

Refleksi Pedagogis Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Berbasis HOTS pada Kelas dengan Kemampuan Kognitif Beragam: Studi Kasus di Sekolah Dasar Indonesia Timur

Elisabet Muslimah Beay¹

¹Progam Studi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, Institut Agama Islam Negeri, Sorong, Indonesia

Alamat e-mail : ¹elisabethbeay876@gmail.com,

ABSTRACT

Higher Order Thinking Skills (HOTS)-based learning is a crucial requirement in the implementation of the Merdeka Curriculum. However, its application in classrooms with diverse cognitive abilities faces numerous challenges, particularly in Eastern Indonesia. This study aims to explore teachers' pedagogical reflections on implementing HOTS-based learning at MI Al-Ma'arif 2, Sorong Regency. Employing a qualitative approach with a case study design, data were collected through semi-structured in-depth interviews with two fourth-grade teachers on April 24, 2026. Thematic analysis was conducted following the Braun and Clarke model. The findings reveal four main themes: (1) teachers' understanding of HOTS focuses on analytical and problem-solving skills; (2) differentiation strategies are implemented through leveled assignments and intensive mentoring; (3) the main challenges include students' varying cognitive abilities and a lack of training; and (4) teachers' reflections demonstrate an awareness of the importance of parental collaboration and teaching method innovation. This study concludes that although teachers possess pedagogical awareness of HOTS, its implementation remains intuitive and lacks systematic structuring. Strengthening teacher capacity through locally contextualized training and consistent institutional support is urgently needed.

Keywords: HOTS, pedagogical reflection, diverse cognitive abilities, elementary school, eastern Indonesia

ABSTRAK

Pembelajaran berbasis HOTS (Higher Order Thinking Skills) menjadi tuntutan penting dalam implementasi Kurikulum Merdeka, namun penerapannya di kelas dengan kemampuan kognitif beragam masih menghadapi banyak tantangan, khususnya di wilayah Indonesia Timur. Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi refleksi pedagogis guru dalam menerapkan pembelajaran berbasis HOTS di MI Al-Ma'arif 2 Kabupaten Sorong. Menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus, data dikumpulkan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur terhadap dua orang guru kelas IV pada tanggal 24 April 2026. Analisis data dilakukan secara tematik mengacu pada model Braun dan Clarke. Hasil penelitian mengungkap empat tema utama: (1) pemaknaan HOTS oleh guru berfokus pada

keterampilan menganalisis dan memecahkan masalah; (2) strategi diferensiasi diterapkan melalui pemberian tugas berlevel dan pendampingan intensif; (3) tantangan utama meliputi perbedaan kemampuan kognitif siswa dan minimnya pelatihan; serta (4) refleksi guru menunjukkan kesadaran akan pentingnya kolaborasi orang tua dan inovasi metode mengajar. Penelitian ini menyimpulkan bahwa meskipun guru memiliki kesadaran pedagogis terhadap HOTS, implementasinya masih bersifat intuitif dan belum terstruktur secara sistematis. Diperlukan penguatan kapasitas guru melalui pelatihan berbasis konteks lokal dan dukungan institusional yang konsisten.

Kata Kunci: HOTS, Refleksi Pedagogis, Kemampuan Kognitif Beragam, Sekolah Dasar, Indonesia Timur

Catatan : Nomor HP tidak akan dicantumkan, namun sebagai fast respon apabila perbaikan dan keputusan penerimaan jurnal sudah ada.

A. Pendahuluan

Kemampuan berpikir tingkat tinggi atau Higher Order Thinking Skills (HOTS) menjadi salah satu orientasi sentral dalam pembaruan kurikulum pendidikan Indonesia, khususnya dalam Kurikulum Merdeka yang mulai diimplementasikan secara masif sejak tahun 2022. HOTS merujuk pada kemampuan kognitif yang melampaui sekadar mengingat dan memahami, yakni kemampuan menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta sebagaimana diklasifikasikan dalam Taksonomi Bloom yang direvisi oleh Anderson dan Krathwohl (Anderson & Krathwohl, 2001, dalam Widodo & Kadarwati, 2021). Orientasi ini selaras dengan kebutuhan abad ke-21 yang menuntut generasi muda Indonesia

tidak hanya kompeten secara akademik, tetapi juga mampu berpikir kritis, kreatif, dan adaptif terhadap perubahan.

Namun demikian, implementasi pembelajaran berbasis HOTS di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan struktural maupun pedagogis, khususnya di wilayah Indonesia Timur. Kota Sorong sebagai salah satu pusat pendidikan di Papua Barat Daya memiliki kondisi kelas yang heterogen, di mana guru dihadapkan pada keberagaman kemampuan kognitif siswa yang signifikan. Keberagaman ini mencakup perbedaan dalam kecepatan belajar, gaya kognitif, latar belakang keluarga, serta tingkat kesiapan belajar yang tidak seragam (Tomlinson & Imbeau, 2023). Dalam

konteks inilah, refleksi pedagogis guru menjadi kunci bagaimana guru memaknai, merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran HOTS secara adaptif dan responsif terhadap keberagaman tersebut.

