



ANALISIS PERAN GURU DALAM MERANCANG DAN MENGIMPLEMENTASIKAN ASESMEN BERDIFERENSIASI PADA PEMBELAJARAN DI MI/SD SESUAI DENGAN PRINSIP KURIKULUM MERDEKA

**Khoiruzzaim Kurniawan¹, Abu Zaeni², Muhammad Soni Amrulloh³,
 Mega Dwi Susanti⁴, Ahmad Sihabuddin Mubarok⁵**

^{1,2,3,4,5}Institut Agama Islam Faqih Asy'ari Kediri, Indonesia

Email : khoiruzzaimkurniawan@gmail.com

Abstrak	Info Artikel
<p><i>Kurikulum Merdeka menekankan keragaman pembelajaran dan asesmen yang berpusat pada siswa, dengan fokus pada kebutuhan individual peserta didik. Penelitian ini menganalisis peran guru Madrasah Ibtidaiyah (MI) dan Sekolah Dasar (SD) dalam merancang dan mengimplementasikan asesmen berdiferensiasi sesuai prinsip Kurikulum Merdeka. Menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus, data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan analisis dokumen. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru berperan sentral sebagai arsitek pembelajaran yang merespons kebutuhan unik siswa melalui asesmen diagnostik, formatif, dan sumatif yang adaptif. Implementasi asesmen berdiferensiasi terbukti meningkatkan motivasi, keterlibatan aktif, dan hasil belajar siswa secara holistik. Namun, tantangan seperti keterbatasan waktu, sumber daya, rasio guru-siswa yang tidak ideal, serta pemahaman dan kompetensi guru yang belum memadai masih menjadi hambatan signifikan. Studi ini merekomendasikan pelatihan berkelanjutan bagi guru, alokasi sumber daya yang memadai, dan fleksibilitas kurikulum untuk mendukung praktik asesmen berdiferensiasi yang efektif dan berkelanjutan.</i></p>	<p>Diajukan: 01-12-2024 Diterima : 06-02-2025 Diterbitkan : 25-02-2025</p> <p>Kata kunci: <i>Kurikulum Merdeka, Asesmen Berdiferensiasi, Peran Guru, Pembelajaran Inklusif, Pendidikan Dasar.</i></p> <p>Keywords: <i>Merdeka Curriculum, Differentiated Assessment, Teacher's Role, Inclusive Learning, Primary Education.</i></p>
<p>Abstract</p> <p><i>The Merdeka Curriculum emphasizes student-centered learning diversity and assessment, focusing on individual learner needs. This study analyzes the role of teachers in Islamic Elementary Schools (MI) and Primary Schools (SD) in designing and implementing differentiated assessments aligned with the principles of the Merdeka Curriculum. Using a qualitative approach with a case study design, data were collected through participatory observation, in-depth interviews, and document analysis. The findings reveal that teachers play a central role as learning architects, addressing students' unique needs through adaptive diagnostic, formative, and summative assessments. The implementation of differentiated assessments has proven effective in enhancing student motivation, active engagement, and holistic learning outcomes. However, challenges such as time constraints, limited resources, unfavorable teacher-student ratios, and gaps in teacher understanding and competence remain significant barriers. This study recommends continuous teacher training, adequate resource allocation, and curriculum flexibility to support effective and sustainable differentiated assessment practices.</i></p>	
<p>Cara mensitasi artikel: Kurniawan, R., Zaeni, A., Amrulloh, M.S., Susanti, M.D., & Mubarok, A.S. (2025). Analisis Peran Guru dalam Merancang dan Mengimplementasikan Asesmen Berdiferensiasi Pada Pembelajaran</p>	

PENDAHULUAN

Dinamika pendidikan di Indonesia terus mengalami perubahan yang signifikan seiring perkembangan zaman, perubahan sosial budaya, dan beragamnya kebutuhan peserta didik. Dalam konteks ini, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) menginisiasi Kurikulum Merdeka sebagai respons terhadap kebutuhan untuk memperbarui sistem pendidikan agar lebih adaptif dan relevan dengan tuntutan global dan nasional. Kurikulum ini menekankan pada pembelajaran yang fleksibel, mendalam, dan berpusat pada peserta didik dengan menitikberatkan pada konten esensial, penguatan kompetensi, serta pengembangan karakter (Kemendikbudristek, 2022). Pendekatan Kurikulum Merdeka sejatinya merupakan inovasi fundamental yang tidak hanya mengubah struktur pembelajaran, tetapi juga menggeser paradigma pendidikan dari *teacher-centered* menjadi *learner-centered*. Kurikulum ini memberikan ruang bagi peserta didik untuk mengeksplorasi potensi diri secara holistik, bukan sekadar menghafal fakta-fakta akademik (Suyanto, 2022). Esensi tersebut tampak jelas melalui prinsip pembelajaran berdiferensiasi yang menjadi salah satu pilar utama kurikulum ini. Prinsip ini menyasar kebutuhan, minat, dan kesiapan belajar siswa secara individual, dengan memberikan ruang bagi pengembangan kapasitas kognitif, afektif, dan psikomotorik secara seimbang (Tomlinson, 2017).

Filosofi Kurikulum Merdeka memiliki akar historis yang kuat dalam pemikiran pendidikan nasional, khususnya gagasan Ki Hajar Dewantara. Konsep "*Sistem Among*" yang diperkenalkan oleh tokoh pendidikan tersebut menempatkan guru sebagai pamong yang membimbing siswa agar berkembang sesuai dengan kodratnya, baik sebagai individu maupun sebagai anggota masyarakat (Dewantara, 2004). Prinsip ini kemudian dijemakan ke dalam pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka, yang menekankan pada kebebasan berpikir, eksplorasi minat, serta pengembangan potensi peserta didik secara optimal (Fadlillah & Wahyudin, 2023). Implikasi dari paradigma ini membawa konsekuensi terhadap cara guru melakukan asesmen. Dalam Kurikulum Merdeka, pembelajaran berbasis kompetensi mengharuskan pelaksanaan asesmen berdiferensiasi, yang tidak bersifat tunggal atau seragam, melainkan variatif dan kontekstual. Asesmen ini didefinisikan sebagai strategi penilaian yang mempertimbangkan kesiapan, gaya belajar, serta minat dan latar belakang siswa. Tujuannya adalah untuk memberikan peluang yang setara bagi setiap peserta didik untuk menunjukkan kemampuannya secara maksimal (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Asesmen berdiferensiasi mencakup pemilihan alat dan teknik asesmen yang disesuaikan dengan kebutuhan unik setiap siswa. Strategi ini menjadi penting dalam rangka menyusun proses pembelajaran yang inklusif dan bermakna. Komponen penting dari asesmen ini adalah asesmen diagnostik, yakni penilaian awal yang bertujuan untuk mengidentifikasi kondisi kesiapan belajar siswa, latar belakang, dan karakteristik pembelajarannya (Popham, 2014). Hasil dari asesmen ini digunakan oleh guru untuk merancang pendekatan pembelajaran yang sesuai, baik dalam konten, proses, maupun produk pembelajaran (Fisher & Frey, 2014). Secara teknis, asesmen berdiferensiasi juga memiliki fungsi sebagai alat untuk memonitor dan mengevaluasi perkembangan belajar

