

BAB II LANDASAN TEORETIS

A. Kajian Teoretis

1. Hakikat Pembelajaran Menulis Teks Pidato di Kelas VIII SMP/MTs

Berdasarkan Kurikulum Merdeka

Pada Kurikulum Merdeka, belajar menulis teks pidato menjadi puncak pembelajaran yang sangat penting di akhir tema. Penelitian ini berfokus pada keterampilan nyata peserta didik dalam menyusun naskah pidato. Tujuannya bukan sekadar memenuhi standar struktur dan aturan bahasa saja, melainkan juga menuntut peserta didik untuk mampu menyusun alasan-alasan yang masuk akal dan tertata secara urut.

Tindakan yang diterapkan dalam penelitian ini adalah Model *Project-Based Learning* (PjBL) Dengan Pendekatan Pembelajaran Berdiferensiasi. Oleh karena itu, kerangka teoretis yang dibangun akan menekankan pada aspek konstruksi gagasan sebagai inti dari produk akhir proyek. Sebagai landasan konseptual, uraian berikut akan membedah secara komprehensif mengenai penjabaran kurikulum mulai dari Capaian Pembelajaran (CP), Tujuan Pembelajaran (TP), hingga Indikator Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (IKTP). Selain itu, analisis ini juga mencakup integrasi taksonomi kognitif (*Low Order* hingga *High Order Thinking Skills/HOTS*) yang menjadi alat ukur kualitas kompetensi dalam pembelajaran menulis teks pidato.

a. Capaian Pembelajaran (CP)

Capaian Pembelajaran (CP) diposisikan sebagai standar kompetensi minimum yang wajib dikuasai peserta didik pada setiap akhir fase pendidikan. Santoso, dkk.

(2015: 1) mendefinisikan capaian pembelajaran sebagai sekumpulan kemampuan yang terbentuk melalui proses internalisasi aspek pengetahuan, sikap, keterampilan, kompetensi, serta akumulasi pengalaman kerja. Definisi ini menegaskan bahwa orientasi CP tidak hanya berfokus pada penguasaan materi semata, melainkan pada penggabungan pengalaman belajar yang holistik.

Selanjutnya, dalam kebijakan pendidikan, rujukan utama mengacu pada Keputusan Kepala BSKAP Kemendikbudristek Nomor 032/H/KR/2024. Dalam regulasi tersebut ditetapkan bahwa Capaian Pembelajaran pada Fase D diperuntukkan bagi jenjang kelas VII sampai dengan kelas IX pada Sekolah Menengah Pertama (SMP), Madrasah Tsanawiyah (MTs), atau bentuk lain yang sederajat. Berdasarkan aturan resmi tersebut, peserta didik kelas VIII dalam penelitian ini masuk ke dalam kelompok Fase D.

Tabel 2. 1 Fase Capaian Pembelajaran

Fase D	Pada akhir fase D, peserta didik memiliki kemampuan berbahasa untuk berkomunikasi dan bernalar sesuai dengan tujuan, konteks sosial, dan akademis. Peserta didik mampu memahami, mengolah, dan menginterpretasi informasi paparan tentang topik yang beragam dan karya sastra. Peserta didik mampu berpartisipasi aktif dalam diskusi, mempresentasikan, dan menanggapi informasi nonfiksi dan fiksi yang dipaparkan; Peserta didik menulis berbagai teks untuk menyampaikan pengamatan dan pengalamannya dengan lebih terstruktur, dan menuliskan tanggapannya terhadap paparan dan bacaan menggunakan pengalaman dan pengetahuannya. Peserta didik mengembangkan kompetensi diri melalui pajakan berbagai teks untuk penguatan karakter.
--------	--

Secara struktur, Capaian Pembelajaran (CP) mata pelajaran Bahasa Indonesia dalam Kurikulum Merdeka terintegrasi dalam empat elemen keterampilan berbahasa

yang holistik, meliputi: (1) menyimak; (2) membaca dan memirsa; (3) berbicara dan mempresentasikan; serta (4) menulis. Dalam konteks penelitian ini, fokus kajian dibatasi secara spesifik pada elemen menulis sebagai kompetensi target bagi peserta didik kelas VIII. Adapun rincian deskripsi capaian pembelajaran untuk elemen menulis pada jenjang SMP/MTs (Fase D) diuraikan sebagai berikut.

Tabel 2. 2 Elemen Capaian Pembelajaran

Menulis	Peserta didik mulai mampu menulis gagasan, pikiran, pandangan, arahan atau pesan tertulis untuk berbagai tujuan melalui teks deskripsi, narasi, prosedur, eksposisi, rekon, persuasif, dan teks transaksional menggunakan media multimodal. Peserta didik mulai mampu menulis hasil pengamatannya menggunakan dengan mengutip sumber rujukan secara etis. Peserta didik juga mulai mampu menggunakan kosakata baru terkait topik tertentu yang memiliki makna denotatif, konotatif, dan kiasan dalam karangan dan esai dengan struktur yang baik sesuai dengan tipe teks. Peserta didik juga mulai mampu mengekspresikan gagasan, imajinasi dan amanat tertentu dalam bentuk prosa dan puisi sederhana dengan menggunakan diksi dan elemen intrinsik yang menarik dan kreatif (dialog, konflik, penokohan) untuk memikat pembaca.
---------	---

b. Tujuan Pembelajaran (TP)

Setiap proses pembelajaran dirancang dengan orientasi pencapaian kompetensi tertentu. Tujuan Pembelajaran (TP) berfungsi sebagai deskripsi kompetensi inti yang wajib dikuasai peserta didik. Dalam penelitian ini, tujuan pembelajaran diproyeksikan pada kemampuan produktif, yakni peserta didik mampu menyajikan gagasan, pikiran, dan arahan dalam bentuk teks pidato yang memenuhi standar kelengkapan struktur retorika (pembuka, isi, penutup) serta ketepatan kaidah kebahasaan secara logis dan sistematis.

c. Indikator Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (IKTP)

Sebagai penjelasan dari tujuan pembelajaran di atas, peneliti merumuskan alat ukur keberhasilan peserta didik melalui Indikator Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (IKTP). Indikator ini disusun secara hierarkis menggambarkan proses konstruksi naskah, yaitu:

- 1) Menyusun kerangka berpikir (*outline*) teks pidato secara sistematis yang memuat kelengkapan struktur retorika (bagian pembuka, isi argumen, dan penutup).
- 2) Mengembangkan kerangka gagasan menjadi naskah pidato utuh, dengan menggabungkan penggunaan kebahasaan yang relevan (kalimat persuasif dan kosakata teknis) secara tepat dan efektif.

d. Integrasi Level Kognitif (LOTS dan HOTS)

Dalam taksonomi tujuan pembelajaran, tingkat kemampuan berpikir diklasifikasikan menjadi dua spektrum utama, yakni *Lower Order Thinking Skills* (LOTS) dan *Higher Order Thinking Skills* (HOTS).

1) *Lower Order Thinking Skills* (LOTS)

LOTS merepresentasikan kemampuan berpikir fundamental yang operasionalnya terbatas pada pengingatan fakta, pemahaman konsep dasar, dan penerapan prosedur rutin. Paul (1993:18-22) menguraikan konsep ini sebagai tipe pemikiran yang cenderung repetitif dan hanya berfokus pada hafalan tanpa mempertanyakan asumsi dasar. Penjelasan ini disusun lebih teratur ke dalam taksonomi

kognitif. Anderson & Krathwohl (2001:63-66), yang menempatkan LOTS sebagai prasyarat mutlak sebelum terbentuknya pemikiran tingkat tinggi. Indikatornya mencakup kemampuan mengambil informasi dari memori jangka panjang, menerjemahkan instruksi, dan mengeksekusi prosedur dalam situasi yang familiar. Senada dengan hal tersebut, Nurjanah (2021:72) mendefinisikan LOTS sebagai kemampuan fungsional peserta didik yang terwujud dalam aktivitas kognitif sederhana seperti menyalin, meniru, menghafal, dan mengikuti arahan.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa dalam konteks menulis pidato, peserta didik yang masih berada di level LOTS hanya mampu mengingat struktur teks baku, namun belum memiliki kapasitas untuk mengembangkan argumen yang orisinal.

2) *Higher Order Thinking Skills (HOTS)*

Sebaliknya, HOTS didefinisikan sebagai kemampuan berpikir kompleks yang melampaui sekadar hafalan. Anderson & Krathwohl (2001:67-71) menegaskan bahwa HOTS melibatkan aktivitas kognitif strategis seperti pemecahan masalah non-rutin, pengambilan keputusan, hingga penciptaan produk baru (*creating*). Gunawan (Fanani, 2018:60) memperkaya definisi ini dengan menyatakan bahwa HOTS menuntut peserta didik untuk memanipulasi informasi dan gagasan yang ada guna menghasilkan implikasi atau pengertian baru. Lebih spesifik, Nurjanah (2021:72) mengidentifikasi HOTS sebagai sinergi antara berpikir kritis, logis, reflektif-metakognitif, dan kreatif.

Berdasarkan pendapat para ahli di atas, kegiatan menulis pidato dalam penelitian ini jelas tergolong sebagai latihan berpikir tingkat tinggi (HOTS). Hal ini

dikarenakan peserta didik tidak hanya menyalin materi, tetapi harus membangun ide sendiri (C6-Mencipta), menyusun alasan yang masuk akal, serta mencari cara yang tepat untuk mengajak orang lain secara kritis dan teratur..

2. Hakikat Teks Pidato

a. Pengertian Teks Pidato

Teks adalah bentuk tertulis dari ide manusia yang ditata mengikuti urutan tertentu agar mudah dipahami. Dalam perspektif linguistik, Luxemburg (Permadi, 2006:1) mendefinisikan teks sebagai sebuah kesatuan bahasa yang utuh ditinjau dari aspek isi, sintaksis, maupun pragmatik. Definisi ini diperluas oleh Eriyanto (2011:9) yang memandang teks melampaui sekadar kata-kata tercetak di atas kertas, melainkan mencakup seluruh spektrum ekspresi komunikasi, termasuk musik, gambar, dan efek suara. Munculnya sebuah teks tidak bisa dipisahkan dari hubungan sebab-akibat. Sejalan dengan pandangan Darmawati (2018:1), teks lahir sebagai produk dari konteks situasi penggunaan bahasa yang melatarbelakanginya. Hal ini berarti setiap teks membawa muatan pesan spesifik yang dikemas oleh penulisnya. Lebih lanjut, Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI) mendeskripsikan teks secara operasional sebagai naskah asli pengarang, kutipan kitab suci, atau bahan tertulis yang dijadikan landasan untuk kegiatan pembelajaran maupun berpidato.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa teks adalah unit bahasa komunikatif, baik lisan maupun tulisan, yang memiliki keterpaduan isi dan bentuk untuk menyampaikan pesan dari pengirim kepada penerima. Salah satu varian

teks yang krusial dalam pembelajaran adalah teks faktual, seperti teks pidato, yang berfungsi sebagai instrumen penyampaian gagasan dan pengetahuan secara publik.

