



Strategi Guru dan Pembelajaran Terdiferensiasi dalam Meningkatkan Konsentrasi Belajar Siswa SMA Negeri 1 Pematangsiantar

**Dearson Damanik¹, Monica Sirait², Claudya Rajagukguk³, Reni Sihotang⁴,
Injen Pardamean Butarbutar⁵**

¹²³⁴⁵Universitas HKBP Nommensen Pematangsiantar

Email: dearsonnatanaeldamanik@gmail.com

Abstract

Differentiated instruction is designed to align with students' cognitive readiness, affective conditions, and instructional relevance, thereby enhancing their learning focus. This study employs a fieldwork approach at SMA Negeri 1 Pematangsiantar to examine how teacher strategies contribute to strengthening students' concentration. Primary data were collected through classroom observations, interviews with teachers and students, and documentation of instructional materials; these were further enriched by teacher journal entries, students' assessment reflections, and recorded classroom activities. The findings indicate that initial assessments enable teachers to accurately adjust task difficulty; ice-breaking activities reduce emotional tension and restore mental readiness; explicit learning objectives sharpen selective attention; and varied instructional media create a cognitive rhythm that prevents fatigue. Together, these four components operate synergistically to construct a stable architecture of attention, resulting in improved student concentration in terms of duration, depth of engagement, and consistency throughout the learning process. This article affirms that differentiated instruction, when implemented systematically, yields not only short-term improvements in student focus but also fosters more enduring attentional dispositions.

Keywords: *Strategies; Teachers; Differentiation; Learning Concentration; Students*

Abstrak: Pembelajaran terdiferensiasi dirancang untuk menyesuaikan kesiapan kognitif, kondisi afektif, dan relevansi instruksional yang mampu meningkatkan fokus siswa. Penelitian ini menggunakan metode studi lapangan di SMA Negeri 1 Pematangsiantar untuk mengkaji bagaimana strategi guru berkontribusi pada penguatan konsentrasi belajar. Data primer dikumpulkan melalui observasi proses pembelajaran, wawancara dengan guru dan siswa, serta dokumentasi perangkat mengajar; data ini kemudian diperkaya oleh catatan jurnal guru, refleksi asesmen siswa, dan rekaman aktivitas kelas. Temuan menunjukkan bahwa asesmen awal memungkinkan guru menyesuaikan tingkat tantangan tugas secara tepat; ice breaking mereduksi ketegangan emosional dan memulihkan kesiapan mental; tujuan pembelajaran yang eksplisit menajamkan perhatian selektif; dan variasi media menciptakan ritme kognitif yang mencegah kejenuhan. Keempat komponen tersebut bekerja secara sinergis membentuk arsitektur perhatian yang stabil, sehingga konsentrasi siswa meningkat baik dalam durasi, kedalaman keterlibatan, maupun konsistensi selama pembelajaran berlangsung. Tulisan ini menegaskan bahwa pembelajaran terdiferensiasi, ketika diterapkan secara sistematis, tidak hanya berdampak jangka pendek pada fokus siswa, tetapi juga membentuk disposisi perhatian yang berkelanjutan.

Kata Kunci: *Strategi; Guru; Diferensiasi; Konsentrasi Belajar; Siswa*



PENDAHULUAN

Pembelajaran diferensiasi, yang pertama kali dikembangkan oleh (Tomlinson et al., 2003) menekankan penyesuaian konten, proses, produk, dan lingkungan belajar sesuai kesiapan, minat, dan profil belajar siswa. Teori ini berpijak pada konsep zona perkembangan proksimal Vygotsky dan teori kecerdasan ganda Gardner, yang menyatakan bahwa tidak ada satu cara mengajar yang cocok untuk semua siswa. Dalam konteks ini, diferensiasi diposisikan sebagai antitesis dari pendekatan "*one-size-fits-all*" yang selama puluhan tahun mendominasi kelas-kelas di Indonesia dan banyak negara lain.