siswa secara berkelanjutan. Hal ini sejalan dengan pandangan Tomlinson (2017) yang menekankan bahwa asesmen dalam pembelajaran berdiferensiasi tidak boleh hanya dilakukan pada akhir pembelajaran, tetapi juga perlu dilaksanakan sebelum, selama, dan setelah proses belajar berlangsung. Dengan demikian, asesmen tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur, melainkan juga sebagai informasi formatif yang digunakan untuk merefleksi dan memperbaiki strategi pembelajaran secara real time (Black & Wiliam, 2009). Lebih lanjut, kegagalan dalam pelaksanaan asesmen diagnostik atau formatif yang efektif dapat menghambat keberhasilan implementasi pembelajaran berdiferensiasi itu sendiri. Guru memerlukan data konkret tentang siswa untuk merancang diferensiasi yang tepat. Tanpa informasi ini, pendekatan yang diterapkan berisiko tidak sesuai dengan kebutuhan riil peserta didik, sehingga mengurangi efektivitas pembelajaran (Anderson, 2007). Oleh karena itu, asesmen harus menjadi bagian integral dari siklus perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Hal ini tidak hanya memperkuat legitimasi pedagogis guru, tetapi juga mendorong komitmen terhadap pelaksanaan Kurikulum Merdeka secara konsisten dan kontekstual. Dengan memahami bahwa pendekatan ini merupakan reaktualisasi nilai-nilai pendidikan nasional, guru dapat lebih mudah menginternalisasi prinsip-prinsip pembelajaran berdiferensiasi sebagai bagian dari praktik profesional mereka (Nurhadi, 2021).

Meskipun Kurikulum Merdeka secara eksplisit menggarisbawahi pentingnya pembelajaran dan asesmen berdiferensiasi sebagai pendekatan pedagogis yang relevan dalam mengakomodasi keragaman peserta didik, implementasinya di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan. Idealitas konsep ini seringkali tidak diimbangi dengan kesiapan praktis di tingkat satuan pendidikan. Studi-studi awal menunjukkan bahwa masih banyak guru yang belum memiliki pemahaman konseptual yang memadai tentang bagaimana menerapkan prinsip diferensiasi ke dalam bentuk asesmen yang konkret dan fungsional (Fadlillah & Wahyudin, 2023). Kesulitan ini semakin kompleks ketika guru dihadapkan pada tuntutan untuk menyusun dan menggunakan asesmen diagnostik sebagai dasar pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi, sementara dukungan pelatihan atau panduan praktis yang tersedia masih sangat terbatas (Popham, 2014).

Kesenjangan implementasi ini tidak hanya berakar pada aspek pemahaman konseptual, melainkan juga terkait dengan keterampilan teknis guru dalam merancang strategi asesmen yang sesuai dengan karakteristik individual siswa. Berbagai faktor struktural dan sistemik turut memperburuk kondisi ini. Salah satunya adalah keterbatasan sumber daya pendidikan, termasuk ketersediaan materi ajar yang bervariasi, fasilitas pembelajaran yang adaptif, serta infrastruktur penunjang yang memungkinkan pembelajaran fleksibel dan personal. Kondisi ini mengakibatkan guru kesulitan dalam melaksanakan pembelajaran yang mempertimbangkan keragaman gaya belajar dan kesiapan peserta didik (Suyanto, 2022). Lebih lanjut, rasio guru dan siswa yang tidak seimbang, khususnya di kelas-kelas besar menjadi kendala signifikan dalam memberikan perhatian individual yang dibutuhkan dalam pendekatan berdiferensiasi. Ketidakseimbangan ini memengaruhi efektivitas asesmen, karena guru cenderung menggunakan pendekatan seragam (*one-size-fits-all*) yang tidak mempertimbangkan variasi kemampuan dan minat siswa (Tomlinson, 2017). Dalam konteks ini, beban kerja guru juga menjadi isu krusial. Guru diharuskan menyelesaikan berbagai tanggung jawab

administratif yang kerap menyita waktu dan energi, sehingga menyulitkan mereka untuk merancang asesmen secara mendalam dan kontekstual (Anderson, 2007).

Hasil kajian empirik menunjukkan bahwa meskipun manfaat dari pendekatan berdiferensiasi telah banyak diakui baik dari segi peningkatan motivasi, partisipasi aktif, maupun capaian hasil belajar implementasinya masih berjalan lambat dan parsial (Black & Wiliam, 2009). Hambatan terbesar terletak pada kapasitas pedagogis guru serta dukungan sistemik yang belum optimal, bukan semata-mata pada faktor kemauan atau resistensi individu. Dalam hal ini, dapat disimpulkan bahwa kesenjangan implementasi tidak hanya bersifat individual, tetapi juga sistemik, mencakup kurangnya program pelatihan yang berkelanjutan, minimnya dukungan manajerial dari pihak sekolah, serta struktur kurikulum yang belum sepenuhnya memberikan ruang fleksibilitas bagi guru untuk berinovasi (Fisher & Frey, 2014).

Situasi ini menunjukkan urgensi untuk melakukan kajian mendalam terhadap akar permasalahan dalam implementasi asesmen berdiferensiasi. Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi secara rinci faktor-faktor yang menyebabkan kegagalan atau keterbatasan dalam praktik asesmen diferensiasi di sekolah. Apakah disebabkan oleh kurangnya pelatihan yang bersifat aplikatif, absennya supervisi dan monitoring dari dinas pendidikan, atau justru oleh struktur kebijakan kurikulum yang belum sepenuhnya memberikan ruang inovasi? Jawaban terhadap pertanyaan-pertanyaan ini akan menjadi dasar dalam perumusan rekomendasi strategis, baik dalam peningkatan kapasitas individu guru maupun dalam reformasi sistem pendidikan yang lebih luas. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan mampu memberikan kontribusi teoritis dan praktis, terutama dalam memperkuat fondasi implementasi Kurikulum Merdeka berbasis asesmen berdiferensiasi. Fokus tidak hanya diarahkan pada penguatan keterampilan guru, tetapi juga pada peningkatan kualitas tata kelola pendidikan secara menyeluruh yang mendukung praktik asesmen yang adil, kontekstual, dan bermakna bagi seluruh peserta didik.