Pidato pada dasarnya adalah seni berkomunikasi lisan. Nurlina dan Herawati (2010:5) mengidentifikasi pidato sebagai aktivitas berbicara di depan publik (*public speaking*) yang melibatkan komunikasi lisan (*oral communication*). Aktivitas ini bukan sekadar berbicara, melainkan memiliki fungsi strategis. Sebagaimana ditegaskan oleh Suprihatin, dkk. (2017:145) dan Zainal (2022:63), pidato merupakan instrumen komunikasi vital yang bertujuan untuk menyampaikan informasi, gagasan, serta memberikan pengaruh (persuasi) untuk meyakinkan audiens.

Dengan demikian, pidato dapat dimaknai sebagai kegiatan penyampaian gagasan secara lisan dan terstruktur di hadapan khalayak untuk mencapai tujuan komunikasi tertentu.

Pada Kurikulum Merdeka, pidato termasuk ke dalam materi ajar melalui aktivitas produktif, yakni menulis teks pidato. Tasai (Nugroho, 2010:229) mengartikan keterampilan ini sebagai proses menuangkan gagasan ke dalam kode bahasa tulis yang disiapkan untuk dilisankan. Perspektif ini didukung oleh Andanaprawira, dkk. (2020:18) serta Sayekti dan Arga (2020:163), yang mendefinisikan teks pidato sebagai wadah penuangan ide, opini, dan pengetahuan informatif yang dirancang khusus untuk disampaikan di forum umum.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, menulis teks pidato dapat disimpulkan sebagai proses kognitif dalam mengonstruksi informasi dan gagasan menjadi naskah tertulis yang sistematis. Sebagai materi pembelajaran di kelas VIII, kompetensi ini

tidak hanya melatih kemampuan menulis, tetapi juga mempersiapkan peserta didik untuk berani mengaktualisasikan pemikirannya di ruang publik.

b. Struktur Teks Pidato

Konstruksi sebuah teks pidato yang utuh dan koheren sangat bergantung pada kerangka penyusunnya. Sejalan dengan pandangan Nurlina dan Herawati (2010:17), sistematika penulisan pidato memiliki tiga elemen fundamental yang wajib diperhatikan secara hierarkis, yakni: (1) bagian pembuka; (2) bagian isi; dan (3) bagian penutup.

1) Bagian Pembuka

Bagian pembuka berfungsi sebagai tahap pengantar untuk mengarahkan perhatian pendengar menuju inti bahasan pidato. Terkait komponen penyusunnya, terdapat variasi pandangan dari beberapa literatur. Nurlina dan Herawati (2010:17) memetakan isi pembuka ke dalam tiga dimensi, yakni ekspresi rasa syukur, permohonan izin/perkenalan, dan ucapan terima kasih. Sementara itu, Somad dan Indriani (Lubis, 2018:64) menyederhanakan struktur awal ini menjadi dua elemen dasar, yaitu salam pembuka dan kalimat pendahuluan. Perspektif yang lebih rinci dipaparkan dalam modul Kemendikbud (2020:4), yang menetapkan bahwa pendahuluan teks pidato wajib memuat salam pembuka, sapaan penghormatan kepada hadirin, serta ungkapan rasa syukur kepada Tuhan.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, struktur pembuka pidato dalam penelitian ini disimpulkan menjadi tiga pilar utama, yaitu:

1. Salam Pembuka dan Sapaan Penghormatan, mencakup salam keagamaan/nasional dan penyebutan tokoh/hadirin secara hierarkis.
2. Ucapan Puji Syukur, berkaitan dengan ekspresi religiusitas atas kesempatan berbicara.
3. Ucapan Terima Kasih, berfokus pada apresiasi kepada pihak penyelenggara atau audiens.

a) Salam Pembuka dan Sapaan Penghormatan

Salam pembuka berfungsi sebagai elemen inisiasi untuk membangun koneksi awal (*rapport*) dengan audiens. Somad dan Indriani (Lubis, 2018:69) menguraikan secara teknis bahwa salam pembuka lazimnya disampaikan dengan nuansa religius atau nasionalis, yang kemudian dilanjutkan dengan puji-pujian. Pandangan ini diperkaya oleh Zainal (2022:68) yang menekankan fungsi salam sebagai upaya pengondisian mental audiens dan pengantar ke arah pokok persoalan. Senada dengan hal tersebut, Azis (2023:4) menambahkan bahwa salam pembuka berfungsi untuk menyapa pendengar secara hormat.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, salam dan sapaan dapat didefinisikan sebagai etika komunikasi awal untuk menyapa hadirin secara hormat. Berikut adalah implementasinya dalam naskah pidato:

“Assalamualaikum Warahmatullahi Wabarakatuh. Selamat pagi dan salam sejahtera bagi kita semua. Yang saya hormati Bapak Kepala Sekolah, Bapak/Ibu Guru, serta teman-teman hebat SMP Negeri 8 Tasikmalaya yang saya cintai.”

Kutipan di atas mewakili penggabungan dua fungsi yaitu, salam pembuka (religius/nasional) sebagai pembuka percakapan, dan sapaan penghormatan yang disusun secara hierarkis (dari jabatan tertinggi hingga rekan sejawat).

b) Ucapan Puji Syukur

Bagian ini berkaitan dengan nilai-nilai penting yang ingin ditanamkan kepada pendengar. Nurlina dan Herawati (2010:25-26) menempatkan ungkapan syukur kepada Tuhan Yang Maha Esa sebagai kelaziman budaya dalam pidato di Indonesia, khususnya atas karunia kesehatan. Ditinjau dari perspektif psikologis, konsep syukur memiliki makna yang dalam. Emmons, McCullough, dan Tsang (Haryanto dan Kertamuda, 2016:110) serta Seligman (Akmal dan Masyhur, 2018:2) mendefinisikan syukur (*gratitude*) sebagai manifestasi perasaan takjub dan penghargaan atas anugerah atau manfaat yang diterima dari sumber di luar diri. Dalam konteks pidato, definisi ini diterjemahkan menjadi manifestasi verbal rasa terima kasih kepada Tuhan.

Berdasarkan penjelasan para ahli tersebut, disimpulkan bahwa ucapan puji syukur dalam pidato adalah manifestasi verbal rasa terima kasih seorang hamba kepada Tuhan atas segala nikmat dan kesempatan yang diperoleh sebelum memulai pembicaraan. Contoh formulasinya adalah sebagai berikut:

“Puji syukur marilah kita panjatkan ke hadirat Allah Swt. atas limpahan rahmat-Nya, sehingga kita dapat berkumpul di ruangan ini dalam keadaan sehat dan penuh semangat.”

Contoh tersebut secara eksplisit menegaskan pengakuan orator atas nikmat sehat dan kesempatan (momentum) yang diberikan Tuhan.

c) Ucapan Terima Kasih

Berbeda dengan syukur yang vertikal (kepada Tuhan), ucapan terima kasih bersifat horizontal (antarmanusia). Nurlina dan Herawati (2010: 27-28) menjelaskan bahwa bagian ini berisi apresiasi kepada pihak-pihak terkait, seperti penyelenggara acara atau tuan rumah. Secara teoretis, McCullough, Emmons, & Tsang (Haryanto dan Kertamuda, 2016:110) bersama Hemdi (2019:20) sepakat mendefinisikan terima kasih sebagai ekspresi penghargaan atas perbuatan baik atau manfaat yang diberikan orang lain. Maka, dalam struktur pidato, bagian ini berfungsi sebagai wujud kesantunan sosial.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa ucapan terima kasih adalah ungkapan apresiasi dan penghargaan tulus dari pembicara kepada audiens, panitia, atau pihak lain yang telah berkontribusi atau bersedia menyimak pidato. Berikut adalah contoh penerapannya:

“Kepada Bapak/Ibu Guru dan seluruh warga sekolah, saya ucapkan terima kasih atas kesempatan dan kehadirannya pada acara kali ini.”

Kalimat di atas menunjukkan etika orator dalam memberikan validasi dan apresiasi kepada audiens yang telah meluangkan waktu untuk menyimak.

2) Bagian Isi

Bagian isi merupakan bagian utama dari pidato. Nurlina dan Herawati (2010:29) menegaskan bahwa pada segmen inilah orasi dikembangkan melalui rincian topik yang mendalam. Lebih spesifik, Rakhmat (Nurlina dan Herawati, 2010:29) mengklasifikasikan muatan isi pidato ke dalam tiga bentuk: informatif, persuasif, dan rekreatif. Struktur isi ini dipertegas oleh Somad dan Indriani (Lubis, 2018:70) yang menyebut bagian isi sebagai wadah penjelasan lengkap atas gagasan yang diusung.

Berdasarkan pendapat para ahli tersebut, dapat disimpulkan bahwa bagian isi adalah inti pidato yang memuat elaborasi topik secara komprehensif, yang fungsinya dapat dipetakan menjadi pernyataan informatif (fakta), persuasif (ajakan), dan rekreatif (hiburan). Berikut adalah rincian ketiga dimensi tersebut beserta implementasinya:

a) Pernyataan Informatif

Bagian ini berfokus pada penyampaian pesan. Rakhmat (Nurlina dan Herawati, 2010:29) menyatakan bahwa fungsi utamanya adalah murni menyampaikan informasi. Definisi ini diperkuat oleh Sulistyarini, dkk. (2020:139) yang menekankan tujuan pernyataan informatif dalam pidato untuk menambah wawasan atau pengetahuan pendengar. Senada dengan hal tersebut, Zainal (2022:63) menambahkan bahwa pernyataan informatif dalam pidato bertujuan memberikan laporan pengetahuan yang menarik bagi audiens.

Berdasarkan penjelasan ahli di atas, disimpulkan bahwa pernyataan informatif dalam pidato memiliki peran penting dalam menyampaikan pengetahuan dan fakta valid kepada audiens agar wawasan mereka bertambah.