Refleksi pedagogis (*pedagogical reflection*) merupakan proses berpikir kritis seorang pendidik terhadap praktik mengajarnya sendiri, yang mencakup evaluasi atas keputusan instruksional, identifikasi hambatan, dan perumusan perbaikan ke depan (Dewey, dalam Schön, 2021). Dalam kerangka pengembangan profesionalisme guru, refleksi pedagogis dipandang sebagai salah satu kompetensi inti yang membedakan guru yang sekadar menjalankan rutinitas dari guru yang terus bertumbuh secara profesional (Farrell, 2022). Di sisi lain, implementasi HOTS di kelas heterogen memerlukan tidak hanya penguasaan materi, tetapi juga kemampuan mengadaptasi strategi instruksional secara fleksibel berdasarkan data penilaian formatif (Heritage, 2021).

Kajian tentang HOTS dalam konteks pendidikan dasar di Indonesia sudah mulai berkembang dalam lima

tahun terakhir, namun masih menghadapi sejumlah keterbatasan yang signifikan. Setidaknya terdapat lebih dari sepuluh penelitian yang dapat diidentifikasi dengan fokus relevan. Purwasi dan Fitriyana (2021) serta Hasyim dan Andreina (2021) mendominasi kajian dari sisi kuantitatif dengan mengukur capaian HOTS siswa melalui instrumen tes, namun tidak menyentuh dimensi refleksi dan pengalaman pedagogis guru. Pratiwi dan Mustadi (2021) mengevaluasi kesesuaian pembelajaran berbasis HOTS dengan Kurikulum 2013 dan menemukan bahwa implementasi di lapangan belum sepenuhnya selaras dengan tuntutan regulasi, terutama karena guru belum menerima panduan teknis yang memadai. Tyas dan Naibaho (2021) menegaskan bahwa model pembelajaran HOTS secara teoretis mampu meningkatkan kualitas pendidikan, namun mensyaratkan kompetensi guru yang terlatih dan dukungan institusional yang kuat. Tanujaya dan Mumu (2021) yang meneliti rekonstruksi soal HOTS berbasis buku teks matematika di Papua Barat menemukan bahwa sebagian besar soal dalam buku teks tidak memenuhi kriteria HOTS yang sesungguhnya, sehingga guru perlu

melakukan adaptasi mandiri yang memerlukan pemahaman mendalam tentang taksonomi kognitif. Puspitasari et al. (2022) secara khusus menemukan bahwa guru di daerah terpencil dan semi-urban Indonesia menghadapi kesenjangan serius antara kebijakan kurikulum yang mendorong HOTS dan kapasitas implementasi aktual di kelas, yang diperparah oleh minimnya akses terhadap pelatihan profesional yang kontekstual. Dari kelima penelitian tersebut, tampak jelas bahwa permasalahan HOTS di Indonesia bersifat multi-lapis: bukan hanya menyangkut kemampuan siswa, tetapi juga menyangkut pemahaman konseptual guru, kualitas bahan ajar, dan kesiapan sistem dukungan profesional.

Meskipun kajian-kajian tersebut telah memberikan gambaran umum, beberapa gap pengetahuan yang kritis masih belum terisi. Pertama, hampir seluruh penelitian yang relevan berfokus pada sekolah negeri atau madrasah di Jawa dan Sumatera, sehingga realitas pedagogis di madrasah ibtidaiyah swasta di kawasan Papua Barat Daya luput dari perhatian akademik. Kedua, penelitian terdahulu umumnya mengkaji

pemahaman konseptual guru tentang HOTS secara terpisah dari dimensi refleksi diri guru belum ada yang mengintegrasikan keduanya dalam satu studi kasus yang holistik. Ketiga, strategi adaptif guru dalam mengelola kelas heterogen khususnya bagaimana guru merefleksikan dan menyesuaikan pendekatan HOTS untuk merespons keragaman kemampuan kognitif siswa belum pernah dieksplorasi secara mendalam di konteks madrasah ibtidaiyah Indonesia Timur. Keempat, Kurikulum Merdeka yang mulai diimplementasikan sejak 2022 membawa perubahan signifikan dalam tuntutan HOTS, namun belum ada penelitian empiris yang mengkaji bagaimana guru di madrasah non-mainstream merespons dan merefleksikan tuntutan tersebut (Hidayah et al., 2022; Widana et al., 2021). Kesenjangan-kesenjangan inilah yang menjadi justifikasi utama penelitian ini.