Berdasarkan latar belakang dan identifikasi masalah yang telah diuraikan, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis secara komprehensif peran guru Madrasah Ibtidaiyah (MI) dan Sekolah Dasar (SD) dalam merancang dan mengimplementasikan asesmen berdiferensiasi sesuai dengan prinsip Kurikulum Merdeka. Secara spesifik, penelitian ini akan mengidentifikasi strategi yang digunakan guru dalam memetakan kebutuhan belajar siswa melalui asesmen diagnostik, menganalisis proses perancangan instrumen asesmen berdiferensiasi, mencakup jenis-jenis instrumen seperti asesmen diagnostik, formatif, sumatif, berbasis kinerja, portofolio, serta tes pilihan ganda dan esai. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi signifikan, baik secara teoritis maupun praktis, dalam pengembangan pendidikan di Indonesia, khususnya pada jenjang MI/SD. Penelitian ini diharapkan dapat memperkaya khazanah keilmuan di bidang pendidikan, khususnya terkait implementasi Kurikulum Merdeka dan asesmen berdiferensiasi di jenjang pendidikan dasar. Temuan yang dihasilkan akan memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai mekanisme, dinamika, serta faktor-faktor yang memengaruhi peran guru dalam ekosistem pembelajaran berdiferensiasi. Hal ini akan memperkuat landasan teoritis bagi studi-studi selanjutnya dan membantu membangun kerangka konseptual yang lebih kokoh mengenai asesmen yang berpusat pada siswa.

Pendidikan dasar memiliki peran yang sangat penting dalam membentuk fondasi intelektual, emosional, dan karakter peserta didik. Dalam konteks reformasi pendidikan nasional yang menekankan pembelajaran berpusat pada siswa, Kurikulum Merdeka hadir sebagai respon strategis terhadap tuntutan zaman yang semakin kompleks dan beragam. Salah satu komponen esensial dalam Kurikulum Merdeka adalah penguatan peran guru dalam merancang dan mengimplementasikan asesmen berdiferensiasi. Konsep asesmen berdiferensiasi didasarkan pada prinsip bahwa setiap peserta didik memiliki keunikan dalam kesiapan belajar, minat, serta gaya belajar yang perlu dihargai dan difasilitasi melalui pendekatan pembelajaran yang inklusif dan responsif. Landasan teori dalam kajian ini bertujuan untuk memberikan kerangka konseptual yang mendalam mengenai peran guru, asesmen berdiferensiasi, dan implementasinya dalam pembelajaran di tingkat Madrasah Ibtidaiyah (MI) dan Sekolah Dasar (SD), sejalan dengan prinsip-prinsip Kurikulum Merdeka. Uraian ini mencakup teori-teori tentang peran guru dalam pembelajaran, konsep dan prinsip asesmen berdiferensiasi, serta dasar filosofis Kurikulum Merdeka itu sendiri.

Dalam kerangka pendidikan modern, guru tidak lagi diposisikan sebagai satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan sebagai fasilitator, mediator, dan desainer pengalaman belajar peserta didik. Menurut Sagala (2010), guru berperan sebagai perancang pembelajaran yang bertanggung jawab untuk menciptakan suasana belajar yang kondusif, adaptif, dan memberdayakan peserta didik untuk berkembang secara optimal. Peran guru meliputi identifikasi kebutuhan belajar siswa, perencanaan strategi pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, serta evaluasi hasil belajar secara menyeluruh.

Guru yang efektif dituntut untuk memiliki kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian sebagaimana diatur dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Dalam konteks pembelajaran berdiferensiasi, guru harus mampu melakukan analisis mendalam terhadap karakteristik peserta didik serta merancang pengalaman belajar yang variatif dan relevan dengan kebutuhan mereka (Uno, 2012). Secara praktis, Tomlinson (2001) mengemukakan bahwa guru harus mampu membuat keputusan pedagogis yang mempertimbangkan kesiapan belajar (*readiness*), minat (*interest*), dan profil belajar (*learning profile*) siswa. Ini menuntut adanya kepekaan pedagogis yang tinggi serta keterampilan dalam merancang asesmen yang mampu menangkap kompleksitas karakteristik individu siswa.

Asesmen berdiferensiasi merupakan pendekatan asesmen yang menyesuaikan alat ukur, strategi, dan kriteria penilaian dengan karakteristik siswa, baik dari aspek kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Asesmen ini bertujuan untuk memberikan setiap siswa kesempatan terbaik untuk menunjukkan capaian belajarnya sesuai dengan potensi dan kondisi unik yang dimilikinya (Purwanto, 2022). Menurut Susanto (2016), asesmen berdiferensiasi berangkat dari prinsip keadilan pendidikan, yakni perlakuan yang berbeda untuk mencapai tujuan belajar yang setara. Artinya, siswa yang memiliki gaya belajar visual, auditori, atau kinestetik harus diberikan akses asesmen yang relevan dengan cara mereka memahami informasi. Tomlinson dan Moon (2013) menyatakan bahwa asesmen berdiferensiasi bukan hanya soal memberikan soal yang berbeda, tetapi melibatkan pemikiran strategis tentang bagaimana guru dapat memberikan umpan balik yang membangun, menyesuaikan konten dan proses belajar, serta mengelola kelas agar mendukung partisipasi aktif semua siswa. Dalam buku "*Assessment for Learning*" karya

Black dan Wiliam (2005), dijelaskan bahwa asesmen berdiferensiasi berkaitan erat dengan asesmen formatif yang dilakukan secara terus-menerus sepanjang proses belajar. Tujuannya adalah untuk memberikan informasi bagi guru dan siswa guna memperbaiki proses belajar secara berkelanjutan.

Strategi implementasi asesmen berdiferensiasi mencakup pemetaan kebutuhan belajar, perancangan instrumen asesmen yang adaptif, pelaksanaan asesmen yang kontekstual, dan tindak lanjut dalam bentuk pengayaan atau remediasi. Menurut Zuchdi (2015), guru harus menguasai teknik penyusunan instrumen asesmen yang mencakup berbagai bentuk: tes tertulis, proyek, portofolio, observasi, dan wawancara. Pentingnya pendekatan multimodal dalam asesmen juga ditegaskan oleh Gardner (2006) melalui teori kecerdasan majemuk. Ia menyatakan bahwa siswa menunjukkan potensinya melalui berbagai cara, dan oleh karena itu, asesmen harus memberikan ruang bagi ekspresi yang beragam, seperti melalui seni visual, presentasi lisan, hingga pemecahan masalah praktis. Dalam konteks Indonesia, penerapan asesmen berdiferensiasi telah diujicobakan di berbagai satuan pendidikan. Studi oleh Mulyono (2023) menunjukkan bahwa guru yang dilatih secara sistematis untuk menyusun dan melaksanakan asesmen berdiferensiasi menunjukkan peningkatan signifikan dalam efektivitas pengajaran dan partisipasi siswa.