Contoh: *"Berdasarkan data riset terkini, rata-rata pelajar SMP menghabiskan waktu lebih dari enam jam sehari di depan layar gawai. Padahal, gawai sejatinya adalah alat bantu edukasi, bukan sekadar mesin permainan tanpa batas."*

Kutipan di atas menyajikan data faktual (durasi penggunaan gawai) untuk membangun kesadaran (*awareness*) audiens terhadap realitas yang terjadi.

b) Pernyataan Persuasif

Ini adalah inti utama dari pidato penggerak. Nurlina dan Herawati (2010:29-30) mendefinisikan pernyataan persuasif dalam pidato sebagai upaya untuk memengaruhi manusia. Pendapat ini sejalan dengan Sulistyarini, dkk. (2020:119) yang menyebutkan bahwa tujuannya adalah memengaruhi pendapat, sikap, dan tingkah laku. Lebih jauh, Zainal (2022:63) menegaskan bahwa pernyataan ini berisi dorongan aktif untuk meyakinkan dan mengajak audiens melakukan tindakan nyata.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa pernyataan persuasif dalam pidato adalah instrumen retorika yang bertujuan menggerakkan hati dan pikiran audiens untuk melakukan perubahan sikap atau tindakan tertentu.

Contoh: *"Maka dari itu, saya mengajak kita semua untuk menerapkan aturan 20:20:20. Setiap 20 menit menatap layar, alihkan pandangan sejauh 20 kaki selama 20 detik. Ini langkah kecil untuk dampak kesehatan yang besar!"*

Kalimat tersebut menggunakan modus imperatif halus (saya mengajak) yang memberikan solusi konkret (aturan 20:20:20) untuk diadopsi oleh audiens.

c) Pernyataan Rekreatif

Untuk mencairkan suasana, pidato memerlukan sentuhan hiburan. Nurlina dan Herawati (2010:30) menjelaskan wujudnya berupa humor atau ironi. Kendati demikian, Sulistyarini, dkk. (2020:127) memberikan catatan bahwa ini adalah jenis pidato tersulit karena menuntut kecerdasan berbicara, bukan sekadar melawak. Zainal (2022:63) sepakat bahwa tujuannya adalah menggembirakan pendengar.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, disimpulkan bahwa pernyataan rekreatif dalam pidato berfungsi sebagai penyegar suasana yang bersifat ringan dan menghibur, namun tetap memerlukan kejelian agar tetap relevan dan tidak menyinggung.

Contoh: *"Mari kita ingat betapa serunya bermain bola di lapangan becek, bukan cuma kirim stiker bola di WhatsApp. Jangan sampai kita jadi generasi yang 'dekat di mata, jauh di hati' gara-gara sibuk menunduk menatap layar."*

Penggunaan anekdot dan idiom (dekat di mata jauh di hati) berfungsi untuk membangun kedekatan emosional tanpa mengurangi bobot pesan utama.

3) Bagian Penutup

Bagian penutup berfungsi mengakhiri orasi. Nurlina dan Herawati (2010: 63) menyebutkan isinya berupa harapan, ajakan, dan permohonan. Iga E. (2022:1) merinci komponen penutup terdiri dari kesimpulan, ucapan terima kasih, maaf, dan salam.

Pendapat ini dilengkapi oleh Zahra (2024:34) yang mengemukakan bahwa penutup memuat keinginan, saran, dan simpulan.

Berdasarkan klasifikasi tersebut, penulis merangkum struktur penutup pidato ke dalam tiga elemen kunci, yaitu: harapan, ajakan, dan permohonan.

a) Bagian Penutup Berisi Harapan

Harapan adalah proyeksi masa depan. Snyder, dkk. (2002:820) mendefinisikan harapan sebagai proses pemikiran akan tujuan (*goals*) beserta cara mencapainya (*pathways*). Definisi ini didukung oleh Stotland (Fransisca, 2008:25-26) yang melihat harapan sebagai penantian pencapaian tujuan yang dianggap penting bagi individu. Dalam konteks pidato, Nurlina dan Herawati (2010:65) serta KBBI menyimpulkan harapan sebagai sesuatu yang diinginkan agar menjadi kenyataan.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, disimpulkan bahwa harapan dalam pidato adalah manifestasi keinginan positif orator agar pesan yang disampaikan dapat terwujud menjadi kenyataan di masa depan.

Contoh: "Saya berharap, pascapidato ini, kita mampu bertransformasi menjadi pengguna teknologi yang lebih bijak dan beretika."

Kalimat di atas merefleksikan proyeksi positif orator yang menginginkan adanya perubahan pola pikir (*mindset*) audiens setelah menyimak pidato. Kata kunci "berharap" dan "bertransformasi" menunjukkan orientasi pada perbaikan kualitas diri di masa depan.

b) Bagian Penutup Berisi Ajakan

Bagian ini berisi dorongan bertindak. Nurlina dan Herawati (2010:66) menjelaskan bahwa orator mengajak semua orang melakukan sesuatu. Kosasih (2017:178) menambahkan ciri khas ajakan biasanya ditandai kata "marilah", baik secara tersurat maupun tersirat. Definisi ini diperkuat oleh KBBI yang mengartikan ajakan sebagai anjuran atau permintaan supaya audiens berbuat sesuatu.

Berdasarkan pendapat para ahli di atas, disimpulkan bahwa ajakan dimaknai sebagai upaya persuasif final untuk mendorong audiens agar turut serta melakukan aksi nyata sesuai tujuan pidato.

Contoh: "Saudara-saudaraku, mari jadikan gawai sebagai 'sahabat cerdas' pendukung prestasi, bukan 'tuan' yang memenjarakan kreativitas kita!"

Kutipan ini merupakan panggilan bertindak yang kuat. Penggunaan metafora kontrastif ("sahabat cerdas" dan "penjara maya") bertujuan untuk memantik emosi audiens agar segera mengambil langkah konkret sesuai anjuran orator.

c) Bagian Penutup Berisi Permohonan

Sebagai etika penutup, permohonan seringkali ditujukan kepada hadirin. Nurlina dan Herawati (2010:66) mendefinisikan ini sebagai permintaan kepada pihak yang berkedudukan lebih tinggi (audiens yang dihormati). Zahra (2024:34) secara spesifik menyebut permohonan maaf sebagai isi utama bagian ini. Hal ini sejalan dengan definisi KBBI yang mengartikan permohonan sebagai permintaan hormat kepada orang lain.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, disimpulkan bahwa permohonan adalah ungkapan kerendahan hati orator untuk meminta maaf atas segala kekurangan tutur kata selama penyampaian pidato.

Contoh: "Sekian gagasan yang dapat saya sampaikan. Mohon maaf apabila terdapat tutur kata yang kurang berkenan di hati teman-teman semua."

Ungkapan ini menunjukkan kompetensi sosiokultural orator. Permohonan maaf berfungsi sebagai strategi kesantunan (*politeness strategy*) untuk menjaga harmoni hubungan dengan audiens, sekaligus menegaskan posisi orator yang rendah hati (*humble*).

c. Unsur-Unsur Kebahasaan Teks Pidato

Setiap genre teks memiliki karakteristik linguistik yang membedakannya dengan teks lain. Tarigan (2008: 58-62) menegaskan bahwa efektivitas pidato bergantung pada kerangka yang logis dan sistematis (*arrangement*). Prinsip ini selaras dengan panduan Kemendikbud (2017: 24-26) yang menetapkan bahwa struktur pidato harus ditunjang oleh kaidah kebahasaan spesifik agar gagasan tersampaikan secara utuh. Lebih lanjut, Kosasih (2018: 76-80) menekankan bahwa kualitas penulisan teks sangat ditentukan oleh kohesi (keterkaitan antarkalimat) dan koherensi (keruntutan ide).

Berdasarkan pendapat ahli di atas, keberhasilan pidato terletak pada eksekusi mikro kebahasaan yang presisi. Dalam penelitian ini, fokus analisis kebahasaan

dibatasi pada tiga unsur dominan yang membangun teks pidato, yaitu: (1) kalimat aktif; (2) kata teknis; dan (3) kalimat persuasif.

a) Kalimat Aktif

Kalimat aktif merupakan tulang punggung dalam narasi pidato yang dinamis. Kridalaksana (2008:124) mendefinisikan kalimat aktif sebagai kalimat yang subjeknya melakukan pekerjaan dalam predikat verbalnya. Definisi ini diperkuat oleh Fajri dan Senja (2009:414) yang menyatakan bahwa ciri utamanya adalah subjek berperan sebagai pelaku aksi. Sugono (2009:118) menambahkan secara spesifik bahwa kalimat aktif ditandai oleh penggunaan verba aktif pada predikatnya.

Berdasarkan pendapat ahli tersebut, disimpulkan bahwa kalimat aktif adalah konstruksi kalimat di mana subjek bertindak sebagai agen atau pelaku yang melakukan perbuatan secara langsung. Penggunaan kalimat aktif dalam pidato bertujuan memberikan kesan tegas dan dinamis.

Contoh: *"Pemerintah terus berupaya meningkatkan kualitas pendidikan di seluruh pelosok negeri."*

Kalimat di atas termasuk kalimat aktif karena subjek (Pemerintah) melakukan tindakan aktif (berupaya meningkatkan) terhadap objek sasaran. Konstruksi ini menunjukkan ketegasan aksi.

b) Kata Teknis

Kata teknis berfungsi menunjukkan otoritas dan spesifikasi topik. Parera (1997:17) menjelaskan bahwa kata teknis adalah diksi yang mutlak digunakan dalam

konteks tertentu untuk menghindari ambiguitas dan memberikan spesifikasi makna. Senada dengan itu, Keraf (2009:23) menjelaskan bahwa kata teknis menunjukkan kekhasan vokabuler terhadap topik yang sedang dibahas. Abidin, dkk. (2017:5) menambahkan bahwa kata teknis adalah kata tambahan yang mendukung kedalaman makna dalam bidang ilmu tertentu.

Berdasarkan penjelasan ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa kata teknis adalah terminologi khusus yang digunakan dalam bidang tertentu untuk memperjelas, mempertajam, dan menunjukkan kekhasan topik pidato. Berikut adalah contoh penggunaannya:

Contoh: *"Kita tidak boleh menutup mata bahwa **deforestasi** masif di kawasan perbukitan telah meningkatkan risiko bencana."*

Kata "deforestasi" merupakan kata teknis di bidang lingkungan hidup (geografi/biologi) yang merujuk pada penebangan hutan. Penggunaan istilah ini membuat argumen orator terdengar lebih ilmiah dan spesifik.

c) Kalimat Persuasif

Kalimat persuasif adalah instrumen utama untuk memengaruhi audiens. Semi (2007: 65-70) menjelaskan ciri khasnya terletak pada penggunaan ragam bahasa emotif dan kata sapaan intensif untuk membangun kedekatan emosional. Finoza (2010: 180-185) memandang kalimat persuasif berfungsi membuat pembaca percaya dan yakin terhadap gagasan penulis, yang pada akhirnya menggerakkan sikap motorik (perbuatan). Sintesis ini dikuatkan oleh Tarigan (2013: 20-22) yang menyimpulkan

bahwa tujuan akhir kalimat persuasif adalah mengubah sikap, pandangan, dan perilaku pendengar agar mengikuti ide yang disampaikan.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa kalimat persuasif adalah kalimat yang berisi ajakan, bujukan, atau imbauan yang bertujuan memengaruhi emosi dan pikiran audiens agar melakukan tindakan sesuai keinginan orator.