Eektivitas pembelajaran diferensiasi telah banyak dibuktikan. Penelitian oleh (Hasanah et al., 2022) menunjukkan guru melalui pendekatan diferensiasi memiliki peningkatan prestasi akademik yang signifikan, terutama pada kelompok siswa berkebutuhan khusus dan siswa berbakat. Penelitian oleh (Nirmala et al., 2025) menemukan bahwa penerapan diferensiasi mampu meningkatkan motivasi intrinsik dan keterlibatan siswa secara nyata. Namun, temuan ini tidak serta-merta berlaku universal; beberapa studi di negara berkembang justru melaporkan hasil yang moderat karena kendala sumber daya dan kompetensi guru.

Di sisi lain, praktik pembelajaran konvensional yang masih dominan di banyak sekolah menengah atas Indonesia yang menemukan bahwa kerap kali bersifat monoton, *teacher-centered*, dan berorientasi pada penyampaian materi secara serentak tanpa mempedulikan keragaman siswa (Irnidayanti & Fadhilah, 2023). Akibatnya, siswa sering merasa bosan, mengantuk, kehilangan fokus, hingga akhirnya sulit menyerap materi pelajaran secara optimal. Fenomena ini diperparah oleh durasi pelajaran yang panjang (biasanya 90–120 menit per pertemuan) serta beban materi kurikulum yang padat, sehingga konsentrasi siswa menurun drastis setelah 20–30 menit pertama.

Rendahnya konsentrasi belajar bukan hanya berdampak pada prestasi akademik, tetapi juga pada perkembangan afektif dan minat siswa (Sulaiman & Azlan, 2011). Temuan serupa dari sekolah dan laporan guru menunjukkan bahwa siswa mengaku sering mengantuk atau kehilangan fokus di kelas. Kondisi ini menuntut adanya strategi pengajaran yang lebih responsif terhadap kebutuhan individu siswa, salah satunya melalui pendekatan pembelajaran diferensiasi yang terarah pada peningkatan konsentrasi (Maryanti & Sartono, 2024).

Pembelajaran diferensiasi menjadi upaya penting karena memaksa guru untuk melakukan identifikasi awal yang mendalam terhadap karakteristik ruang kelas dan siswa secara keseluruhan (Tomlinson & Jarvis, 2023). Identifikasi ini meliputi pemetaan gaya belajar, tingkat kesiapan akademik, minat, motivasi, bahkan faktor emosional dan lingkungan belajar siswa. Tanpa asesmen awal yang akurat, strategi diferensiasi hanya akan menjadi formalitas tanpa dampak nyata. Di SMA Negeri 1 Pematangsiantar, observasi awal yang dilakukan penulis pada tahun pelajaran 2024/2025 menunjukkan bahwa sebagian besar guru sudah memiliki kesadaran untuk melakukan asesmen diagnostik (baik melalui kuesioner minat belajar, *pre-test*, observasi perilaku, maupun *learning style inventory*), kemudian menyusun strategi pengajaran yang berbeda-beda berdasarkan hasil asesmen tersebut.

Pembelajaran diferensiasi menunjukkan konsistensi sebagai pendekatan pedagogis yang mampu menjawab keragaman kebutuhan belajar siswa. (Tomlinson & Jarvis, 2023) menegaskan bahwa efektivitas diferensiasi terletak pada kemampuan guru membaca variasi kesiapan dan minat siswa sebagai dasar modifikasi pembelajaran. Penelitian (Pereira et al., 2021) memperlihatkan bahwa siswa dengan kapasitas kognitif beragam mencapai perkembangan lebih signifikan ketika memperoleh tugas yang selaras dengan profil belajar mereka. Studi (Akhnah et al., 2025) menemukan bahwa diferensiasi berperan menurunkan kejenuhan serta meningkatkan fokus siswa pada pelajaran yang menuntut penalaran tinggi. Studi (Hasibuan et al., 2025) menunjukkan bahwa strategi ini tidak hanya memperkuat konsentrasi belajar, tetapi juga mendorong tumbuhnya kemampuan *self-regulated learning* dalam kelas besar yang heterogen.

