d6j0rv13>
- Fauziyah, F., Rofiqi, A., Arifin, S., & Ekawati, R. (2025). Diferensiasi dalam pembelajaran: Strategi dan praktik di kelas. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 10(4), 1–12. <https://doi.org/10.29303/jipp.v10i4.4114>
- Fitriah, U. L., Dewi, R. S. I., & Ekawati, R. (2025). Menyelami kesiapan guru kelas dasar dalam adopsi asesmen diagnostik di Kurikulum Merdeka. *DIAJAR: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.54259/diajar.v4i1.3527>

- Gusteti, M. U., & Neviyarni, N. (2022). Pembelajaran berdiferensiasi pada pembelajaran matematika di Kurikulum Merdeka. *Jurnal Lebesgue: Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika, Matematika dan Statistika*, 3(3), 636–646. <https://doi.org/10.46306/lb.v3i3.180>
- Huring, H., Walici, S., Riska, P., & Warman, W. (2025). Perencanaan pengembangan kurikulum berbasis Kurikulum Merdeka dalam pembelajaran berdiferensiasi di sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 9(1), 110–123. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v9i1.8981>
- Jannah, M., Maryani, I., & Santosa, A. B. (2024). Kesiapan guru sekolah dasar dalam implementasi asesmen diagnostik untuk mendukung pembelajaran berdiferensiasi. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 10(1), 451–459. <https://doi.org/10.51169/ideguru.v10i1.1467>
- Laulita, U., Marzoan, M., & Rahayu, F. (2022). Analisis kesiapan guru dalam mengimplementasikan asesmen diagnostik pada Kurikulum Merdeka. *JPIIn: Jurnal Pendidik Indonesia*, 5(2), 1–17. <https://doi.org/10.47165/jpin.v5i2.348>
- Listiani, M. E., Sapnah, S., Rohimi, D., & Agustin, V. R. (2025). Menelaah implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.32696/jip.v6i1.3199>
- Miqwati, M., Susilowati, E., & Moonik, J. (2023). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi untuk meningkatkan hasil belajar ilmu pengetahuan alam di sekolah dasar. *Pena Anda: Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar*, 1(1), 30–38. <https://doi.org/10.33830/penaanda.v1i1.5013>
- Mustapa, M. (2025). Tinjauan literatur pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka pada satuan tingkat pendidikan dasar. *Jurnal Inovasi Pendidikan Dasar dan Menengah*, 5(2), 1706–1715. <https://doi.org/10.37081/jipdas.v5i2.3023>
- Nahdhiah, U., & Suciptaningsih, O. A. (2024). Optimization of Kurikulum Merdeka through differentiated learning: Effectiveness and implementation strategy. *Inovasi Kurikulum*, 21(1), 91–104. <https://doi.org/10.17509/jik.v21i1.65069>
- Pebriani, I., Affandi, L. H., & Astria, F. P. (2025). Analisis kesiapan guru untuk melakukan penilaian dalam implementasi Kurikulum Merdeka di SDN 02 Jurit Kecamatan Pringgasela Lombok Timur. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.30605/jsdp.8.1.2025.5645>
- Puadah, U. S., Hizriyani, R., & Danuji, D. (2024). Strategi pembelajaran diferensiasi gaya belajar sebagai pendorong motivasi belajar peserta didik. *Paedagogi: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan*, 10(2), 1–12. <https://doi.org/10.24114/paedagogi.v10i2.64459>
- Sitorus, A. S. (2025). Pembelajaran berdiferensiasi pada Kurikulum Merdeka: Tinjauan teoretis tentang implementasi, tantangan dan peluang. *Action Research Journal Indonesia (ARJI)*, 7(2), 1159–1174. <https://doi.org/10.61227/arji.v7i2.446>
- Solikhah, S. (2024). Literatur review: Pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. *Journal of Innovation and Teacher Professionalism*, 3(1), 211–217. <https://doi.org/10.17977/um084v3i12025p211-217>
- Sulasmini, N. M., Arnyana, I. B. P., & Candiasa, I. M. (2024). Pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka SD di era globalisasi abad 21. *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dasar*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.55115/edukasi.v5i1.34>
- Utaminingsih, S., & Kholim, A. S. (2024). Pembelajaran berdiferensiasi dalam konteks Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. *Social, Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series*, 7(3), 1–8. <https://doi.org/10.20961/shes.v7i3.92280>
- Yolanda, M. S., Isrokatun, I., & Sunaengsih, C. (2024). Analisis kesiapan guru dalam implementasi asesmen diagnostik di Sekolah Dasar Pengampon III Kota Cirebon. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 10(1), 1–10. <https://doi.org/10.31949/educatio.v10i1.7856>

- Yuliati, Y. (2024). Implementasi teori konstruktivisme dalam meningkatkan motivasi belajar berbasis pembelajaran diferensiasi dan gamifikasi. *Pedagogi: Jurnal Penelitian Pendidikan*, 11(2), 1–12. <https://doi.org/10.25134/pedagogi.v11i2.10909>
- Yulita, E., Sunarti, I., Putriani, T., & Adriantoni, A. (2025). Pelaksanaan asesmen dalam Kurikulum Merdeka Belajar. *Edu Research*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.47827/jer.v6i1.710>
- Zahra, S. A., Julia, J., & Nugraha, R. G. (2025). Analisis asesmen diagnostik non-kognitif di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.31004/jptam.v9i1.24952>