Contoh: "Mari kita bersama-sama jadikan momen ini sebagai titik balik untuk perubahan yang lebih baik!"

Kalimat tersebut menggunakan kata penanda ajakan ("Mari") yang secara eksplisit meminta audiens untuk terlibat dalam aksi perubahan. Ini adalah ciri khas persuasi yang bersifat mengajak (*inviting*).

3. Hakikat Model *Project-Based Learning* (PjBL)

a. Pengertian Model *Project-Based Learning* (PjBL)

Pembelajaran berbasis proyek atau *Project-Based Learning* (PjBL) merupakan model pembelajaran inovatif yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif. Sebagai landasan utama, Wena (2011:144) mendefinisikan PjBL sebagai pendekatan pengajaran yang dibangun di atas kegiatan pembelajaran dan tugas nyata yang memberikan tantangan bagi peserta didik yang terkait dengan kehidupan sehari-hari untuk dipecahkan secara berkelompok.

Sejalan dengan pendapat tersebut, Daryanto (2014:23) mempertegas bahwa *Project-Based Learning* adalah model pembelajaran yang menggunakan proyek atau kegiatan sebagai sarana utama yang diawali dengan pertanyaan mendasar untuk

menuntun peserta didik mengumpulkan serta mengintegrasikan pengetahuan baru melalui aktivitas nyata. Definisi ini dilengkapi oleh Fathurrohman (2015:119) yang menyatakan bahwa PjBL menggunakan proyek sebagai media bagi peserta didik untuk melakukan eksplorasi, penilaian, interpretasi, sintesis, dan informasi untuk menghasilkan berbagai bentuk hasil belajar.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa Model *Project-Based Learning* (PjBL) adalah model pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered*), yang proses pembelajaran terjadi melalui kegiatan proyek atau pembuatan karya nyata untuk memecahkan masalah-masalah kontekstual yang relevan dengan kehidupan sehari-hari.

b. Tujuan Model *Project Based Learning* (PjBL)

Setiap model pembelajaran memiliki orientasi tujuan spesifik yang ingin dicapai dalam prosesnya. Wena (2011:144) menegaskan bahwa tujuan utama dari model pembelajaran berbasis proyek adalah untuk meningkatkan motivasi belajar, *team work*, dan keterampilan kolaborasi dalam pencapaian kemampuan akademik level tinggi/taksonomi tingkat kreativitas yang dibutuhkan pada abad ke-21. Hal ini menekankan bahwa PjBL dirancang untuk menjembatani kesenjangan antara pembelajaran di sekolah dengan tuntutan dunia nyata.

Secara lebih rinci, Daryanto (2014:24) menjabarkan bahwa tujuan dari penerapan *Project-Based Learning* antara lain:

1. Meningkatkan kemampuan peserta didik dalam pemecahan masalah proyek yang kompleks.
2. Memperoleh pengetahuan dan keterampilan baru dalam pembelajaran.
3. Membuat peserta didik lebih aktif dalam memecahkan masalah yang dihadapi dengan hasil produk nyata berupa barang atau jasa.
4. Mengembangkan dan meningkatkan keterampilan peserta didik dalam mengelola sumber, bahan, dan alat untuk menyelesaikan tugas.
5. Meningkatkan kolaborasi peserta didik khususnya pada PjBL yang bersifat kelompok.

Pendapat tersebut diperkuat oleh Fathurrohman (2015:120) yang menambahkan bahwa selain aspek kognitif dan psikomotorik, tujuan PjBL juga menysasar aspek afektif, yakni melatih peserta didik untuk bertanggung jawab dan mandiri dalam mengelola proses belajarnya sendiri, serta melatih sikap demokratis melalui diskusi dan kerja sama tim.

Berdasarkan paparan para ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa tujuan model *Project-Based Learning* (PjBL) adalah melatih peserta didik untuk berpikir kritis dan kreatif dalam memecahkan masalah nyata, meningkatkan keterampilan kolaborasi dan manajemen diri, serta menghasilkan produk nyata yang bermanfaat sebagai bukti penguasaan materi.

c. Karakteristik Model *Project Based Learning* (PjBL)

Setiap model pembelajaran memiliki identitas unik yang membedakannya dengan model lain. Sebagai rujukan utama, *Buck Institute for Education* (Wena, 2011:145) menegaskan bahwa karakteristik PjBL memiliki prinsip-prinsip kunci, yaitu: (1) *driving question* (berfokus pada pertanyaan atau masalah yang menantang); (2) *constructive investigation* (investigasi konstruktif atau penyelidikan mendalam); (3) *autonomy* (otonomi peserta didik dalam menentukan arah pembelajaran); dan (4) *realism* (kegiatan yang bersifat nyata/realistis).

Pendapat tersebut sejalan dengan pandangan Daryanto (2014:24) yang menjabarkan karakteristik operasional PjBL dalam Kurikulum 2013, yang meliputi: peserta didik membuat keputusan tentang sebuah kerangka kerja, adanya permasalahan atau tantangan yang diajukan kepada peserta didik, serta peserta didik mendesain proses untuk menentukan solusi atas permasalahan tersebut.

Karakteristik ini dipertegas oleh Fathurrohman (2015:121) yang merinci bahwa PjBL memiliki ciri khas sentralistis, yaitu model ini menjadi pusat strategi pembelajaran bagi peserta didik untuk mempelajari konsep utama melalui proyek. Selain itu, terdapat karakteristik pertanyaan penuntun yang mendorong peserta didik berjuang memperoleh konsep, serta investigasi konstruktif yang menuntut peserta didik membangun pengetahuannya sendiri selama proses pengerjaan proyek.

Berdasarkan pendapat para ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa karakteristik utama PjBL adalah adanya otonomi peserta didik dalam melakukan investigasi masalah yang dipicu oleh pertanyaan penuntun (*driving question*), proses kerja

kolaboratif, serta berorientasi pada hasil akhir berupa produk nyata yang relevan dengan kehidupan sehari-hari.

d. Langkah-langkah Model *Project-Based Learning* (PjBL)

Pelaksanaan pembelajaran berbasis proyek harus mengacu pada langkah-langkah kerja (sintaks) yang sistematis agar tujuan pembelajaran tercapai. Sebagai acuan utama dalam Kurikulum 2013, langkah-langkah PjBL menurut *The George Lucas Educational Foundation* (Kemendikbud, 2014:34) terdiri atas enam tahapan utama, yaitu:

1. Penentuan Pertanyaan Mendasar (*Start with the Essential Question*)

Pembelajaran dimulai dengan pertanyaan esensial, yaitu pertanyaan yang dapat memberi penugasan peserta didik dalam melakukan suatu aktivitas. Mengambil topik yang sesuai dengan realitas dunia nyata dan dimulai dengan sebuah investigasi mendalam.

2. Mendesain Perencanaan Proyek (*Design a Plan for the Project*)

Perencanaan dilakukan secara kolaboratif antara guru dan peserta didik. Peserta didik diharapkan akan merasa “memiliki” atas proyek tersebut. Perencanaan berisi tentang aturan main, pemilihan aktivitas yang dapat mendukung dalam menjawab pertanyaan esensial, serta mengetahui alat dan bahan yang dapat diakses untuk membantu penyelesaian proyek.

3. Menyusun Jadwal (*Create a Schedule*)

Guru dan peserta didik secara kolaboratif menyusun jadwal aktivitas dalam menyelesaikan proyek. Aktivitas pada tahap ini antara lain: (1) membuat *timeline* untuk menyelesaikan proyek, (2) membuat *deadline* penyelesaian proyek, (3) membawa peserta didik agar merencanakan cara yang baru, (4) membimbing peserta didik ketika mereka membuat cara yang tidak berhubungan dengan proyek, dan (5) meminta peserta didik untuk membuat alasan tentang pemilihan suatu cara.

4. Memonitor Peserta Didik dan Kemajuan Proyek (*Monitor the Students and the Progress of the Project*)

Guru bertanggung jawab untuk melakukan monitor terhadap aktivitas peserta didik selama menyelesaikan proyek. Monitoring dilakukan dengan cara memfasilitasi peserta didik pada setiap proses. Dengan kata lain guru berperan menjadi mentor bagi aktivitas peserta didik. Agar mempermudah proses monitoring, dibuat sebuah rubrik yang dapat merekam keseluruhan aktivitas yang penting.

5. Menguji Hasil (*Assess the Outcome*)

Penilaian dilakukan untuk membantu guru dalam mengukur ketercapaian standar, berperan dalam mengevaluasi kemajuan masing-masing peserta didik, memberi umpan balik tentang tingkat pemahaman yang sudah dicapai peserta didik, membantu guru dalam menyusun strategi pembelajaran berikutnya.

6. Mengevaluasi Pengalaman (*Evaluate the Experience*)

Pada akhir proses pembelajaran, guru dan peserta didik melakukan refleksi terhadap aktivitas dan hasil proyek yang sudah dijalankan. Proses refleksi dilakukan baik secara individu maupun kelompok. Pada tahap ini peserta didik diminta untuk mengungkapkan perasaan dan pengalamannya selama menyelesaikan proyek.

Sintaks tersebut sejalan dengan pandangan Fathurrohman (2015:123) yang menegaskan bahwa tahapan PjBL dirancang untuk membimbing peserta didik dari mulai merumuskan masalah hingga menghasilkan produk nyata melalui serangkaian aktivitas inkuiri yang terstruktur dan terjadwal.

Berdasarkan langkah-langkah tersebut, penelitian ini akan mengadopsi keenam tahapan *The George Lucas Educational Foundation* tersebut sebagai pedoman pelaksanaan tindakan di kelas.

e. Kelebihan dan Kekurangan Model *Project-Based Learning* (PjBL)

Penerapan setiap model pembelajaran memiliki pastinya kelebihan dan kekurangan yang perlu diantisipasi. Sebagai rujukan utama, Wena (2011:147) merinci bahwa model pembelajaran berbasis proyek memiliki keunggulan signifikan dalam meningkatkan kualitas pembelajaran, antara lain:

1. Meningkatkan motivasi belajar peserta didik untuk belajar tekun dan berusaha keras dalam mencapai proyek.

2. Meningkatkan kemampuan pemecahan masalah (*problem solving*) dari sumber yang relevan.
3. Meningkatkan kolaborasi dan kerja sama dalam kelompok.
4. Meningkatkan keterampilan peserta didik dalam mengelola sumber daya, alat, dan waktu.