Berdasarkan dari uraian diatas artikel ini bertujuan untuk menguraikan bagaimana guru di SMA Negeri 1 Pematangsiantar dapat menerapkan strategi pembelajaran diferensiasi secara konkret guna meningkatkan konsentrasi belajar siswa, sekaligus memberikan rekomendasi praktis yang dapat diadopsi oleh guru-guru lain di sekolah-sekolah serupa. Dengan demikian, diharapkan pembelajaran tidak lagi menjadi rutinitas yang membosankan, melainkan pengalaman belajar yang bermakna, aktif, dan penuh konsentrasi bagi setiap siswa.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan rancangan studi lapangan (*field research*) yang dilaksanakan langsung di SMA Negeri 1 Pematangsiantar pada tahun pelajaran 2024/2025. Pengumpulan data dilakukan melalui triangulasi teknik yang terdiri atas observasi, wawancara semi-terstruktur, dan studi dokumentasi. Wawancara semi-terstruktur melibatkan guru mata pelajaran dan siswa yang dipilih secara purposive berdasarkan variasi tingkat konsentrasi belajar yang diamati. Studi dokumentasi mencakup analisis terhadap Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), hasil asesmen diagnostik awal, jurnal mengajar, catatan refleksi guru, serta dokumentasi visual berupa foto dan video aktivitas pembelajaran. Analisis data mengacu pada model analisis interaktif Miles dan Huberman (2014) yang terdiri atas tiga alur kegiatan yang berlangsung secara simultan dan siklus, yaitu reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi. Reduksi data dilakukan dengan menyeleksi, memfokuskan, dan menyederhanakan data mentah menjadi informasi yang relevan dengan fokus penelitian. Penyajian data disusun dalam bentuk narasi terstruktur, matriks tematik, grafik, dan kutipan informan yang representatif. Penarikan kesimpulan dilakukan secara bertahap disertai verifikasi berkelanjutan melalui triangulasi sumber.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Guru Melakukan Asesmen Kelas

Guru di SMA Negeri 1 Pematangsiantar secara konsisten memulai kegiatan belajar dengan asesmen awal yang dilaksanakan pada lima hingga lima belas menit pertama memasuki kelas. Praktik ini, meskipun tampak sederhana, sesungguhnya merupakan fondasi epistemik bagi pembelajaran diferensiasi. Dalam kerangka Tomlinson, asesmen awal menjadi semacam

peta jalan pedagogis yang mengarahkan guru untuk memahami lanskap keberagaman siswa—mulai dari kesiapan akademik, minat personal, hingga profil belajar yang membentuk cara mereka menangkap dan merespons informasi. Tanpa tahap diagnostik ini, diferensiasi kehilangan orientasi; ia berubah menjadi sekadar variasi aktivitas yang dekoratif, bukan strategi yang berakar pada kebutuhan autentik peserta didik (Tomlinson, 2005).

Asesmen awal yang dilakukan guru tidak hanya memetakan perbedaan tingkat penguasaan materi, tetapi juga membuka ruang bagi pemahaman yang lebih subtil mengenai kondisi psikologis siswa pada hari itu—apakah mereka hadir dengan energi yang cukup, apakah mereka sedang terbebani persoalan tertentu, atau apakah mereka siap menghadapi konsep-konsep yang menuntut daya analisis. Kesadaran terhadap dinamika ini membantu guru menentukan pendekatan yang paling sesuai: apakah pembelajaran perlu diawali dengan penguatan visual bagi siswa yang membutuhkan struktur representasional, pendekatan auditori bagi mereka yang lebih respek pada narasi lisan, atau strategi kinestetik bagi siswa yang baru dapat memahami konsep melalui pengalaman langsung. Di ruang kelas yang heterogen seperti SMA Negeri 1 Pematangsiantar, pemilihan pendekatan ini tidak pernah bersifat arbitrer; ia merupakan keputusan pedagogis yang dilandasi pertimbangan sosiokognitif (Nur et al., 2023).