Berdasarkan latar belakang dan gap penelitian yang telah diuraikan, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi secara mendalam refleksi pedagogis guru dalam menerapkan pembelajaran berbasis HOTS pada kelas dengan

1

kemampuan kognitif beragam di MI Al-Ma'arif 2 Kabupaten Sorong. Secara khusus, penelitian ini menjawab empat pertanyaan utama yang selaras dengan fokus temuan penelitian: (1) Bagaimana guru memaknai konsep HOTS dan mengintegrasikannya ke dalam rancangan pembelajaran di kelas IV MI Al-Ma'arif 2 Kabupaten Sorong?; (2) Strategi diferensiasi apa yang diterapkan guru untuk mengakomodasi keberagaman kemampuan kognitif siswa dalam implementasi pembelajaran HOTS?; (3) Tantangan struktural dan pedagogis apa yang dihadapi guru dalam mengimplementasikan pembelajaran berbasis HOTS di kelas heterogen?; dan (4) Bagaimana guru merefleksikan keberhasilan dan merencanakan perbaikan pembelajaran HOTS ke depan, termasuk dalam aspek keterlibatan orang tua dan inovasi metode mengajar?

Kebaruan (*novelty*) penelitian ini terletak pada tiga aspek yang secara bersama-sama membedakannya dari penelitian-penelitian sebelumnya. Pertama, penelitian ini berfokus secara spesifik pada madrasah ibtidaiyah swasta di wilayah Papua Barat Daya sebuah konteks

pendidikan yang unik dan selama ini luput dari kajian ilmiah tentang HOTS, sebelumnya yang semuanya dilakukan di konteks Jawa. Kedua, penelitian ini mengintegrasikan dimensi refleksi pedagogis guru dengan praktik diferensiasi di kelas heterogen dalam satu kerangka studi kasus holistik suatu pendekatan yang belum dilakukan oleh penelitian sebelumnya yang hanya mengkaji satu dimensi secara terpisah. Ketiga, penelitian ini menghasilkan proposisi teoretis bahwa efektivitas implementasi HOTS tidak dapat dilepaskan dari kualitas refleksi pedagogis guru, kapasitas diferensiasi, dan ekosistem dukungan institusional sebuah proposisi yang memperluas pemahaman yang ada dalam literatur dan relevan secara langsung untuk pengembangan model pelatihan guru berbasis konteks lokal di kawasan Indonesia Timur.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus (*case study design*) yang bersifat deskriptif-interpretatif. Pemilihan pendekatan kualitatif didasarkan pada tujuan penelitian yang berupaya memahami secara

mendalam perspektif, pengalaman, dan refleksi guru dalam menerapkan pembelajaran HOTS di konteks naturalnya (Creswell & Poth, 2022). Studi kasus dipilih karena memungkinkan peneliti mengeksplorasi fenomena secara holistik dalam batas konteks yang spesifik, yakni kelas IV MI Al-Ma'arif 2 Kabupaten Sorong (Yin, 2018).

Lokasi penelitian adalah MI Al-Ma'arif 2 Kabupaten Sorong, Papua Barat Daya, yang dipilih secara purposif karena merupakan madrasah ibtidaiyah yang tengah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka dengan karakteristik kelas yang heterogen dalam hal kemampuan kognitif siswa. Subjek penelitian terdiri atas dua orang guru kelas IV (selanjutnya disebut Guru 1 dan Guru 2) yang dipilih melalui purposive sampling dengan kriteria: (1) mengajar di kelas IV MI Al-Ma'arif 2, (2) telah mengimplementasikan pembelajaran berbasis HOTS minimal satu semester, dan (3) bersedia berpartisipasi secara sukarela dalam penelitian.

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur (semi-structured in-depth

interview) yang dilaksanakan pada tanggal 24 April 2026.

Analisis data menggunakan pendekatan analisis tematik model Braun dan Clarke (2021) yang terdiri dari enam fase: (1) familiarisasi dengan data melalui pembacaan berulang transkrip; (2) pembangkitan kode awal; (3) pencarian tema; (4) peninjauan dan penyempurnaan tema; (5) pendefinisian dan penamaan tema; serta (6) penulisan laporan. Keabsahan data dijamin melalui triangulasi sumber (dua guru), triangulasi teori (mengkonfirmasi temuan dengan teori relevan), dan member checking kepada partisipan untuk memverifikasi interpretasi peneliti.

Keabsahan data dalam penelitian ini dijamin melalui beberapa strategi, yaitu: (1) triangulasi sumber dengan membandingkan data dari kedua subjek penelitian; (2) member checking, yaitu proses pengecekan kembali temuan kepada subjek penelitian untuk memastikan akurasi dan keterwakilan informasi; serta (3) thick description (deskripsi tebal), yaitu penyajian konteks secara rinci untuk memungkinkan pembaca menilai kesesuaian temuan (Lincoln & Guba, 2021).