Kurikulum Merdeka dikembangkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia sebagai bentuk transformasi sistem pendidikan nasional yang lebih adaptif, fleksibel, dan berorientasi pada kebutuhan individu peserta didik. Kurikulum ini menekankan pentingnya pembelajaran yang kontekstual, bermakna, dan berpusat pada siswa (Kemendikbudristek, 2022). Menurut Mulyasa (2022), Kurikulum Merdeka berakar pada filosofi pendidikan Ki Hajar Dewantara yang mengusung prinsip among sebuah konsep pendidikan yang menempatkan siswa sebagai subjek aktif dalam proses belajar. Dalam konteks ini, peran guru adalah sebagai pamong yang membimbing siswa tumbuh dan berkembang sesuai dengan kodratnya. Kurikulum Merdeka secara eksplisit mendorong penerapan asesmen berdiferensiasi, sebagaimana dinyatakan dalam Panduan Pembelajaran dan Asesmen (Kemendikbudristek, 2021), yang menekankan pentingnya pemetaan kebutuhan belajar melalui asesmen diagnostik, asesmen formatif, serta asesmen sumatif yang fleksibel.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus (Yin, 2018) untuk memahami secara mendalam implementasi asesmen berdiferensiasi di MI/SD. Subjek penelitian adalah guru-guru di Kecamatan Wonodadi, Kabupaten Blitar yang telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, dipilih dengan teknik *purposive sampling* berdasarkan kriteria pengalaman, keterlibatan dalam komunitas pembelajar, dan konsistensi penerapan asesmen berdiferensiasi (Patton, 2015). Lokasi penelitian dipilih menggunakan *maximum variation sampling* untuk merepresentasikan keragaman konteks sekolah.

Pengumpulan data dilakukan dengan triangulasi teknik (Denzin, 2012), meliputi: (1) observasi partisipatif di kelas; (2) wawancara mendalam dengan guru, kepala sekolah, siswa, dan orang tua; serta (3) analisis dokumen pembelajaran dan asesmen. Analisis data menggunakan model interaktif Miles dan Huberman (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014) yang meliputi reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan.

Keabsahan data dijamin melalui triangulasi sumber, teknik, dan waktu, serta *member checking* kepada informan untuk memastikan kesesuaian interpretasi dengan realitas lapangan (Lincoln & Guba, 1985). Strategi ini meningkatkan *trustworthiness* penelitian dan memastikan temuan merefleksikan pengalaman autentik guru dalam melaksanakan asesmen berdiferensiasi.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Peran guru dalam merancang asesmen berdiferensiasi menjadi fondasi utama dalam mendukung implementasi Kurikulum Merdeka. Lebih dari sekadar menyusun soal, perancangan asesmen ini melibatkan proses sistematis yang dimulai dari pemahaman mendalam terhadap karakteristik unik setiap peserta didik. Guru berperan sebagai desainer pembelajaran yang harus mampu menyesuaikan instrumen penilaian dengan latar belakang, kesiapan, minat, serta gaya belajar siswa (Tomlinson, 2001).

Langkah awal dalam merancang asesmen berdiferensiasi adalah pemetaan kebutuhan belajar siswa. Proses ini bertujuan untuk mengidentifikasi tiga aspek penting, yaitu: kesiapan belajar (*readiness*), minat belajar, dan profil belajar (*learning profile*) siswa (Tomlinson & Imbeau, 2010). Untuk itu, asesmen diagnostik digunakan sebagai instrumen utama, baik dalam bentuk kognitif maupun non-kognitif. Asesmen diagnostik kognitif bertujuan untuk mengetahui tingkat penguasaan siswa terhadap kompetensi prasyarat sebelum memulai materi baru. Misalnya, guru dapat menyusun soal-soal sederhana untuk mengevaluasi pemahaman konsep dasar dalam matematika, atau kemampuan memahami struktur kalimat dalam bahasa Indonesia. Asesmen ini memungkinkan guru mengidentifikasi kesenjangan pengetahuan yang ada dan menyesuaikan materi serta metode pengajaran secara tepat (OECD, 2021).

Sementara itu, asesmen diagnostik non-kognitif berfokus pada aspek afektif dan latar belakang pribadi siswa. Instrumen yang digunakan bisa berupa angket atau kuesioner yang mengeksplorasi perasaan siswa saat belajar, motivasi, kondisi sosial-emosional, dukungan lingkungan rumah, gaya belajar (*visual, auditori, kinestetik*), serta minat dan bakat (Wiliam, 2011). Instrumen non-kognitif ini penting karena pembelajaran berdiferensiasi menuntut pemahaman holistik tentang siswa, bukan hanya aspek akademiknya. Pengumpulan data diagnostik dapat dilakukan melalui berbagai metode, seperti observasi langsung, wawancara dengan siswa atau orang tua, pengisian angket, serta analisis rapor dan catatan pembelajaran sebelumnya (Anderson & Krathwohl, 2001). Sebagai contoh, observasi dilakukan ketika siswa menyelesaikan tugas mandiri atau dalam kelompok, sementara wawancara dapat memberikan informasi eksplisit tentang minat dan kesulitan belajar. Data ini kemudian diolah dan digunakan untuk menyusun strategi diferensiasi konten, proses, dan produk pembelajaran secara efektif.

Pemetaan kebutuhan belajar melalui asesmen diagnostik bukan sekadar aktivitas administratif, melainkan merupakan proses pedagogis kritical yang menentukan arah diferensiasi pembelajaran. Guru yang tidak melakukan pemetaan dengan cermat berisiko menerapkan strategi pengajaran yang tidak sesuai dengan kebutuhan aktual siswa. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa asesmen diagnostik yang valid dan beragam adalah fondasi dari perencanaan pembelajaran yang bermakna dan adaptif (Black & Wiliam, 2009). Dalam konteks Kurikulum Merdeka, kemampuan guru dalam melakukan asesmen diagnostik menjadi semakin penting, mengingat pendekatan ini menekankan fleksibilitas,

personalisasi, dan pengembangan potensi siswa secara holistik. Oleh karena itu, pelatihan dan pendampingan sistematis bagi guru dalam merancang asesmen diagnostik menjadi kebutuhan mendesak agar implementasi diferensiasi dapat berjalan optimal (Kemendikbudristek, 2022).

Dalam implementasi pembelajaran berdiferensiasi, guru memegang peran penting dalam menyusun instrumen asesmen yang beragam dan adaptif. Prinsip dasar asesmen berdiferensiasi adalah memberikan setiap peserta didik kesempatan terbaik untuk menunjukkan hasil belajarnya melalui strategi penilaian yang relevan dengan kesiapan, minat, dan gaya belajar mereka (Tomlinson, 2014). Oleh karena itu, penyusunan instrumen asesmen tidak dapat bersifat seragam, melainkan harus bersifat fleksibel, kontekstual, dan multi-modal.

1. Asesmen Diagnostik

Asesmen diagnostik dilakukan sebelum proses pembelajaran dimulai, dengan tujuan untuk mengidentifikasi kesiapan belajar, minat, serta profil belajar siswa. Instrumen asesmen ini dapat berupa angket minat yang menanyakan topik-topik yang disukai siswa, pertanyaan tentang keseharian dan aktivitas belajar di rumah, serta persepsi emosional siswa terhadap pembelajaran. Contohnya adalah pertanyaan seperti “Apa yang membuatmu bersemangat belajar hari ini?” atau “Aktivitas apa yang paling kamu sukai di luar sekolah?”. Asesmen diagnostik kognitif dapat berupa soal prasyarat untuk mengevaluasi pemahaman awal siswa, seperti pertanyaan tentang konsep dasar matematika atau kosa kata dalam pelajaran bahasa Indonesia. Tujuannya adalah mengidentifikasi kesenjangan pengetahuan awal agar guru dapat menyesuaikan pendekatan pengajaran (Wiliam, 2011; Tomlinson & Imbeau, 2010).