Asesmen awal yang responsif memungkinkan guru menata ritme kelas dengan lebih presisi. Guru dapat mengidentifikasi siswa yang memerlukan pengayaan karena telah memiliki kesiapan tinggi terhadap materi tertentu, sekaligus mengetahui siapa yang membutuhkan pendalaman atau remedial tanpa membuat mereka merasa distigmatisasi. Dengan demikian, diferensiasi tidak lagi dipahami sebagai strategi yang membagi kelas ke dalam kelompok-kelompok statis, tetapi sebagai proses mengelola keragaman kemampuan agar setiap siswa dapat bergerak dalam zona perkembangan optimalnya. Dalam perspektif pedagogi kontemporer, praktik ini merupakan perwujudan dari gagasan bahwa belajar bukan hanya proses transfer informasi, melainkan perjumpaan dinamis antara potensi siswa, kebijaksanaan guru, dan konteks sosial yang menyelubungi keduanya.

Pada akhirnya, asesmen awal menjadi pintu masuk bagi model pembelajaran yang lebih manusiawi, karena ia menempatkan siswa sebagai subjek dengan pengalaman, ritme, dan kebutuhan yang berbeda-beda. Dalam ruang kelas yang demikian, pembelajaran tidak lagi bersifat linear atau seragam, tetapi bergerak mengikuti denyut belajar siswa, sehingga konsentrasi, motivasi, dan partisipasi dapat tumbuh secara lebih natural dan berkelanjutan. Dengan fondasi inilah diferensiasi memperoleh makna substantifnya: sebagai cara memuliakan keberagaman manusia dalam proses pendidikan (DeLuca et al., 2018).

Ice Breaking Dan Tujuan Pembelajaran Di Awal Kelas

Guru di SMA Negeri 1 Pematangsiantar tidak pernah memulai pembelajaran dengan pola tradisional seperti langsung membuka buku teks tanpa pembelajaran diawal kelas. Guru secara konsisten menyediakan waktu sekitar lima hingga sepuluh menit pertama untuk membangkitkan energi fisik dan mental siswa melalui aktivitas *ice breaking* yang ringan. Bentuk kegiatan ini cukup beragam, mencakup tepuk semangat berirama, gerakan *brain gym* sederhana, permainan *Simon Says*—yang dalam konteks lokal kerap

disampaikan dalam bahasa Indonesia atau Batak—hingga tebak-tebakan cepat yang relevan dengan materi pelajaran. Tawa ringan, gerakan tubuh, serta interaksi spontan yang muncul pada tahap ini secara empiris membantu memutus rantai kantuk dan kelelahan yang umumnya terbawa dari jam pelajaran sebelumnya atau perjalanan pagi menuju sekolah.

Setelah suasana kelas menjadi lebih hidup dan responsif, guru menyampaikan tujuan pembelajaran dengan kalimat yang jelas, singkat, dan mudah diingat oleh siswa. Berbeda dari praktik umum yang hanya membacakan kompetensi dasar, guru menerjemahkan tujuan tersebut menjadi pernyataan yang secara langsung dapat dipahami dan dirasakan manfaatnya oleh siswa. Contohnya, “Pada akhir pembelajaran hari ini, kalian akan diminta melihat kembali pelajaran yang telah diulas tanpa melihat catatan.” Pernyataan tujuan ini biasanya diulang dua kali, ditulis dengan ukuran besar di papan tulis, dan dalam beberapa kasus, guru meminta siswa mengucapkannya bersama-sama. Dalam wawancara, banyak siswa mengungkapkan bahwa kejelasan arah pembelajaran membuat mereka lebih fokus, terarah, dan terhindar dari rasa bosan.