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil Penelitian

1. Pemaknaan HOTS oleh Guru

Kedua guru menunjukkan pemahaman yang cukup memadai tentang konsep HOTS, meskipun dengan penekanan yang berbeda. Guru 1 memaknai HOTS sebagai soal atau tugas yang menuntut kemampuan berpikir kritis untuk menganalisis, dan mengakui bahwa penerapannya memerlukan banyak persiapan. Sebagaimana dinyatakan dalam wawancara:

"Saya memaknai konsep HOTS dalam pembelajaran bahwa soal HOTS merupakan soal yang rumit. Soal yang menuntut siswa harus bisa berfikir secara kritis untuk menganalisis, nah untuk menerapkannya itu perlu banyak belajar lagi." (Guru 1, 24 April 2026)

Sementara itu, Guru 2 memberikan pemaknaan yang lebih komprehensif dan berorientasi pada proses kognitif, dengan menekankan bahwa HOTS bukan sekadar soal yang rumit melainkan sebuah pendekatan pembelajaran yang mendorong keaktifan berpikir siswa. Guru 2 menyatakan:

"HOTS itu pembelajaran yang tidak hanya membuat siswa menghafal, tapi mendorong

mereka untuk berpikir lebih dalam seperti menganalisis, mengevaluasi, dan memecahkan masalah. Jadi siswa diajak aktif berpikir, bukan hanya menerima materi." (Guru 2, 24 April 2026)

Perbedaan dalam kedalaman pemaknaan ini mengindikasikan adanya variasi pemahaman konseptual tentang HOTS di antara guru-guru di lapangan, di mana Guru 2 menunjukkan pemahaman yang lebih selaras dengan definisi teoritis HOTS dalam Taksonomi Bloom yang direvisi, khususnya pada level menganalisis (C4), mengevaluasi (C5), dan mencipta (C6).

2. Strategi Diferensiasi dalam Implementasi HOTS

Kedua guru mengakui bahwa keberagaman kemampuan kognitif siswa di kelas IV menjadi tantangan sekaligus pendorong bagi mereka untuk menerapkan strategi diferensiasi. Guru 1 menerapkan diferensiasi terutama pada produk, yakni dengan memberikan soal yang berbeda sesuai kemampuan siswa, serta memanfaatkan diskusi kelompok sebagai strategi *peer learning*:

"Pengalaman saya menerapkan soal HOTS di kelas ini terdapat siswa yang cepat paham dan terdapat siswa yang lama, sehingga saya sering memberikan

soal yang berbeda sesuai dengan kemampuan siswa. Saya juga sering membuat diskusi kelompok agar siswa yang mampu dapat membantu temannya yang kurang paham." (Guru 1, 24 April 2026)

Guru 1 juga melakukan diferensiasi pada tingkat kompleksitas pertanyaan: siswa berkemampuan rendah diberi soal yang hanya menuntut penyebutan (LOTS), sementara siswa berkemampuan tinggi diberikan soal yang menuntut penjelasan mendalam (HOTS):

"Untuk anak dengan kemampuan tergolong lambat atau rendah biasanya saya berikan soal yang lebih sederhana contohnya seperti hanya sebutkan, tetapi untuk anak yang berkemampuan tinggi saya berikan soal yang lebih detail seperti perintah untuk menjelaskan." (Guru 1, 24 April 2026)

Guru 2 menerapkan strategi yang lebih variatif, mencakup diferensiasi konten, proses, dan produk secara terintegrasi. Guru 2 menggunakan diskusi kelompok, tanya jawab, pemberian tugas bertahap, serta pendampingan intensif bagi siswa yang mengalami kesulitan:

"Saya biasanya menggunakan strategi pembelajaran yang bervariasi, seperti diskusi kelompok, tanya jawab, dan pemberian tugas yang bertahap.

Saya juga sering mengelompokkan siswa agar mereka bisa saling membantu. Selain itu, saya menyesuaikan cara menjelaskan supaya bisa dipahami semua siswa, misalnya dengan contoh yang dekat dengan kehidupan sehari-hari." (Guru 2, 24 April 2026)

3. Tantangan Implementasi HOTS di Kelas Heterogen

Kedua guru mengidentifikasi sejumlah tantangan konkret dalam menerapkan HOTS di kelas dengan kemampuan kognitif beragam. Guru 1 menekankan dua tantangan utama: perbedaan kemampuan siswa yang memerlukan waktu tambahan untuk pendampingan, dan minimnya pelatihan serta alat peraga yang tersedia:

"Tantangannya itu yang paling utama ya karena perbedaan kemampuan siswa itu sehingga perlu beberapa waktu untuk menjelaskan kepada siswa yang lambat agar paham. Kemudian yang kedua kurangnya pelatihan-pelatihan guru dan kurangnya alat peraga." (Guru 1, 24 April 2026)

Guru 1 juga mengakui bahwa dirinya belajar secara mandiri dari internet karena belum pernah mendapatkan pelatihan HOTS secara khusus:

"Selama ini belum ada pelatihan khusus, jadi saya belajar mandiri

kadang dari Google" (Guru 1, 24 April 2026).