Pendapat tersebut diperkuat oleh Daryanto (2014:25) yang menambahkan bahwa PjBL juga mampu membuat peserta didik menjadi lebih aktif dalam belajar dan berhasil memecahkan masalah yang kompleks, serta memberikan pengalaman belajar yang melibatkan peserta didik secara kompleks dan dirancang untuk berkembang sesuai dengan dunia nyata.

Namun demikian, pelaksanaan PjBL juga memiliki tantangan tersendiri. Wena (2011:147) dan Fathurrohman (2015:122) secara objektif menguraikan beberapa kekurangan yang perlu diwaspadai, yaitu:

1. Memerlukan banyak waktu untuk menyelesaikan masalah dan menghasilkan produk.
2. Membutuhkan biaya yang cukup banyak (tergantung jenis proyek).
3. Banyak pendidik yang merasa nyaman dengan kelas tradisional, di mana pendidik memegang peran utama di kelas.
4. Peserta didik yang memiliki kelemahan dalam percobaan dan pengumpulan informasi akan mengalami kesulitan.

5. Ada kemungkinan peserta didik yang kurang aktif dalam kerja kelompok (*free rider*).

Berdasarkan analisis terhadap kelebihan dan kekurangan tersebut, dapat disimpulkan bahwa meskipun PjBL memiliki tantangan dari segi waktu dan manajemen kelas, kelebihanannya dalam meningkatkan aktivitas, kolaborasi, dan kemandirian peserta didik dinilai lebih dominan. Oleh karena itu, peran guru sebagai fasilitator sangat krusial untuk meminimalisir kekurangan tersebut melalui perencanaan dan pembimbingan yang matang.

4. Hakikat Pendekatan Pembelajaran Berdiferensiasi

a. Pengertian Pendekatan Pembelajaran Berdiferensiasi

Pembelajaran berdiferensiasi (*Differentiated Instruction*) merupakan filosofi pengajaran yang memandang peserta didik sebagai individu unik dengan kebutuhan belajar yang beragam. Sebagai peletak dasar teori ini, Tomlinson (2001:45) mendefinisikan pembelajaran berdiferensiasi sebagai usaha sadar guru untuk menyesuaikan proses pembelajaran di kelas guna memenuhi kebutuhan belajar setiap peserta didik. Hal ini berarti pembelajaran tidak lagi bersifat "satu ukuran untuk semua" (*one size fits all*), melainkan adaptif terhadap kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik.

Konsep tersebut kemudian diadaptasi dalam konteks pendidikan inklusif oleh Marlina (2019:14) yang menyatakan bahwa pembelajaran berdiferensiasi adalah penyesuaian terhadap minat, preferensi belajar, dan kesiapan peserta didik agar

tercapai peningkatan hasil belajar. Dalam pandangan ini, guru dituntut mampu memetakan kebutuhan peserta didik sejak awal pembelajaran untuk merancang strategi yang efektif.

Lebih lanjut, Morgan dan Kavecsky (Danuri, 2023:12) mempertegas bahwa pembelajaran berdiferensiasi adalah serangkaian keputusan masuk akal (*common sense*) yang dibuat oleh guru dengan orientasi kepada kebutuhan murid. Keputusan ini mencakup penciptaan lingkungan belajar yang mengundang murid untuk belajar serta merespons kebutuhan belajar murid dengan strategi instruksional yang tepat.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa pendekatan pembelajaran berdiferensiasi adalah landasan atau cara pandang proaktif guru dalam merancang kegiatan belajar yang berpusat pada keragaman karakteristik peserta didik. Melalui pendekatan ini, guru melakukan penyesuaian secara nyata pada tiga instrumen utama, yaitu modifikasi konten, proses, dan produk. untuk memastikan setiap peserta didik mendapatkan perlakuan yang adil sesuai dengan tingkat kesiapan, minat, dan profil belajarnya masing-masing.

b. Aspek-Aspek Pembelajaran Berdiferensiasi

Efektivitas pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi ditentukan oleh kemampuan guru dalam memodifikasi elemen-elemen kunci pembelajaran. Tomlinson (2001:72) menegaskan bahwa terdapat empat elemen kurikulum yang dapat diadaptasi guru sebagai respon terhadap kebutuhan peserta didik, yaitu: (1) konten (*content*); (2) proses (*process*); (3) produk (*product*); dan (4) lingkungan belajar (*learning environment*).

Klasifikasi tersebut diadopsi dalam konteks pendidikan di Indonesia oleh Marlina (2019:15) yang menjelaskan bahwa diferensiasi bukan berarti membedakan semua komponen sekaligus, namun guru dapat memilih untuk melakukan diferensiasi pada aspek isi (konten), proses, produk, atau lingkungan belajar sesuai dengan hasil asesmen diagnostik. Pandangan ini dipertegas dalam literatur terbaru oleh Danuri (2023:19) yang menyimpulkan bahwa keempat aspek tersebut merupakan pilar utama yang saling berkaitan untuk menciptakan ekosistem belajar yang berpihak pada murid.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa implementasi pendekatan pembelajaran berdiferensiasi mencakup penyesuaian pada empat aspek krusial, yaitu konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Berikut adalah uraian masing-masing aspek:

1) Konten

Konten merujuk pada materi ajar atau apa yang akan dipelajari oleh peserta didik. Tomlinson (2001:72) mendefinisikan konten sebagai "apa" yang diajarkan guru dan bagaimana peserta didik mendapatkan akses terhadap informasi tersebut. Diferensiasi konten tidak mengubah standar kurikulum, melainkan menyesuaikan cara materi tersebut disajikan. Hal ini sejalan dengan pendapat Marlina (2019:16) yang menyatakan bahwa diferensiasi konten berkaitan dengan penyesuaian materi pembelajaran berdasarkan tingkat kesiapan peserta didik, minat, dan profil belajar, mulai dari materi yang bersifat konkret hingga abstrak. Danuri (2023:20) menambahkan bahwa strategi diferensiasi konten dapat dilakukan dengan cara menyediakan materi dalam berbagai format (teks, visual, audio, atau video).

Berdasarkan pendapat para ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa diferensiasi konten adalah strategi penyesuaian materi ajar dan akses informasi yang dilakukan guru dengan memperhatikan kesiapan serta profil belajar peserta didik tanpa mengubah standar kompetensi kurikulum. Dalam praktiknya, diferensiasi konten dapat dilakukan melalui beberapa strategi, antara lain:

- a) Menyediakan materi pembelajaran dalam berbagai format (teks, visual, audio, atau video) untuk mengakomodasi gaya belajar.
- b) Menyediakan materi dengan tingkat kesulitan (kompleksitas) yang berbeda sesuai kesiapan peserta didik.
- c) Menyediakan materi dengan cakupan atau kedalaman yang bervariasi

2) Proses

Aspek proses berkaitan dengan skenario atau bagaimana peserta didik memahami materi. Tomlinson (2001:79) menjelaskan proses sebagai aktivitas bermakna (*sense-making activities*) yang dilakukan peserta didik untuk memproses informasi menjadi pemahaman yang utuh. Dalam tataran operasional, Marlina (2019:22) menjabarkan bahwa diferensiasi proses menuntut guru untuk merancang kegiatan belajar yang bervariasi, memberikan bantuan bertahap (*scaffolding*), serta memfasilitasi kerja kelompok maupun mandiri sesuai kebutuhan peserta didik. Perspektif ini dilengkapi oleh Danuri (2023:21) yang menekankan bahwa proses pembelajaran yang efektif harus melatih keterampilan berpikir kritis serta dibedakan berdasarkan instruksi yang tepat.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa diferensiasi proses adalah upaya guru dalam membedakan skenario pembelajaran dan bentuk pendampingan (*scaffolding*) agar setiap peserta didik dapat memproses informasi secara bermakna sesuai gaya belajarnya. Aktivitas ini harus disesuaikan dengan kesiapan (*readiness*), minat (*interest*), dan profil belajar (*learning profile*) peserta didik. Berikut adalah strategi pembedaan kegiatan proses:

Tabel 2. 3 Strategi Membedakan Kegiatan-kegiatan

Kesiapan (<i>Readiness</i>)	Minat (<i>Interest</i>)	Profil Belajar (<i>Learning Profile</i>)
Diskusi kelas dengan pertanyaan yang memiliki level kesulitan berbeda (berjenjang).	Diskusi kelas dengan pertanyaan atau topik yang berbeda sesuai minat peserta didik.	Diskusi kelas melalui berbagai media (<i>chatting online, podcast, atau talk show</i>).
Tutor sebaya untuk menjelaskan materi kepada teman yang mengalami kesulitan.	Pengelompokan tutor sebaya berdasarkan kesamaan minat.	Tutor sebaya yang dilakukan dalam berbagai format (kelompok besar, kecil, individu, atau lewat video/lagu).
Pemberian tugas dengan level kesulitan yang berbeda (<i>tiered assignments</i>).	Pemberian tugas dengan topik yang berbeda sesuai ketertarikan peserta didik.	Pemberian tugas yang dikemas dalam bentuk permainan atau simulasi.

Sumber: Tomlinson, dkk. (Danuri, dkk., 2023:21)

3) Produk

Produk adalah bukti konkret dari hasil belajar peserta didik. Tomlinson (2001:85) mendefinisikan produk sebagai sarana bagi peserta didik untuk menunjukkan apa yang telah mereka pelajari dan pahami setelah periode pembelajaran tertentu. Senada dengan hal tersebut, Marlina (2019:28) menyebutkan bahwa diferensiasi produk memberikan pilihan kepada peserta didik untuk mengekspresikan

pemahamannya melalui berbagai moda, baik berupa tulisan, pertunjukan, maupun presentasi digital. Danuri (2023:21) mempertegas bahwa produk bersifat sumatif dan harus dinilai berdasarkan kriteria yang adil, di mana bentuk tagihannya disesuaikan dengan potensi dan preferensi peserta didik.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, diferensiasi produk dapat disimpulkan sebagai variasi bentuk tagihan atau hasil akhir belajar yang diberikan kepada peserta didik untuk mendemonstrasikan pemahamannya, yang dapat berupa karya tulis, lisan, maupun visual sesuai minat peserta didik.