Tahap berikutnya adalah penataan ulang tempat duduk berdasarkan jenis aktivitas yang akan dilaksanakan. Guru dengan cepat meminta siswa berpindah posisi dalam satu hingga dua menit, dari formasi baris tradisional menjadi bentuk U, lingkaran diskusi, kelompok kecil beranggotakan empat orang, atau bahkan *station-based learning* di empat sudut kelas. Perpindahan fisik ini membuat tubuh siswa lebih aktif, melancarkan aliran darah, dan memberi sinyal kognitif bahwa sebuah kegiatan baru akan dimulai. Pada pembelajaran Biologi, misalnya, guru membagi kelas ke dalam empat stasiun—membaca artikel, mengamati preparat, menggambar struktur sel, dan diskusi konsep—sehingga setiap siswa dapat memilih atau ditugaskan sesuai profil belajar mereka. Guru membentuk kelompok kecil untuk *tiered problem solving* yang disesuaikan dengan tingkat kesiapan siswa.

Dari keseluruhan proses pengamatan, terlihat pola konsisten yang memperlihatkan efektivitas strategi ini. Ketika pembelajaran diawali dengan *ice breaking* yang menyenangkan, penyampaian tujuan yang eksplisit dan mudah dipahami, serta penataan ruang kelas yang selaras dengan kebutuhan materi, siswa menunjukkan kesiapan belajar yang jauh lebih cepat (Aswar & Iramaya, 2023). Mata yang sebelumnya sayu berubah menjadi lebih waspada, tubuh siswa yang tadinya tampak letih menjadi lebih tegak, percakapan tidak relevan perlahan menghilang dan berganti dengan pertanyaan tentang materi pelajaran, sementara suasana kelas yang semula hening karena kantuk berubah menjadi ruang belajar yang dinamis dan penuh antusiasme. Dalam wawancara mendalam, guru menyatakan bahwa ketiga langkah sederhana ini—yang tidak memerlukan sarana mahal maupun persiapan kompleks—menjadi kunci utama dalam mengembalikan fokus dan konsentrasi siswa sebelum memasuki materi inti, sekaligus menjadi fondasi penting bagi keberhasilan strategi diferensiasi sepanjang sesi pembelajaran.

Media pembelajaran yang variatif

Guru di SMA Negeri 1 Pematangsiantar menjadikan variasi media sebagai strategi pedagogis utama untuk mengatasi kebosanan dan kantuk yang sering muncul pada mata pelajaran yang oleh siswa kerap dianggap sebagai kegiatan “banyak membaca, banyak menulis, dan banyak menghafal”.

Mereka tidak lagi mengandalkan buku teks dan papan tulis sebagai satu-satunya sarana pembelajaran, tetapi merancang setiap pertemuan melalui kombinasi media yang tercantum secara sistematis dalam modul ajar masing-masing. Dengan demikian, variasi media bukan merupakan improvisasi sesaat, melainkan keputusan pedagogis yang direncanakan secara matang dan konsisten.

Salah satu praktik yang diamati, guru mematikan lampu kelas, menyalakan infokus, dan menayangkan video dokumenter berdurasi empat terkait pelajaran dimulai yang direkam sendiri menggunakan ponsel. Visual dan audio yang autentik membuat siswa langsung fokus. Setelah pemutaran, guru tidak mengajukan pertanyaan klasikal seperti “apa isi videonya”, tetapi meminta siswa menuliskan sepuluh kata benda dan sepuluh kata sifat yang muncul di benak mereka dalam waktu sembilan puluh detik. Strategi ini terbukti efektif: kurang dari sepuluh menit sejak bel masuk, seluruh siswa telah aktif menulis, tanpa menunjukkan tanda-tanda kantuk atau ketidakfokusan.

Pada sesi berikutnya, pembelajaran dilanjutkan dengan aktivitas lapangan di luar kelas. Siswa dibagi menjadi kelompok kecil, masing-masing membawa lembar observasi dan ponsel sebagai perangkat ajar. Setelah kembali ke kelas, rekaman tersebut diputar melalui infokus, kemudian siswa menyusun laporan observasi secara kolaboratif yang ditampilkan di layar kelas. Peralihan antara ruang kelas dan lapangan, antara aktivitas menonton, mengamati, mewawancarai, dan menulis, membuat ritme kognitif dan fisik siswa terus hidup, sehingga konsentrasi terjaga hingga akhir sesi pelajaran.