Kondisi ini mencerminkan keterbatasan akses terhadap pengembangan profesional yang sistematis. Guru 2 mengidentifikasi tantangan yang serupa namun dengan penekanan pada aspek kebiasaan belajar siswa dan pengelolaan waktu:

"Tantangan terbesar adalah perbedaan kemampuan siswa dan kebiasaan mereka yang masih terbiasa menghafal. Selain itu, waktu pembelajaran juga terbatas. Solusinya, saya mencoba memberikan pembelajaran secara bertahap, mulai dari yang sederhana ke yang lebih kompleks, serta memberikan bimbingan tambahan bagi siswa yang membutuhkan." (Guru 2, 24 April 2026)

Berbeda dengan Guru 1 yang belum mengakses pelatihan formal, Guru 2 memanfaatkan berbagai sumber pengembangan profesional:

"Saya memanfaatkan berbagai sumber seperti buku panduan, pelatihan atau workshop, serta berbagi pengalaman dengan rekan guru" (Guru 2, 24 April 2026).

4. Refleksi Pedagogis dan Rencana Perbaikan

Refleksi pedagogis kedua guru menunjukkan kesadaran yang

berbeda dalam mengevaluasi keberhasilan pembelajaran HOTS. Guru 1 menggunakan pendekatan kuantitatif dalam refleksi dirinya, dengan menjadikan persentase siswa yang mencapai nilai KKM sebagai indikator keberhasilan mengajar:

"Saya merefleksikan diri saya ketika dari 25 siswa ini terdapat 20 siswa yang mendapat nilai di atas KKM berarti saya sudah berhasil, tetapi ketika hanya terdapat 8 siswa yang nilainya di atas KKM berarti saya gagal, mungkin metode atau cara mengajar saya yang kurang efektif." (Guru 1, 24 April 2026)

Sebagai tindak lanjut refleksi, Guru 1 merencanakan peningkatan kolaborasi dengan orang tua dan pengayaan metode mengajar dengan media pembelajaran interaktif:

"Yang diperbaiki mungkin saya harus lebih sering komunikasi dengan orang tua dan bekerja sama dengan orang tua agar siswanya lebih sering dibimbing dan dilatih di rumah. Kemudian saya juga memperbaiki cara mengajar saya agar lebih menyenangkan, mungkin menggunakan alat peraga dan video-video pembelajaran interaktif." (Guru 1, 24 April 2026)

Guru 2 menunjukkan refleksi yang lebih bersifat kualitatif dan berorientasi proses, dengan mengevaluasi perubahan perilaku

berpikir siswa sebagai indikator keberhasilan:

"Menurut saya, hasilnya cukup baik karena siswa jadi lebih aktif dan mulai berani berpikir kritis. Mereka juga lebih sering bertanya dan berdiskusi. Namun, yang masih perlu diperbaiki adalah pengelolaan waktu dan penyesuaian dengan kemampuan siswa, karena tidak semua siswa bisa langsung mengikuti pembelajaran berbasis HOTS." (Guru 2, 24 April 2026)

Guru 2 juga melibatkan siswa secara aktif dalam proses refleksi pembelajaran melalui penilaian diri (*self-assessment*) dan diskusi penutup:

"Saya juga memberi umpan balik terhadap pekerjaan mereka, dan kadang meminta siswa menilai diri sendiri agar mereka tahu kekurangan dan kelebihan" (Guru 2, 24 April 2026).

Pembahasan

1. Pemaknaan HOTS: Antara Pemahaman Konseptual dan Implementasi Praktis

Perbedaan kedalaman pemaknaan HOTS antara Guru 1 dan Guru 2 mencerminkan variasi pemahaman konseptual yang umum ditemukan di kalangan guru sekolah dasar Indonesia. Guru 1 yang memaknai HOTS sebagai "soal yang rumit" menunjukkan pemahaman yang cenderung reduktif dan terbatas

pada dimensi produk (soal/tugas), sementara Guru 2 menunjukkan pemahaman yang lebih holistik dengan merujuk pada proses kognitif menganalisis, mengevaluasi, dan memecahkan masalah. Temuan ini sejalan dengan penelitian Widodo dan Kadarwati (2021) yang menemukan bahwa sebagian besar guru sekolah dasar di Indonesia masih memahami HOTS secara dangkal sebagai soal yang sulit, tanpa memahami bahwa HOTS sesungguhnya merujuk pada kualitas proses berpikir yang distimulasi oleh pembelajaran.