4) Lingkungan Belajar

Lingkungan belajar mencakup iklim fisik dan psikologis kelas. Tomlinson (2001:21) menekankan bahwa lingkungan belajar yang positif adalah kondisi di mana peserta didik merasa aman, dihargai, dan didukung untuk mengambil risiko dalam belajar. Marlina (2019:35) menambahkan bahwa diferensiasi lingkungan belajar meliputi pengaturan fisik kelas serta penciptaan atmosfer psikologis yang inklusif. Pendapat ini diperkuat oleh Danuri (2023:23) yang menyatakan bahwa lingkungan belajar harus mampu memacu motivasi intrinsik peserta didik, baik melalui lingkungan yang tenang untuk peserta didik yang butuh konsentrasi, maupun lingkungan yang dinamis untuk peserta didik yang butuh kolaborasi.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa diferensiasi lingkungan belajar adalah upaya pengkondisian suasana kelas, baik secara fisik (tata letak) maupun psikologis (iklim kelas), agar tercipta ekosistem yang aman, nyaman, dan mendukung kebutuhan belajar seluruh peserta didik.

c. Ciri-ciri Pembelajaran Berdiferensiasi

Pembelajaran berdiferensiasi memiliki karakteristik khusus yang membedakannya dengan pembelajaran konvensional. Sebagai penggagas utama, Tomlinson (2001:3) mengidentifikasi bahwa kelas yang menerapkan diferensiasi memiliki empat ciri fundamental, yaitu: bersifat proaktif, menekankan kualitas daripada kuantitas, berakar pada asesmen, dan berorientasi pada peserta didik.

Pandangan ini diadopsi oleh Marlina (2019:12) yang menegaskan bahwa ciri-ciri tersebut merupakan indikator utama apakah seorang guru telah benar-benar melayani kebutuhan peserta didik atau sekadar mengajar materi. Diperkuat oleh Purba, dkk. (2021:27) yang menyimpulkan bahwa keempat karakteristik ini harus muncul secara terintegrasi dalam perencanaan pembelajaran. Berikut adalah uraian rincinya:

1) Bersifat Proaktif (*Proactive*)

Ciri fundamental dari pembelajaran berdiferensiasi adalah inisiatif guru dalam mengantisipasi kebutuhan belajar. Tomlinson (2001:4) menjelaskan bahwa dalam kelas berdiferensiasi, guru bersikap proaktif, bukan reaktif. Artinya, guru secara sadar merencanakan variasi pembelajaran sejak awal untuk menjangkau berbagai tipe peserta didik, bukan baru mencari solusi saat masalah muncul.

Hal ini dipertegas oleh Marlina (2019:13) yang menyatakan bahwa guru proaktif berasumsi bahwa peserta didik yang berbeda memiliki kebutuhan yang berbeda, sehingga mereka menyiapkan berbagai skenario pembelajaran. Sejalan dengan itu, Purba, dkk. (2021:28) menambahkan bahwa sikap proaktif menuntut guru

untuk bertanggung jawab penuh atas dinamika kelas dengan menyiapkan skenario bantuan (*scaffolding*) sebelum pembelajaran dimulai.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, disimpulkan bahwa ciri proaktif bermakna guru telah merancang perencanaan pembelajaran yang majemuk sejak awal untuk mengantisipasi keberagaman peserta didik, bukan sekadar merespons masalah secara dadakan.

2) Menekankan Kualitas daripada Kuantitas (*Qualitative over Quantitative*)

Pembelajaran berdiferensiasi berfokus pada kedalaman pemahaman, bukan banyaknya tugas. Tomlinson (2001:5) menegaskan prinsip bahwa diferensiasi adalah tentang kualitas tugas, bukan kuantitas. peserta didik yang cerdas tidak "dihukum" dengan soal yang lebih banyak (misal: mengerjakan 20 soal saat teman lain 10 soal), tetapi diberikan tugas yang tingkat kesulitannya lebih menantang.

Pendapat ini didukung oleh Marlina (2019:12) yang menekankan bahwa guru tidak boleh sekadar memberikan "lebih dari hal yang sama" (*more of the same*) kepada peserta didik cepat, melainkan harus mengubah sifat tugas tersebut. Purba, dkk. (2021:28) menambahkan bahwa penekanan kualitas bertujuan agar output belajar benar-benar bermakna dan relevan dengan potensi masing-masing peserta didik.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa dalam pembelajaran berdiferensiasi, penugasan didasarkan pada bobot dan relevansi tugas (kualitas) untuk mengembangkan keterampilan berpikir peserta didik, bukan pada banyaknya jumlah soal (kuantitas) yang harus diselesaikan.

3) Berakar pada Asesmen (*Rooted in Assessment*)

Asesmen merupakan kompas dalam pembelajaran berdiferensiasi. Tomlinson (2001:4) menyatakan bahwa asesmen tidak hanya terjadi di akhir (sumatif), tetapi terjadi secara rutin di awal (diagnostik) dan selama proses (formatif) untuk memetakan kebutuhan peserta didik. Guru menggunakan wawasan dari asesmen tersebut untuk memodifikasi pembelajaran esok hari.

Dalam konteks pembelajaran, Marlina (2019:14) menjelaskan bahwa asesmen diagnostik sangat krusial untuk mengetahui posisi awal peserta didik (kesiapan), minat, dan profil belajar mereka. Purba, dkk. (2021:28) memperkuat hal ini dengan menyatakan bahwa tanpa asesmen yang akurat dan berkelanjutan, guru tidak akan memiliki dasar data yang valid untuk merancang skenario pembelajaran yang relevan.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa ciri ini menempatkan asesmen sebagai fondasi utama dan alat navigasi bagi guru untuk mendiagnosis kebutuhan peserta didik serta menentukan strategi pembelajaran yang tepat sasaran.

4) Berorientasi pada Peserta Didik (*Student Centered*)

Pembelajaran berdiferensiasi menempatkan peserta didik sebagai pusat aktivitas. Tomlinson (2001:5) menekankan bahwa pembelajaran harus dimulai dari "di mana peserta didik berada", bukan dari "di mana kurikulum berada". Tugas guru adalah menghubungkan konten kurikulum dengan minat dan cara belajar peserta didik agar pembelajaran menjadi relevan.

Marlina (2019:15) menambahkan bahwa pendekatan ini menuntut guru untuk mengatur ruang, waktu, dan kegiatan agar sesuai dengan karakteristik peserta didik, bukan memaksakan peserta didik menyesuaikan diri dengan satu metode guru. Hal ini selaras dengan Purba, dkk. (2021:29) yang menyatakan bahwa pembelajaran harus didasarkan pada tingkat pemahaman peserta didik (*teaching at the right level*), yakni pendidik berperan sebagai fasilitator yang menuntun tumbuh kembang anak.

Berdasarkan pendapat para ahli di atas, disimpulkan bahwa pembelajaran berdiferensiasi harus berporos pada kebutuhan unik peserta didik, di mana peran pendidik bergeser dari penyampai informasi tunggal menjadi fasilitator yang menjembatani peserta didik dengan pengetahuan.

d. Prinsip Pembelajaran Berdiferensiasi

Agar pembelajaran berdiferensiasi dapat berjalan efektif dan tidak terjebak pada sekadar "pembedaan tugas", terdapat prinsip-prinsip dasar yang harus dipenuhi. Tomlinson (2001:45) menegaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi bukan sekadar strategi mengajar, melainkan sebuah filosofi yang didasari oleh prinsip-prinsip kokoh untuk mengakomodasi keberagaman peserta didik secara adil.

Pandangan ini diterjemahkan dalam konteks pendidikan inklusif oleh Marlina (2019:8) yang menjelaskan bahwa prinsip dasar ini berfungsi sebagai rambu-rambu navigasi bagi guru dalam mengambil keputusan instruksional di kelas. Secara lebih spesifik, Purba, dkk. (2021:30) merangkum prinsip-prinsip tersebut menjadi lima pilar utama, yaitu: lingkungan belajar yang mendukung, kurikulum yang berkualitas,

asesmen berkelanjutan, pengajaran yang responsif, serta kepemimpinan dan rutinitas kelas.

Berikut adalah uraian rinci mengenai kelima prinsip tersebut:

1) Lingkungan Belajar (*Learning Environment*)

Lingkungan belajar yang positif adalah fondasi utama keberhasilan diferensiasi. Tomlinson (2001:21) menekankan pentingnya menciptakan "iklim kelas yang mendukung", agar setiap peserta didik merasa diterima, dihargai, dan aman secara psikologis. Tanpa rasa aman, otak peserta didik tidak akan mampu belajar secara optimal.

Hal ini dipertegas oleh Marlina (2019:15) yang menyatakan bahwa lingkungan belajar harus inklusif, artinya guru wajib membangun atmosfer kelas yang ramah, di mana perbedaan kemampuan dianggap sebagai hal yang wajar dan bukan kekurangan. Purba, dkk. (2021:31) menyimpulkan bahwa lingkungan belajar harus didesain sedemikian rupa agar mampu mengundang peserta didik untuk belajar secara nyaman dan berani mengambil risiko dalam proses belajarnya.

Berdasarkan pendapat tersebut, disimpulkan bahwa prinsip lingkungan belajar menuntut guru untuk menciptakan iklim kelas (fisik dan psikologis) yang aman dan suportif, sehingga setiap peserta didik merasa berani untuk mencoba dan berekspresi tanpa takut salah.

2) Kurikulum yang Berkualitas (*Quality Curriculum*)

Diferensiasi tidak mengubah kurikulum, melainkan cara penyampaiannya. Tomlinson (2001:16) menyebutkan bahwa kurikulum yang berkualitas harus berfokus

pada pemahaman konsep utama (*big ideas*), bukan sekadar mengejar materi hafalan. Guru harus memastikan bahwa materi yang diajarkan memiliki tujuan yang jelas dan relevan (bermakna).

Pendapat ini didukung oleh Marlina (2019:16) yang menyatakan bahwa kurikulum dalam kelas diferensiasi harus fleksibel namun tetap memiliki standar kompetensi yang jelas. Purba, dkk. (2021:32) memperkuat pandangan ini dengan menegaskan bahwa meskipun metode belajarnya dibedakan, setiap peserta didik tetap fokus mengejar pemahaman inti yang sama, bukan kurikulum yang diturunkan standarnya.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa prinsip ini menekankan pada kejelasan tujuan pembelajaran yang berpusat pada konsep inti, sehingga diferensiasi yang dilakukan tetap bermuara pada pencapaian kompetensi dasar yang berkualitas.

3) Asesmen Berkelanjutan (*Continuous Assessment*)

Asesmen bukan hanya dilakukan di akhir (vonis nilai), tetapi sepanjang proses (navigasi). Tomlinson (2001:4) menyatakan bahwa dalam kelas diferensiasi, asesmen formatif memegang peran kunci sebagai "kompas" untuk mengetahui posisi belajar peserta didik setiap saat.