2. Asesmen Formatif

Asesmen formatif dilakukan selama proses pembelajaran berlangsung. Tujuannya adalah untuk memantau perkembangan siswa, memberikan umpan balik cepat, serta mengidentifikasi kesulitan yang dialami siswa secara real-time. Bentuk asesmen ini sangat fleksibel dan harus disesuaikan dengan gaya belajar siswa (Heritage, 2010). Instrumen formatif mencakup:

- a. Non-tulisan. diskusi kelompok, permainan peran (drama), kuis lisan, mini proyek, dan presentasi verbal.
- b. Tulisan. refleksi diri, jurnal pembelajaran, esai pendek, dan ringkasan materi.
- c. Multimodal. infografis, video, rekaman audio, atau gambar.

Pemberian pilihan pada format penyampaian hasil asesmen sangat penting untuk memastikan siswa dapat mengekspresikan pemahaman mereka secara autentik (Brookhart, 2013). Misalnya, siswa yang lebih kuat secara visual dapat memilih membuat mind-map, sedangkan siswa auditori dapat menyampaikan refleksi melalui rekaman suara.

3. Asesmen Sumatif

Asesmen sumatif dilaksanakan di akhir unit atau periode pembelajaran. Tujuannya adalah untuk mengevaluasi pencapaian kompetensi secara menyeluruh. Guru dapat menggunakan tes tertulis (pilihan ganda dan esai), tugas proyek, presentasi akhir, atau portofolio sebagai bentuk asesmen. Tingkat kesulitan soal perlu divariasikan agar mengakomodasi keragaman kemampuan siswa (McMillan,

2011). Penerapan rubrik penilaian sangat disarankan agar kriteria penilaian menjadi jelas, transparan, dan objektif. Rubrik juga membantu siswa memahami ekspektasi pembelajaran serta memfasilitasi refleksi diri terhadap kemajuan mereka sendiri (Andrade, 2005).

4. Asesmen Berbasis Kinerja dan Portofolio

Asesmen berbasis kinerja dan portofolio merupakan bentuk asesmen otentik yang memberikan gambaran holistik atas kemampuan siswa melalui produk nyata. Contohnya meliputi pembuatan video pembelajaran, poster tematik, diorama, komik edukatif, podcast sederhana, atau proyek integratif antarmata pelajaran. E-portofolio menjadi sarana dokumentasi progres siswa yang memungkinkan guru melacak perkembangan keterampilan dan pemahaman secara longitudinal (Barrett, 2007). Pendekatan ini sesuai dengan prinsip Kurikulum Merdeka yang menekankan pada pengembangan potensi individu secara utuh dan berkelanjutan (Kemendikbudristek, 2022).

Penerapan asesmen berdiferensiasi bukan hanya tentang menyesuaikan tingkat kesulitan soal, tetapi juga tentang menyediakan beragam cara siswa menunjukkan pemahamannya. Hal ini konsisten dengan teori kecerdasan majemuk yang dikembangkan oleh Gardner (1993), bahwa siswa memiliki berbagai modalitas intelektual yang harus diakomodasi. Jika asesmen hanya berbentuk tes tertulis konvensional, maka siswa dengan gaya belajar visual, kinestetik, atau interpersonal mungkin tidak mampu menunjukkan kapasitas mereka secara optimal. Oleh karena itu, penyusunan instrumen asesmen yang variatif dan otentik dapat meningkatkan validitas dan keadilan penilaian (Nitko & Brookhart, 2014). Guru perlu dibekali kompetensi profesional dalam menyusun instrumen asesmen yang relevan, akurat, dan kontekstual. Tidak hanya berfokus pada hasil akhir (outcome), tetapi juga pada proses pembelajaran dan perkembangan individual siswa. Implementasi asesmen berdiferensiasi merupakan manifestasi nyata dari pemahaman guru terhadap kebutuhan unik setiap siswa dan komitmen mereka untuk menciptakan pengalaman belajar yang relevan dan bermakna. Proses ini secara intrinsik terintegrasi dengan diferensiasi konten, proses, dan produk pembelajaran. Berdasarkan hasil asesmen diagnostik yang telah dilakukan, guru secara strategis mengadaptasi asesmen mereka untuk mencerminkan diferensiasi dalam tiga elemen utama pembelajaran, yaitu konten, proses, dan produk.

Adaptasi ini memastikan bahwa penilaian tidak hanya mengukur hasil akhir, tetapi juga mendukung dan merefleksikan jalur belajar yang beragam yang diambil oleh siswa.

1. Diferensiasi Konten. Guru menyesuaikan "apa" yang diajarkan atau dipelajari siswa berdasarkan tingkat kesiapan, minat, dan profil belajar mereka. Strategi ini dapat diwujudkan dengan menggunakan materi yang bervariasi, seperti teks dengan tingkat keterbacaan yang berbeda, materi audio, video, atau bahkan lokakarya mini. Asesmen kemudian disesuaikan untuk mengukur pemahaman siswa terhadap konten yang telah didiferensiasi ini, misalnya dengan memberikan soal yang berbeda tingkat kesulitannya atau format yang berbeda sesuai dengan cara konten disajikan.
2. Diferensiasi Proses. Guru membedakan "bagaimana" siswa berlatih dan memahami konten yang diberikan. Strategi implementasi meliputi penggunaan pertanyaan pemantik yang mendorong pemikiran mendalam, pembagian

kelompok diskusi yang fleksibel (baik homogen berdasarkan kebutuhan maupun heterogen untuk memfasilitasi kolaborasi), penggunaan *graphic organizer*, atau memberikan pendampingan dengan tingkat dukungan yang berbeda sesuai dengan kesiapan siswa. Asesmen formatif yang berkelanjutan sangat penting dalam tahap ini untuk memantau kemajuan siswa secara *real-time* dan menyesuaikan proses pembelajaran sesuai kebutuhan yang muncul.

3. Diferensiasi Produk. Guru membedakan "apa" yang dihasilkan siswa sebagai bukti pemahaman mereka terhadap materi. Ini berarti memberikan pilihan kepada siswa tentang bagaimana mereka akan menunjukkan hasil belajar, misalnya melalui presentasi lisan, proyek kreatif, tulisan, rekaman audio/video, atau diagram. Rubrik penilaian harus disesuaikan secara cermat untuk mengakomodasi berbagai jenis produk ini, memastikan bahwa kriteria penilaian tetap objektif dan relevan dengan tujuan pembelajaran.

Integrasi asesmen dengan diferensiasi konten, proses, dan produk menciptakan sebuah siklus pembelajaran yang organik dan dinamis. Dalam siklus ini, hasil asesmen, terutama asesmen diagnostik dan formatif, secara langsung menginformasikan penyesuaian dalam pengajaran. Asesmen sumatif kemudian mengevaluasi efektivitas keseluruhan siklus tersebut. Ini adalah bukti dari pendekatan holistik yang berpusat pada siswa, di mana penilaian bukan hanya alat untuk mengukur, tetapi juga sebagai pendorong utama bagi adaptasi instruksional. Guru perlu melihat asesmen sebagai bagian tak terpisahkan dari pengajaran, bukan sebagai aktivitas terpisah. Pelatihan guru harus menekankan bagaimana data asesmen dapat secara praktis diterjemahkan menjadi strategi diferensiasi yang konkret dalam ketiga area (konten, proses, produk), serta bagaimana rubrik dapat dirancang untuk menilai keragaman produk tersebut secara adil dan akurat.