Dalam kerangka Taksonomi Bloom yang direvisi (Anderson & Krathwohl, dalam Widodo & Kadarwati, 2021), HOTS mencakup tiga level tertinggi, yakni menganalisis (C4), mengevaluasi (C5), dan mencipta (C6). Pemahaman yang lebih komprehensif dari Guru 2 menunjukkan internalisasi konsep yang lebih mendalam, yang kemungkinan besar dipengaruhi oleh aksesnya terhadap berbagai sumber pengembangan profesional seperti buku panduan dan workshop. Sebaliknya, Guru 1 yang belajar secara mandiri dari Google menunjukkan keterbatasan akses terhadap sumber pembelajaran

profesional yang terstruktur. Kondisi ini mengonfirmasi temuan Puspitasari et al. (2022) bahwa kesenjangan pemahaman guru tentang HOTS di Indonesia sering kali berkorelasi dengan keterbatasan akses terhadap pelatihan profesional yang sistematis dan berkualitas.

2. Strategi Diferensiasi: Upaya Responsif dalam Keterbatasan

Kedua guru menunjukkan upaya nyata dalam mengakomodasi keberagaman kemampuan kognitif siswa melalui berbagai strategi diferensiasi, meskipun dengan tingkat kecanggihan yang berbeda. Pendekatan Guru 1 yang membedakan kompleksitas soal berdasarkan kemampuan siswa soal sederhana ("sebutkan") untuk siswa berkemampuan rendah dan soal analitis ("jelaskan") untuk siswa berkemampuan tinggi merupakan bentuk diferensiasi produk yang sejalan dengan prinsip-prinsip diferensiasi Tomlinson dan Imbeau (2023). Sementara itu, Guru 2 menerapkan diferensiasi yang lebih komprehensif dengan mencakup konten, proses, dan produk secara simultan, termasuk penggunaan

contoh kontekstual yang relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa.

Penggunaan diskusi kelompok oleh kedua guru sebagai strategi peer learning selaras dengan perspektif sosiokultural Vygotsky tentang *Zone of Proximal Development* (ZPD), di mana interaksi dengan teman sebaya yang lebih kompeten dapat mendorong perkembangan kognitif siswa yang berada di zona perkembangan proksimalnya (Bodrova & Leong, 2021). Strategi ini juga konsisten dengan temuan Hasyim dan Andreina (2021) yang menekankan bahwa pembelajaran kolaboratif merupakan salah satu pendekatan yang efektif untuk mendorong HOTS dalam konteks kelas heterogen.

Namun demikian, terdapat keterbatasan yang perlu dicatat. Guru 1 mengakui bahwa persiapan RPP yang memuat kegiatan diferensiasi tidak selalu dilakukan karena keterbatasan waktu. Kondisi ini mencerminkan tegangan yang diidentifikasi oleh Heritage (2021) antara tuntutan administratif (RPP, laporan) dengan kebutuhan refleksi dan persiapan pedagogis yang mendalam. Keterbatasan ini berdampak pada konsistensi dan

1
kualitas implementasi diferensiasi di kelas.

3. Tantangan Struktural: Minimnya Pelatihan dan Kesenjangan Kapasitas

Pengakuan Guru 1 bahwa dirinya belum pernah mendapatkan pelatihan HOTS secara khusus dan hanya belajar mandiri dari internet merupakan temuan yang mengkhawatirkan sekaligus konsisten dengan realitas pengembangan profesional guru di wilayah Indonesia Timur. Farrell (2022) menekankan bahwa refleksi pedagogis yang produktif memerlukan landasan pengetahuan teoritis yang memadai, yang seringkali diperoleh melalui program pengembangan profesional yang terstruktur. Tanpa landasan tersebut, guru cenderung mengandalkan intuisi dan pengalaman terbatas dalam menghadapi kompleksitas kelas heterogen.

Tantangan berupa kebiasaan siswa yang masih berorientasi menghafal (*rote learning*) yang diidentifikasi oleh Guru 2 merupakan hambatan kultural yang mengakar dalam praktik pendidikan Indonesia. Purwasi dan Fitriyana (2021)

menemukan bahwa budaya pembelajaran berbasis hafalan yang masih dominan di sekolah dasar Indonesia menjadi salah satu faktor utama yang menghambat pengembangan HOTS siswa. Transisi dari pembelajaran berbasis hafalan menuju pembelajaran berbasis HOTS memerlukan perubahan paradigma yang tidak hanya menyentuh guru, tetapi juga siswa, orang tua, dan ekosistem sekolah secara keseluruhan.