Konsep ini diperdalam oleh Marlina (2019:14) yang menjelaskan bahwa asesmen berkelanjutan, baik diagnostik maupun formatif, berfungsi untuk memberikan umpan balik segera kepada guru guna menyesuaikan instruksi pengajaran berikutnya. Purba, dkk. (2021:32) menambahkan bahwa data asesmen adalah satu-satunya

landasan valid bagi guru untuk memetakan siapa yang butuh bantuan tambahan (*scaffolding*) dan siapa yang siap untuk tantangan pengayaan.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa prinsip asesmen berkelanjutan mewajibkan guru untuk terus-menerus mengumpulkan data perkembangan peserta didik, bukan sekadar untuk memberi nilai, tetapi sebagai dasar perancangan pendekatan pembelajaran hari berikutnya.

4) Pengajaran yang Responsif (*Responsive Instruction*)

Prinsip ini berkaitan dengan agilitas atau fleksibilitas guru. Tomlinson (2001:17) menjelaskan bahwa pengajaran responsif berarti guru harus bersedia mengubah laju, pendekatan, atau format pembelajaran ketika melihat peserta didik tidak memahami materi, bukan memaksakan satu metode untuk semua.

Senada dengan itu, Marlina (2019:22) menekankan bahwa guru harus memodifikasi konten, proses, atau produk secara dinamis berdasarkan respons peserta didik selama pembelajaran berlangsung. Purba, dkk. (2021:33) menyimpulkan bahwa guru harus segera merespons kebutuhan belajar peserta didik dengan pendekatan yang tepat agar pembelajaran selalu relevan dengan kondisi kesiapan (*readiness*) peserta didik saat itu.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa pengajaran responsif adalah sikap fleksibel guru dalam memodifikasi rencana pembelajaran secara dinamis untuk menjawab kebutuhan peserta didik yang berubah-ubah.

5) Kepemimpinan dan Rutinitas di Kelas (*Leading and Managing*)

Kelas yang fleksibel membutuhkan manajemen yang kuat agar tidak kacau (chaos). Tomlinson (2001:17) mengibaratkan peran guru sebagai "pemimpin orkestra" yang melatih peserta didik agar terbiasa dengan rutinitas mandiri, sehingga guru bisa membimbing kelompok kecil sementara kelompok lain bekerja mandiri.

Untuk mewujudkan hal tersebut, Marlina (2019:35) menekankan pentingnya penetapan prosedur dan aturan kelas yang jelas sejak awal. Purba, dkk. (2021:33) menambahkan bahwa guru harus memiliki kemampuan kepemimpinan untuk mengelola rutinitas kelas yang dinamis, karena tanpa aturan main yang jelas, fleksibilitas dalam kelas diferensiasi justru dapat menghambat efektivitas belajar.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa prinsip ini menuntut kemampuan manajerial guru dalam membangun sistem dan rutinitas kelas yang terstruktur, sehingga pembelajaran yang bervariasi dapat tetap berjalan tertib dan efektif.

e. Kelebihan dan Kekurangan Pendekatan Pembelajaran Berdiferensiasi

Setiap pembelajaran memiliki kelebihan dan kekurangan dalam implementasinya. Pendekatan pembelajaran berdiferensiasi pun demikian. Kelebihan dan tantangan ini telah dipaparkan secara teoretis oleh Tomlinson (2001:15) dan diperkuat oleh temuan empiris terbaru di lapangan oleh Wandri, dkk. (2023:10) serta Zaitun, dkk. (2024:8).

1) Kelebihan Pendekatan Pembelajaran Berdiferensiasi

Tomlinson (2001:16) secara fundamental menyatakan bahwa pembelajaran berdiferensiasi dirancang untuk memaksimalkan kapasitas belajar peserta didik. Pandangan teoretis ini kemudian divalidasi oleh penelitian terbaru Wandri, dkk. (2023) dan Zaitun, dkk. (2024). Berikut adalah rincian kelebihan tersebut berdasarkan urutan perkembangannya:

a) Memudahkan Pemahaman Materi

Tomlinson (2001:16) menegaskan bahwa peluang peserta didik untuk menyerap pelajaran akan meningkat drastis ketika materi disajikan sesuai dengan tingkat kesiapan (*readiness*) mereka. Hal ini terbukti dalam penelitian Wandri, dkk. (2023) yang mengungkapkan bahwa peserta didik di lapangan merasa lebih fokus dan terbantu dalam memahami materi karena tingkat kesulitannya telah disesuaikan.

b) Optimalisasi Potensi dan Minat

Secara teoretis, Tomlinson (2001:17) menjelaskan bahwa ketika minat peserta didik terakomodasi, motivasi intrinsik mereka untuk belajar akan tumbuh. Temuan Wandri, dkk. (2023) memperkuat hal ini dengan menunjukkan bahwa penyesuaian proses pembelajaran membuat peserta didik dapat belajar secara optimal sesuai potensi unik mereka tanpa merasa dipaksa.

c) Pembelajaran Lebih Bervariasi dan Menyenangkan

Tomlinson (2001:19) menyarankan penggunaan berbagai format materi untuk menjaga keterlibatan peserta didik. Prinsip ini dikonfirmasi oleh temuan Zaitun, dkk. (2024) yang mencatat bahwa variasi konten, proses, dan produk di kelas efektif memecah kebosanan dan meminimalisir kejenuhan belajar.

d) Menciptakan Kelas yang Aktif dan Responsif

Implementasi diferensiasi menciptakan iklim kelas yang positif. Zaitun, dkk. (2024) menemukan bahwa atmosfer kelas menjadi lebih hidup (*lively*) dan interaksi antara guru dengan peserta didik menjadi lebih intensif karena setiap suara peserta didik merasa didengar dan difasilitasi.

e) Meningkatkan Kepekaan Pedagogis Guru

Pendekatan ini juga berdampak pada profesionalisme pendidik. Zaitun, dkk. (2024) menyimpulkan bahwa penerapan diferensiasi melatih guru untuk lebih peka (*sensitive*) dalam menilai perbedaan kemampuan belajar setiap individu, sehingga tidak lagi memandang kelas sebagai satu entitas yang seragam.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa sinergi kelebihan pembelajaran berdiferensiasi bermula dari landasan teoretis mengenai kesiapan belajar, yang kemudian terbukti secara empiris mampu menciptakan pemahaman materi yang lebih baik serta iklim kelas yang aktif dan menyenangkan.

2) Kekurangan Pendekatan Pembelajaran Berdiferensiasi

Di balik kelebihanannya, penerapan pendekatan ini menghadapi tantangan nyata. Tomlinson (2001:18) sejak awal telah memperingatkan kompleksitas metode ini, yang kemudian tercermin dalam kendala teknis yang ditemukan oleh Wandri, dkk. (2023:10) dan Zaitun, dkk. (2024:8):

a) Kompleksitas Manajemen Waktu dan Kelas

Tomlinson (2001:33) mengakui bahwa tantangan terbesar guru adalah waktu dan manajemen; merancang pembelajaran berlapis membutuhkan persiapan yang jauh lebih lama. Hal ini terbukti dalam temuan Wandri, dkk. (2023) yang mendapatkan peserta didik mengeluh sulit mendapatkan bantuan instan karena guru sibuk memfasilitasi berbagai kelompok berbeda dalam satu waktu.

b) Hambatan Adaptasi Peserta Didik

Selain faktor guru, peserta didik juga menghadapi kendala. Zaitun, dkk. (2024) menyoroti bahwa peserta didik sering kali mengalami kebingungan atau *culture shock* dengan perlakuan yang berbeda-beda antarteman, yang menuntut proses adaptasi agar mereka tidak merasa diperlakukan tidak adil.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa tantangan utama dalam pembelajaran berdiferensiasi terletak pada manajemen waktu guru yang kompleks serta proses adaptasi peserta didik terhadap budaya belajar yang baru. Oleh

karena itu, keberhasilan metode ini sangat bergantung pada kematangan persiapan dan kepemimpinan guru di dalam kelas.

f. Keterkaitan Model *Project-Based Learning* dengan Pendekatan Pembelajaran Berdiferensiasi

Model *Project-Based Learning* (PjBL) dan pendekatan pembelajaran berdiferensiasi memiliki hubungan simbiosis yang saling menguatkan dalam menciptakan pembelajaran yang efektif. Secara fundamental, PjBL menyediakan kerangka kerja (*framework*) berbasis inkuiri, sementara pendekatan pembelajaran berdiferensiasi menawarkan fleksibilitas untuk memastikan setiap peserta didik dapat sukses dalam kerangka kerja tersebut. Tomlinson (2001:12) menegaskan bahwa diferensiasi bukanlah strategi yang terpisah, melainkan sebuah pendekatan yang dapat diintegrasikan ke dalam berbagai model pembelajaran, termasuk PjBL, untuk merespons keberagaman kebutuhan peserta didik.

Sinergi antara kedua pendekatan ini dapat dilihat dari bagaimana aspek-aspek diferensiasi (konten, proses, produk, dan lingkungan) terakomodasi dalam sintaks PjBL. Berikut adalah analisis keterkaitannya:

1) Diferensiasi Konten dalam Perencanaan Proyek

Dalam langkah awal PjBL (*Start with the Essential Question*), guru dapat menerapkan diferensiasi konten dengan menyediakan sumber daya yang beragam. Meskipun seluruh peserta didik bekerja menuju kompetensi inti yang sama, materi pendukung dapat disesuaikan dengan tingkat keterbacaan atau format yang berbeda

(infografis, video, dan *puzzle*) sesuai profil belajar peserta didik. Hal ini memungkinkan peserta didik dengan kesiapan belajar (*readiness*) yang berbeda tetap dapat mengakses informasi yang diperlukan untuk memulai proyek mereka.

2) Diferensiasi Proses dalam Pelaksanaan dan Monitoring

Tahap pelaksanaan proyek (*Design a Plan & Create a Schedule*) adalah ruang utama bagi diferensiasi proses. Dalam kerja kelompok, peserta didik dapat membagi peran sesuai dengan profil belajar masing-masing. Guru, dalam perannya sebagai fasilitator (*Monitor the Progress*), memberikan *scaffolding* (bantuan berjenjang) yang berbeda. Peserta didik yang mandiri mungkin hanya memerlukan sedikit arahan, sementara kelompok yang kesulitan mendapatkan bimbingan lebih intensif. Fleksibilitas ini memastikan bahwa proses inkuiri tetap berjalan lancar tanpa ada peserta didik yang merasa frustrasi atau justru kurang tertantang.