Salah satu indikator keberhasilan yang paling menonjol adalah peningkatan motivasi dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Ketika pembelajaran dan asesmen disesuaikan dengan kebutuhan, minat, dan gaya belajar individual siswa, mereka cenderung merasa lebih dihargai, dipahami, dan relevan dengan materi yang diajarkan. Siswa menjadi lebih termotivasi untuk terlibat secara aktif dalam kegiatan pembelajaran karena mereka merasa memiliki rasa kepemilikan terhadap proses belajar mereka sendiri. Misalnya, ketika siswa diberikan pilihan dalam cara menunjukkan pemahaman mereka (misalnya, melalui proyek seni atau presentasi lisan), mereka cenderung lebih antusias dan bersemangat dalam menyelesaikan tugas.

Pembelajaran berdiferensiasi secara efektif mendukung pertumbuhan dan perkembangan yang merata bagi semua siswa, terlepas dari tingkat kesiapan awal mereka. Pendekatan ini secara signifikan membantu mengatasi kesenjangan belajar yang sering terjadi di kelas heterogen, karena guru dapat memberikan dukungan yang tepat dan tantangan yang sesuai bagi setiap individu. Dengan demikian, setiap anak memiliki kesempatan yang lebih besar untuk mencapai tujuan pembelajaran yang diharapkan. Peningkatan yang teramati mencakup berbagai keterampilan, seperti kemampuan membaca, pemahaman konsep, keterampilan berpikir kritis, kreativitas, dan kemandirian belajar. Misalnya, studi menunjukkan peningkatan signifikan dalam kemampuan literasi dan numerasi siswa ketika pembelajaran berdiferensiasi diterapkan.

Asesmen berdiferensiasi turut berkontribusi pada penciptaan lingkungan belajar yang positif, inklusif, dan suportif. Dalam lingkungan semacam ini, siswa merasa aman untuk mengambil risiko, belajar dari kesalahan, dan berkolaborasi dengan teman-teman mereka tanpa rasa takut dihakimi. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa lingkungan belajar yang "mengundang" siswa untuk belajar dan bekerja keras sangat penting dalam diferensiasi. Guru menjadi fasilitator yang membantu siswa mencapai potensi maksimal mereka, dan siswa dilibatkan dalam proses pembelajaran serta diberi pilihan untuk belajar dengan cara yang mereka sukai. Keberhasilan implementasi asesmen berdiferensiasi tidak hanya tercermin pada peningkatan nilai akademik, tetapi juga pada dimensi non-kognitif seperti motivasi, keterlibatan, dan keterampilan sosial-emosional. Hal ini menunjukkan bahwa asesmen berdiferensiasi memiliki dampak yang luas terhadap perkembangan siswa secara keseluruhan, sejalan dengan tujuan Kurikulum Merdeka yang berfokus pada pembentukan Profil Pelajar Pancasila. Oleh karena itu, evaluasi keberhasilan implementasi asesmen berdiferensiasi harus melampaui metrik akademik tradisional. Indikator keberhasilan harus mencakup aspek afektif dan psikomotorik, serta observasi terhadap perubahan perilaku dan interaksi siswa di kelas, untuk mendapatkan gambaran yang lebih lengkap tentang dampak positifnya.

Meskipun pembelajaran dan asesmen berdiferensiasi menawarkan berbagai manfaat yang signifikan, implementasinya di Madrasah Ibtidaiyah (MI) dan Sekolah Dasar (SD) masih menghadapi berbagai kendala dan tantangan yang kompleks. Tantangan ini bersifat multidimensional dan seringkali bersifat sistemik, membutuhkan pendekatan yang komprehensif untuk mengatasinya.

1. Keterbatasan Waktu. Guru seringkali tidak memiliki waktu yang cukup untuk fokus pada setiap siswa secara individual, terutama dengan jumlah siswa yang banyak di kelas. Proses pra-penilaian yang mendalam, perencanaan konten yang bervariasi, adaptasi metode pengajaran, dan asesmen berkelanjutan yang responsif membutuhkan alokasi waktu yang substansial. Beban kerja yang padat dan jadwal yang ketat seringkali menjadi hambatan utama.
2. Rasio Guru-Siswa yang Tidak Ideal. Jumlah siswa yang banyak per kelas membuat guru kesulitan memberikan perhatian khusus dan menyesuaikan pengajaran dengan kebutuhan individu setiap siswa. Dalam kondisi kelas yang besar, upaya untuk menerapkan diferensiasi secara efektif menjadi sangat menantang dan dapat membuat guru merasa kewalahan.
3. Keterbatasan Sumber Daya. Sekolah seringkali tidak memiliki akses yang memadai ke berbagai sumber daya dan bahan ajar yang diperlukan untuk mendukung pembelajaran berdiferensiasi bagi setiap siswa. Keterbatasan fasilitas, teknologi, dan dukungan finansial berkelanjutan untuk pengadaan materi yang beragam menjadi hambatan nyata bagi implementasi yang optimal.
4. Keterbatasan Pemahaman dan Kompetensi Guru. Banyak guru yang belum sepenuhnya memahami konsep dasar pembelajaran berdiferensiasi dan asesmennya, serta kurangnya keterampilan praktis dalam menyusun modul ajar dan instrumen asesmen yang berdiferensiasi. Pelatihan profesional yang tidak memadai atau tidak berkelanjutan menjadi faktor penghambat utama dalam peningkatan kapasitas guru.

5. Tekanan Tinggi dan Beban Administratif. Implementasi asesmen berdiferensiasi melibatkan banyak proses, mulai dari pra-penilaian hingga penilaian berkelanjutan, dan dari perencanaan konten hingga proses pengajaran. Hal ini dapat menciptakan tekanan tinggi dan membuat guru merasa kewalahan. Tuntutan untuk mengajarkan seluruh materi sesuai silabus yang kaku dan kegiatan administratif yang berlebihan dapat menambah beban guru sehingga fokus mereka terpecah dari pelaksanaan pembelajaran yang berdiferensiasi.
6. Tantangan Psikologis Siswa. Beberapa siswa mungkin merasa frustrasi atau marah ketika perlakuan yang berbeda dalam pembelajaran mengungkapkan perbedaan kemampuan mereka dibandingkan teman sekelasnya. Hal ini menuntut guru untuk menciptakan lingkungan inklusif yang mendukung, di mana setiap siswa merasa dihargai dan dipahami, serta memahami bahwa diferensiasi adalah untuk mendukung pertumbuhan individu, bukan untuk menyoroiti kelemahan.