Keterbatasan waktu yang diidentifikasi oleh Guru 2 juga konsisten dengan temuan Kaur (2022) bahwa tekanan kurikulum dan tuntutan administratif seringkali menyisakan sedikit ruang bagi guru untuk merancang dan melaksanakan pembelajaran HOTS yang berkualitas, khususnya di kelas yang heterogen. Dalam konteks ini, dukungan institusional berupa penyederhanaan beban administratif guru dan penyediaan waktu kolaborasi profesional antar guru menjadi sangat relevan.

4. Refleksi Pedagogis: Dari Orientasi Hasil Menuju Orientasi Proses

Perbedaan pendekatan refleksi antara Guru 1 dan Guru 2 mencerminkan dua model refleksi pedagogis yang berbeda. Guru 1 menerapkan refleksi berbasis hasil kuantitatif (persentase nilai KKM), yang mengindikasikan orientasi pada capaian akhir. Model refleksi ini, meskipun memiliki nilai pragmatis, memiliki keterbatasan karena tidak mencakup dimensi proses berpikir siswa dan kualitas interaksi pembelajaran. Schön (dalam Farrell, 2022) membedakan antara *reflection-in-action* (refleksi yang terjadi selama proses mengajar) dan *reflection-on-action* (refleksi setelah proses mengajar), dan menekankan bahwa guru yang reflektif perlu mengembangkan keduanya.

Guru 2 menunjukkan kecenderungan yang lebih mendekati *reflection-on-action* yang produktif, dengan mengevaluasi perubahan kualitas berpikir siswa seperti keberanian mengajukan pertanyaan, kemampuan memberikan alasan atas jawaban, dan keaktifan berdiskusi sebagai indikator keberhasilan. Orientasi proses ini sejalan dengan prinsip-prinsip penilaian autentik yang ditekankan oleh Widana et al. (2021) dalam konteks implementasi asesmen

berbasis Kurikulum Merdeka, di mana penilaian tidak hanya berorientasi pada produk akhir, tetapi juga pada kualitas proses berpikir yang ditampilkan siswa.

Keterlibatan siswa dalam refleksi pembelajaran yang dilakukan oleh Guru 2 melalui self-assessment dan diskusi penutup merupakan praktik yang sangat positif. Penelitian Teng (2021) menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam refleksi pembelajaran berkontribusi signifikan terhadap pengembangan metakognisi siswa, yang pada gilirannya mendukung pengembangan HOTS secara berkelanjutan. Praktik ini juga konsisten dengan prinsip-prinsip pembelajaran student-centered yang menjadi landasan Kurikulum Merdeka.

Rencana perbaikan Guru 1 yang mencakup peningkatan kolaborasi dengan orang tua dan penggunaan media pembelajaran interaktif mengindikasikan kesadaran akan pentingnya ekosistem belajar yang mendukung di luar kelas. Keterlibatan orang tua dalam mendukung pembelajaran HOTS di rumah terbukti berkontribusi positif terhadap capaian berpikir tingkat tinggi siswa, sebagaimana diungkapkan oleh Gonzalez-DeHass

et al. (2021) dalam kajiannya tentang peran keterlibatan orang tua dalam pengembangan HOTS pada usia sekolah dasar. Namun, respons orang tua yang beragam di mana sebagian mengeluh soal HOTS terlalu sulit mengindikasikan perlunya program sosialisasi dan literasi HOTS bagi orang tua secara terstruktur.

E. Kesimpulan

Penelitian menunjukkan bahwa guru kelas IV MI Al-Ma'arif 2 Kabupaten Sorong memiliki kesadaran pedagogis positif terhadap pentingnya pembelajaran berbasis HOTS, namun implementasinya masih intuitif dan belum sistematis, dengan variasi signifikan antara kedua guru dalam kedalaman pemahaman konseptual, kekayaan strategi diferensiasi, dan kualitas refleksi pedagogis yang sebagian besar terkait perbedaan akses pengembangan profesional; empat temuan utama meliputi: (1) pemaknaan HOTS yang cenderung terbatas pada dimensi produk (soal sulit) dan belum mencakup proses kognitif secara komprehensif; (2) strategi diferensiasi yang diterapkan melalui tugas berlevel dan pendampingan intensif tetapi