3) Diferensiasi Produk dalam Penyajian Hasil

Puncak dari model pembelajaran *Project-Based Learning* (PjBL) adalah tahap penyelesaian dan penilaian produk (*Assess the Outcome*). Dalam penelitian ini, pendekatan pembelajaran berdiferensiasi secara spesifik difokuskan pada aspek konten (pemilihan tema pidato dan penentuan jenis materi ajar) dan proses (penyesuaian gaya belajar peserta didik). Oleh karena itu, tidak ada diferensiasi pada aspek produk akhir. Sebagai *output* dari proyek ini, produk yang dihasilkan diseragamkan untuk seluruh peserta didik, yaitu berupa naskah teks pidato persuasif secara tertulis. Penyeragaman hasil akhir ini mutlak diperlukan dan selaras dengan tujuan utama penelitian, yakni

untuk mengukur secara valid dan objektif kemampuan peserta didik dalam menulis teks pidato berdasarkan rubrik penilaian baku yang telah ditetapkan.

4) Diferensiasi Lingkungan Belajar

PjBL menuntut kolaborasi yang dinamis, yang selaras dengan prinsip lingkungan belajar diferensiasi. Suasana kelas diatur sedemikian rupa agar mendukung kerja kelompok, diskusi, dan presentasi. Guru menciptakan iklim kelas yang menerima berbagai cara kerja, sehingga setiap peserta didik merasa aman untuk bereksperimen dan mengambil risiko dalam menyelesaikan proyeknya.

Berdasarkan paparan di atas, dapat disimpulkan bahwa integrasi pendekatan pembelajaran berdiferensiasi ke dalam model PjBL merupakan langkah strategis. PjBL memberikan struktur tantangan yang kontekstual, sedangkan pendekatan pembelajaran diferensiasi memastikan bahwa tantangan tersebut dapat diakses dan diselesaikan oleh seluruh peserta didik sesuai dengan keunikan potensi mereka masing-masing.

5. Profil Belajar: Gaya Belajar (*Learning Styles*)

Pada kerangka pendekatan pembelajaran berdiferensiasi, pemetaan kebutuhan peserta didik tidak hanya terbatas pada kesiapan (*readiness*) dan minat, tetapi juga profil belajar. Tomlinson (2001:60) menempatkan gaya belajar sebagai komponen utama profil belajar yang berkaitan dengan bagaimana seorang individu memproses, menginternalisasi, dan mengingat informasi baru secara efisien.

Secara spesifik, Keefe (1979:4) mendefinisikan gaya belajar sebagai karakteristik kognitif, afektif, dan fisiologis yang berfungsi sebagai alat ukur yang

relatif stabil tentang bagaimana peserta didik merasakan, berinteraksi dengan, dan merespons lingkungan belajarnya. Definisi ini dipertegas oleh DePorter dan Hernacki (2002:110) yang menyederhanakan konsep ini sebagai kombinasi dari bagaimana seseorang menyerap, mengatur, dan mengolah informasi.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa gaya belajar bukan ukuran kecerdasan, melainkan preferensi cara otak memproses informasi. Terkait klasifikasinya, DePorter dan Hernacki (2002:112) membagi gaya belajar ke dalam tiga variasi utama (V-A-K) yang relevan untuk dipetakan guru, yaitu:

1) Gaya Belajar Visual (*Visual Learners*)

Peserta didik dengan gaya belajar visual bertumpu pada indra penglihatan. Fleming (2001:45) menjelaskan bahwa tipe ini memiliki preferensi kuat terhadap penggambaran simbolis dari informasi, seperti grafik, diagram, atau peta konsep. Pandangan ini didukung oleh DePorter dan Hernacki (2002:116) yang menyatakan bahwa pembelajar visual lebih mudah menangkap pelajaran lewat materi bergambar, membaca teks, serta mengamati demonstrasi guru.

Berdasarkan penjelasan ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa pendekatan pembelajaran berdiferensiasi yang tepat bagi pembelajar visual adalah penggunaan media konkret, visualisasi materi (PPT/Poster), dan bahan bacaan yang kaya warna agar informasi dapat terekam kuat dalam memori mereka.

2) Gaya Belajar Auditori (*Auditory Learners*)

Gaya belajar auditori menitikberatkan pada kemampuan mendengarkan. Fleming (2001:46) menyebutkan bahwa tipe ini mengutamakan informasi yang

didengar atau diucapkan (*spoken words*). Senada dengan hal itu, DePorter dan Hernacki (2002:118) menjelaskan bahwa peserta didik auditori belajar lebih baik dengan mendengarkan penjelasan guru, diskusi teman, atau rekaman audio. Karakteristik unik dari tipe ini adalah kecenderungan untuk memverbalisasikan kembali informasi, seperti membaca dengan suara lantang sebagai cara untuk memperkuat ingatan.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa pembelajar auditori membutuhkan pendekatan pembelajaran yang kaya akan diskusi, tanya jawab lisan, serta penjelasan verbal yang jelas dari guru untuk mengoptimalkan pemahamannya.

3) Gaya Belajar Kinestetik (*Kinesthetic Learners*)

Gaya belajar kinestetik mengutamakan aktivitas fisik dan keterlibatan langsung. Keefe (1979:12) menggambarkan tipe ini sebagai pembelajar yang perlu "mengalami" atau menyentuh objek untuk memahami materi secara utuh. Hal ini dipertegas oleh DePorter dan Hernacki (2002:120) yang menyatakan bahwa bagi pembelajar kinestetik, "belajar adalah bekerja dan bergerak". Mereka cenderung sulit duduk diam dalam waktu lama dan lebih mudah menyerap informasi melalui simulasi atau praktik langsung.

Berdasarkan pendapat ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa diferensiasi bagi pembelajar kinestetik harus memfasilitasi aktivitas fisik, seperti demonstrasi alat peraga, simulasi (*role-playing*), atau kegiatan proyek yang melibatkan gerakan tubuh.

B. Hasil Penelitian Yang Relevan

Untuk memperkuat landasan empiris, penelitian ini merujuk pada beberapa studi terdahulu yang memiliki keterkaitan substansial. Penelitian pertama dilakukan oleh Ambarsari, Solihatulmilah, dan Mualimah (2023) dengan judul "*Pengaruh Model Pembelajaran Berbasis Proyek (Project-Based Learning) Terhadap Kemampuan Menulis Teks Berita Siswa Kelas VIII B SMP Negeri 2 Cibeber*". Kesamaan fundamental antara kajian tersebut dengan penelitian ini terletak pada penggunaan model *Project-Based Learning* (PjBL) sebagai variabel bebas utama, yang mana temuan Ambarsari dkk. menyimpulkan bahwa PjBL efektif meningkatkan kemampuan menulis peserta didik melalui tahapan penyusunan jadwal dan penyelesaian proyek nyata. Temuan ini secara empiris memperkuat alasan peneliti dalam memilih sintaks PjBL sebagai basis metodologi. Adapun perbedaan signifikannya terletak pada variabel terikat dan pendekatan yang digunakan; jika Ambarsari dkk. berfokus pada teks berita tanpa intervensi diferensiasi, penelitian ini secara spesifik mengkaji teks pidato dengan mengintegrasikan pendekatan pembelajaran berdiferensiasi.

Penelitian relevan selanjutnya adalah karya Irasandya dan Setyonegoro (2023) yang berjudul "*Pengaruh Model Pembelajaran Project-Based Learning Terhadap Keterampilan Menulis Teks Pidato Siswa Kelas VIII*". Penelitian ini memiliki tingkat relevansi yang sangat tinggi karena memiliki kesamaan pada kedua variabel utama, yakni penggunaan model PjBL untuk materi teks pidato. Hasil penelitian Irasandya dan Setyonegoro membuktikan bahwa PjBL memiliki pengaruh positif yang signifikan

terhadap keterampilan menulis pidato peserta didik, yang sekaligus menjadi landasan kuat bahwa model ini sangat kompatibel dengan karakteristik materi tersebut. Kendati demikian, aspek kebaruan (*novelty*) dari penelitian yang akan dilakukan ini terletak pada inovasi perlakuan (*treatment*). Jika penelitian terdahulu menerapkan PjBL secara murni dan disamaratakan secara klasikal, penelitian ini memodifikasi proses pengerjaan proyek tersebut melalui integrasi pendekatan pembelajaran berdiferensiasi yang secara proaktif mengakomodasi keragaman profil gaya belajar (Visual, Auditori, dan Kinestetik) peserta didik.

C. Anggapan Dasar

Berdasarkan kajian teoretis dan kerangka berpikir yang telah dipaparkan, penulis merumuskan anggapan dasar penelitian sebagai berikut:

1. Keterampilan menulis teks pidato merupakan salah satu kompetensi fundamental dalam Capaian Pembelajaran (CP) Bahasa Indonesia Fase D (Kelas VIII) Kurikulum Merdeka yang wajib dikuasai oleh peserta didik.
2. Ketepatan pemilihan model pembelajaran merupakan faktor eksternal yang sangat krusial dalam menentukan kualitas proses serta keberhasilan hasil belajar peserta didik.
3. Model *Project-Based Learning* (PjBL) yang diintegrasikan dengan pendekatan pembelajaran berdiferensiasi diasumsikan sebagai pendekatan yang efektif, karena mensinergikan tahapan kerja proyek yang sistematis dengan akomodasi terhadap

gaya belajar individual (Visual, Auditori, Kinestetik), sehingga mampu memfasilitasi peserta didik dalam menghasilkan teks pidato yang berkualitas.

D. Hipotesis

Hipotesis merupakan jawaban sementara terhadap rumusan masalah penelitian, di mana kebenarannya masih harus dibuktikan secara empiris melalui pengumpulan dan analisis data. Berdasarkan kajian teoretis dan anggapan dasar yang telah dikemukakan, maka rumusan hipotesis dalam penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Hipotesis Alternatif (H_a):

Terdapat perbedaan yang signifikan pada kemampuan menulis teks pidato antara peserta didik yang menggunakan model *Project-Based Learning* (PjBL) dengan pendekatan pembelajaran berdiferensiasi dengan peserta didik yang menggunakan model *Problem-Based Learning* (PBL) di kelas VIII SMP Negeri 8 Tasikmalaya Tahun Ajaran 2024/2025.

2. Hipotesis Nol (H_0):

Tidak terdapat perbedaan yang signifikan pada kemampuan menulis teks pidato antara peserta didik yang menggunakan model *Project-Based Learning* (PjBL) dengan pendekatan pembelajaran berdiferensiasi dengan peserta didik yang menggunakan model *Problem-Based Learning* (PBL) di kelas VIII SMP Negeri 8 Tasikmalaya Tahun Ajaran 2024/2025.