Tantangan yang dihadapi guru dalam mengimplementasikan asesmen berdiferensiasi bersifat multidimensional dan seringkali sistemik, bukan hanya masalah individu guru. Keterbatasan waktu dan sumber daya adalah kendala struktural yang membutuhkan intervensi di tingkat sekolah dan kebijakan. Kurangnya pemahaman guru menunjukkan kebutuhan akan pengembangan profesional yang berkelanjutan dan terfokus. Oleh karena itu, solusi untuk tantangan ini tidak bisa hanya berfokus pada "melatih guru lebih keras." Diperlukan pendekatan holistik yang mencakup dukungan administratif, penyediaan sumber daya yang memadai, penyesuaian kurikulum agar lebih fleksibel, dan pengurangan beban administratif guru. Kebijakan harus mendukung penurunan rasio guru-siswa atau penyediaan guru pendamping untuk menciptakan lingkungan yang lebih kondusif bagi diferensiasi. Hasil penelitian ini secara komprehensif menegaskan peran sentral dan multifungsi guru dalam merancang serta mengimplementasikan asesmen berdiferensiasi pada pembelajaran di tingkat MI/ SD, sesuai dengan semangat Kurikulum Merdeka. Dalam konteks ini, guru tidak lagi diposisikan semata sebagai penyampai informasi, melainkan sebagai perancang pembelajaran (*instructional designer*) yang bertugas menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan unik setiap peserta didik (Tomlinson, 2014; Hall, Strangman, & Meyer, 2003).

Peran guru menjadi sangat penting terutama dalam melakukan asesmen diagnostik sebagai dasar pelaksanaan diferensiasi. Asesmen ini mencakup pemetaan terhadap kesiapan belajar (*readiness*), minat siswa, serta profil belajar (gaya kognitif dan preferensi pembelajaran) yang harus dilakukan secara sistematis dan berkelanjutan (Tomlinson & Imbeau, 2010). Temuan ini mendukung pandangan bahwa diferensiasi pembelajaran bukanlah strategi sesaat, melainkan bagian dari siklus pembelajaran berulang (*iteratif*) yang mengharuskan guru untuk terus-menerus mengumpulkan data belajar siswa, menganalisis hasilnya, dan menyesuaikan konten, proses, serta produk pembelajaran dan asesmen berdasarkan data tersebut (Wiliam, 2011). Namun demikian, hasil penelitian ini juga mengungkap tantangan struktural dan praktis dalam implementasi asesmen berdiferensiasi. Beberapa guru menghadapi keterbatasan waktu, beban administratif, serta rasio guru-siswa yang tinggi, yang menyulitkan pemberian perhatian individual kepada siswa (McTighe & Brown, 2005). Selain itu, kesenjangan pemahaman konseptual dan keterampilan praktis guru dalam menyusun serta menerapkan asesmen

berdiferensiasi juga menjadi hambatan utama. Hal ini menunjukkan bahwa masalah utama bukan hanya pada level individu, tetapi juga bersifat sistemik, berkaitan dengan minimnya pelatihan berkelanjutan, ketersediaan sumber daya, dan dukungan institusional dari sekolah maupun pemerintah daerah (Guskey, 2002).

Di sisi lain, hasil positif yang diamati dalam peningkatan motivasi, keterlibatan aktif siswa, serta penguatan aspek kognitif dan non-kognitif siswa, menegaskan daya transformatif dari asesmen berdiferensiasi. Asesmen yang dirancang untuk merespons keberagaman siswa terbukti mampu menciptakan iklim pembelajaran yang lebih inklusif, bermakna, dan memotivasi siswa untuk belajar secara lebih mendalam (Black & Wiliam, 2009). Hal ini sejalan dengan tujuan Kurikulum Merdeka untuk menumbuhkan Profil Pelajar Pancasila yang berkarakter, bernalar kritis, mandiri, dan memiliki semangat kebhinekaan global (Kemendikbudristek, 2022). Dengan demikian, keberhasilan asesmen berdiferensiasi memerlukan sinergi antara kompetensi profesional guru, dukungan kebijakan sekolah, dan infrastruktur pendidikan yang adaptif. Penerapan diferensiasi bukan hanya pilihan metodologis, melainkan kebutuhan pedagogis dalam konteks heterogenitas peserta didik di Indonesia.

Temuan penelitian ini menunjukkan keterkaitan yang erat dengan teori pembelajaran berdiferensiasi yang dikembangkan oleh Carol Ann Tomlinson. Dalam berbagai karyanya, Tomlinson (2001, 2005, 2017) menekankan bahwa pembelajaran yang efektif harus disesuaikan dengan kesiapan (*readiness*), minat, dan profil belajar siswa, yang menjadi fondasi utama dari pendekatan diferensiasi. Penelitian ini mengkonfirmasi bahwa pemetaan kebutuhan belajar melalui asesmen diagnostik merupakan langkah awal yang krusial dalam proses perencanaan diferensiasi. Guru yang melakukan asesmen kognitif dan non-kognitif sebelum pembelajaran memiliki data yang esensial untuk menyesuaikan konten, proses, dan produk pembelajaran (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Selanjutnya, temuan ini juga memperkuat konsep *assessment for learning*, yaitu asesmen yang tidak hanya berfungsi sebagai alat pengukuran akhir, tetapi juga sebagai alat formatif untuk mendukung proses belajar (Black & Wiliam, 2009). Dalam konteks ini, asesmen formatif yang dilakukan secara berkelanjutan memberikan umpan balik yang berguna bagi guru dan siswa untuk memperbaiki proses pembelajaran secara *real-time* (Wiliam, 2011). Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa guru menggunakan asesmen formatif untuk memberikan intervensi instruksional yang lebih tepat, sekaligus memfasilitasi refleksi diri pada siswa, yang merupakan implementasi langsung dari prinsip asesmen formatif yang efektif. Dari perspektif perbandingan, temuan ini selaras dengan studi internasional yang menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran berdiferensiasi meningkatkan motivasi, partisipasi aktif, dan pencapaian akademik siswa (Gregory & Chapman, 2013; Parsons et al., 2018). Namun, tantangan yang dihadapi dalam penelitian ini, seperti keterbatasan waktu, sumber daya, dan kompetensi guru, juga tercermin dalam berbagai penelitian terdahulu, baik di konteks Indonesia maupun luar negeri (Subekti & Anam, 2022; Lawrence-Brown, 2004). Kesamaan ini menunjukkan bahwa tantangan dalam implementasi diferensiasi bersifat universal, meskipun konteks dan tingkat tantangan bisa bervariasi.