konsistensinya terhambat oleh keterbatasan waktu dan beban administratif; (3) tantangan utama berupa perbedaan kemampuan kognitif siswa, kebiasaan belajar hafalan, dan minimnya pelatihan HOTS yang kontekstual; serta (4) refleksi pedagogis yang bergeser dari orientasi hasil kuantitatif ke orientasi proses kualitatif, dengan guru yang lebih sering mengikuti pengembangan profesional menunjukkan refleksi yang lebih produktif dan berorientasi pertumbuhan; berdasarkan hal tersebut direkomendasikan penyelenggaraan pelatihan HOTS berbasis konteks lokal untuk guru di Indonesia Timur dengan penekanan pada diferensiasi adaptif, pengurangan beban administratif untuk memberi ruang persiapan dan refleksi, pengembangan program keterlibatan orang tua dalam mendukung pembelajaran HOTS di rumah, dan pembentukan komunitas praktik antar guru; penelitian ini terbatas oleh jumlah subjek dan cakupan lokasi sehingga disarankan penelitian lanjutan longitudinal yang melibatkan lebih banyak madrasah di Papua Barat Daya untuk memahami dinamika implementasi HOTS secara lebih komprehensif.

DAFTAR PUSTAKA

- Ambarita, A., Manurung, B., & Purba, R. (2022). Tantangan pendidikan dasar di wilayah 3T Indonesia: Analisis kebijakan dan praksis lapangan. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 7(2), 112–128. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v7i2.2271>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2021). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2022). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Farrell, T. S. C. (2022). *Reflective practice in ESL teacher education*. Springer.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2021). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 33(2), 751–780. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09554-w>
- Hasyim, M., & Andreina, F. K. (2021). Using big question for HOTS in mathematics learning. *Infinity Journal*, 10(1), 135–148. <https://doi.org/10.22460/infinity.v10i1.p135-148>
- Heritage, M. (2021). *Formative assessment: Making it happen in the classroom* (2nd ed.). Corwin Press.
- Hidayah, I., Isnarto, I., & Masrukan, M. (2022). Implementasi Kurikulum Merdeka dalam pembelajaran matematika berdiferensiasi di sekolah dasar: Peluang dan tantangan. *Jurnal Didaktik Matematika*, 9(2), 215–230. <https://doi.org/10.24815/jdm.v9i2.28219>
- Kaur, B. (2022). Teaching and learning of mathematics in inclusive classrooms: Insights from research. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.7916/jmetc.v13i1.1098>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2021). Establishing trustworthiness in naturalistic inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/1077800420964629>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2021). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003020585>
- Pratiwi, N., & Mustadi, A. (2021). HOTS-based learning in 2013 curriculum: Is it suitable? *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 10(1), 128–135. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v10i1.22781>

- Purwasi, L. A., & Fitriyana, N. (2021). Higher order thinking skills (HOTS) in learning mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1778(1), 012036. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1778/1/012036>
- Puspitasari, N., Zubaidah, S., & Corebima, A. D. (2022). Teachers' perspectives on higher-order thinking skills implementation in Indonesian primary schools: A qualitative study. *International Journal of Instruction*, 15(2), 481–498. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15227a>
- Retnawati, H., Arlinwibowo, J., & Sulistyaningsih, E. (2021). The challenges of mathematics teachers in implementing competency-based curriculum in Indonesia. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(5), 746–763. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.746>
- Subban, P. (2021). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 22(1), 1–16. <https://doi.org/10.47750/iej.2021.22.01.001>
- Tanujaya, B., & Mumu, J. (2021). Reconstruction of HOTS problems based on question on mathematics textbook. *Journal of Physics: Conference Series*, 1832(1), 012052. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1832/1/012052>
- Teng, M. F. (2021). Explicit instruction and implicit learning of academic writing: An examination of the effects of metacognitive-based instruction. *Instructed Second Language Acquisition*, 5(2), 190–215. <https://doi.org/10.1558/isla.18939>
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom (2nd ed.)*. ASCD.
- Tyas, E. H., & Naibaho, L. (2021). HOTS learning model improves the quality of education. *International Journal of Research-GRANTHAALAYAH*, 9(1), 176–182. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v9.i1.2021.3100>
- Wahyudi, W., Waluya, S. B., Suyitno, H., & Isnarto, I. (2022). The impact of differentiated instruction on mathematics achievement: A systematic review in Southeast Asia. *Journal of Mathematics Education*, 13(3), 301–318. <https://doi.org/10.22342/jme.v13i3.pp301>
- Widana, I. W., Sumandya, I. W., Sukendra, I. K., & Kawista, I. M. (2021). Authentic assessment for student learning: Implications of Merdeka Belajar curriculum. *Journal of Physics: Conference Series*, 1810(1), 012070. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1810/1/012070>

- Widodo, T., & Kadarwati, S. (2021).
Higher order thinking based
learning to increase students'
achievement in mathematics.
Cakrawala Pendidikan, 40(3),
847–864.
[https://doi.org/10.21831/cp.v40
i3.33072](https://doi.org/10.21831/cp.v40i3.33072)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research
and applications: Design and
methods (6th ed.)*. SAGE
Publications.