Kontribusi penting dari penelitian ini terletak pada pengkajian kontekstual diferensiasi dalam kerangka Kurikulum Merdeka di MI/SD di Indonesia. Kurikulum ini mengusung filosofi pendidikan yang berpusat pada peserta didik dan menekankan Profil

Pelajar Pancasila sebagai orientasi utamanya (Kemendikbudristek, 2022). Oleh karena itu, strategi asesmen berdiferensiasi yang digunakan guru tidak hanya merupakan adaptasi teknis, tetapi juga bagian dari realisasi nilai-nilai filosofis nasional yang mengedepankan kemandirian, kebhinekaan, dan gotong royong. Penekanan pada pendekatan yang kontekstual ini memberikan kontribusi unik terhadap literatur pendidikan Indonesia dan memperluas diskursus global tentang diferensiasi, terutama dalam sistem pendidikan dengan latar belakang budaya dan struktural yang khas. Dengan demikian, temuan ini bukan hanya relevan secara teoretis, tetapi juga berkontribusi terhadap pengembangan praktik dan kebijakan pendidikan di tingkat nasional dan internasional. Posisi penelitian ini dalam dialog ilmiah global menunjukkan pentingnya pengembangan model diferensiasi yang kontekstual, kolaboratif, dan berbasis data, khususnya di negara berkembang dengan keragaman geografis, budaya, dan sosial yang tinggi seperti Indonesia.

Guru perlu meningkatkan kompetensi berkelanjutan dalam asesmen berdiferensiasi. Asesmen diagnostik yang komprehensif meliputi aspek kognitif dan non-kognitif menjadi kunci untuk memahami secara utuh kebutuhan siswa (Tomlinson & Imbeau, 2010). Kemampuan merancang instrumen asesmen yang multi-modal (rubrik adaptif, produk beragam) sangat penting untuk mengakomodasi gaya belajar berbeda (Andrade, 2005). Selain itu, keterampilan memberikan umpan balik konstruktif melalui siklus feed-up, feedback, dan feed forward terbukti meningkatkan kualitas pembelajaran dan motivasi siswa (Hattie & Timperley, 2007; ASCD, 2025). Manajemen kelas adaptif juga diperlukan agar guru mampu menerapkan diferensiasi dalam kelas heterogen. Pembentukan Professional Learning Community (PLC) dapat mendukung berbagi praktik terbaik dan kolaborasi antar guru (DuFour et al., 2005).

KESIMPULAN

Penelitian ini menegaskan bahwa peran guru dalam merancang dan mengimplementasikan asesmen berdiferensiasi adalah fundamental dan tak terpisahkan dari keberhasilan Kurikulum Merdeka dalam mewujudkan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik di jenjang Madrasah Ibtidaiyah (MI) dan Sekolah Dasar (SD). Guru bertindak sebagai arsitek pembelajaran yang secara proaktif memetakan kebutuhan belajar siswa melalui asesmen diagnostik yang komprehensif, kemudian merancang dan mengadaptasi instrumen asesmen (diagnostik, formatif, sumatif, berbasis kinerja, dan portofolio) untuk mencerminkan diferensiasi konten, proses, dan produk. Pemanfaatan hasil asesmen untuk umpan balik, intervensi, dan pengayaan pembelajaran merupakan siklus berkelanjutan yang esensial. Meskipun menghadapi tantangan signifikan seperti keterbatasan waktu, sumber daya, rasio guru siswa yang tidak ideal, serta kesenjangan kompetensi dan beban administratif, keberhasilan yang teramati dalam meningkatkan motivasi, keterlibatan, dan hasil belajar siswa secara holistik menggarisbawahi urgensi dan potensi transformatif dari pendekatan ini dalam menyempurnakan keilmuan serta mengikuti perkembangan pendidikan yang ada saat ini.

DAFTAR RUJUKAN

Anderson, L. W. (2007). *Classroom Assessment: Enhancing the Quality of Teacher Decision Making*. Routledge.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dewantara, K. H. (2004). *Pendidikan*. Yogyakarta: Majelis Luhur Tamansiswa.
- Fadlillah, M., & Wahyudin, A. (2023). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka: Telaah Filosofis dan Praktis. *Jurnal Pendidikan Nasional*, 13(2), 150–162.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom*. ASCD.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan Implementasi Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Pusat Kurikulum dan Perbukuan.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34–62.
- McMillan, J. H. (2011). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational Assessment of Students* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Nurhadi. (2021). Penguatan Nilai Ki Hajar Dewantara dalam Implementasi Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 11(1), 14–25.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Popham, W. J. (2014). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know* (7th ed.). Pearson.
- Sagala, S. (2010). *Konsep dan Makna Pembelajaran*. Bandung: Alfabeta.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Subekti, A. S., & Anam, C. (2022). Tantangan implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 8(2), 145–158.
- Susanto, H. (2016). *Teori Belajar dan Pembelajaran di Sekolah Dasar*. Jakarta: Kencana.
- Suryosubroto, B. (2016). *Proses Belajar Mengajar di Sekolah*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Suyanto, S. (2022). Kurikulum Merdeka: Landasan Filosofis dan Praktik Implementatif. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 41(3), 579–590.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Uno, H. B. (2012). *Model Pembelajaran: Menciptakan Proses Belajar Mengajar yang Kreatif dan Efektif*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Yamin, M. (2021). *Manajemen Pembelajaran Berbasis Kompetensi*. Jakarta: Gaung Persada Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zuchdi, D. (2015). *Strategi Pembelajaran Inovatif: Untuk Pendidikan Karakter*. Yogyakarta: UNY Press.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Barrett, H. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436–449.
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). *Assessment for Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2005). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Fadlillah, M., & Wahyudin, A. (2023). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka: Telaah Filosofis dan Praktis. *Jurnal Pendidikan Nasional*, 13(2), 150–162.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). London: SAGE Publications.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- McTighe, J., & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Compatibility or contradiction? *Theory Into Practice*, 44(3), 234–244.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212–1222.
- Mulyasa, E. (2022). *Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Mulyono, D. (2023). *Strategi Guru dalam Mengembangkan Asesmen Formatif di Era Kurikulum Merdeka*. Yogyakarta: Ombak.
- Mustari. (2018). *Pendidikan dan Tantangan Globalisasi*. Jakarta: Rajawali Pers.
- OECD. (2021). *Student Learning and Well-being: Progress and Opportunities in OECD Countries*. Paris: OECD Publishing.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544.
- Parsons, S. A., Dodman, S. L., Burrowbridge, S. C., & Groth, L. (2018). Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 8–12.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Purwanto, N. (2022). *Evaluasi Hasil Belajar*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sagala, S. (2010). *Konsep dan Makna Pembelajaran*. Bandung: Alfabeta.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). London: SAGE Publications.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Subekti, A. S., & Anam, C. (2022). Tantangan implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 8(2), 145–158.
- Sukardi. (2020). *Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Susanto, H. (2016). *Teori Belajar dan Pembelajaran di Sekolah Dasar*. Jakarta: Kencana.
- Suryosubroto, B. (2016). *Proses Belajar Mengajar di Sekolah*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Uno, H. B. (2012). *Model Pembelajaran: Menciptakan Proses Belajar Mengajar yang Kreatif dan Efektif*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Van Casteren, W., et al. (2017). Teacher professionalization in peer coaching. *Asia Pacific Education Review*.
- Washington DC Public Schools pilot. (2015). *Micro Credentialing for Teacher PD*.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Yamin, M. (2021). *Manajemen Pembelajaran Berbasis Kompetensi*. Jakarta: Gaung Persada Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zuchdi, D. (2015). *Strategi Pembelajaran Inovatif: Untuk Pendidikan Karakter*. Yogyakarta: UNY Press.