Pada jenjang kelas yang berbeda misalnya. Dalam salah satu sesi, guru memutar *audiobook* menggunakan speaker kecil. Lampu kelas diredupkan, dan siswa diminta menyimak selama dua belas menit sambil mencatat kata atau kalimat yang mereka anggap bermakna. Setelah sesi mendengarkan, kelas dibagi menjadi empat stasiun pembelajaran: (1) membaca ulang, (2) menonton adaptasi film pendek, (3) menggambar tokoh atau latar cerita, dan (4) merekam *podcast* ringkasan menggunakan ponsel. Siswa berpindah stasiun setiap dua belas menit, berdasarkan pilihan maupun hasil asesmen awal. Pergantian aktivitas yang melibatkan membaca, menonton, menggambar, dan berbicara ini mencegah kejenuhan sekaligus mendukung kebutuhan belajar yang berbeda.

Pada jenjang kelas lain, strategi media diperluas hingga penggunaan ruang terbuka. Guru membawa siswa ke halaman belakang sekolah dengan aktifitas pelajaran observasi alam, dan meminta siswa duduk bersila sebuah pengalaman sensorik yang jarang mereka temui dalam ruang kelas formal. Seluruh variasi media yang digunakan—mulai dari video rekaman sendiri, infokus, speaker, aktivitas lapangan, ponsel siswa, *Padlet*, hingga pemanfaatan ruang terbuka—telah tercantum secara eksplisit dalam modul ajar guru. Media tidak diposisikan sebagai pelengkap, tetapi sebagai instrumen inti diferensiasi yang memungkinkan siswa dengan gaya belajar visual, auditori, kinestetik, maupun siswa dengan tingkat kesiapan tinggi memperoleh pengalaman yang sesuai dengan kebutuhan masing-masing (Karlina & Setiyadi, 2019). Transformasi ini berdampak signifikan, setiap pertemuan menghadirkan pengalaman sensorik dan intelektual yang berbeda, menjaga konsentrasi tetap tinggi sepanjang 2×45 menit bahkan 3×45 menit, tanpa satu

pun siswa yang menunjukkan gejala kantuk atau kehilangan fokus secara signifikan.

Implikasi metode pembelajaran Diferensiasi terhadap Konsentrasi Siswa

Pembelajaran terdiferensiasi tidak dapat dipahami sekadar sebagai ragam aktivitas yang dihadirkan di ruang kelas; ia harus dipandang sebagai suatu kerangka pedagogis yang menyusun proses belajar di atas fondasi kebutuhan kognitif, afektif, dan sosial peserta didik. Dalam konteks peningkatan konsentrasi belajar, pendekatan ini bertolak dari premis bahwa perhatian bukanlah entitas yang seragam dan mudah dibangkitkan oleh satu bentuk instruksi, melainkan fenomena yang muncul dari interaksi kompleks antara kesiapan individu, tingkat tantangan yang diberikan, serta dinamika emosional yang mengitarinya. Secara konseptual, ketika guru mampu menyesuaikan tugas, proses, dan hasil belajar dengan profil unik setiap peserta didik—melalui asesmen diagnostik yang cermat, pengelolaan suasana kelas yang kondusif, perumusan tujuan pembelajaran yang jelas, serta penggunaan media yang selaras dengan karakteristik siswa—maka peluang terciptanya kondisi perhatian yang optimal akan meningkat secara signifikan. Inti argumennya terletak pada proposisi bahwa konsentrasi bertumbuh ketika tuntutan kognitif seimbang, motivasi intrinsik terpelihara, dan beban pemrosesan informasi tidak melampaui kapasitas memori kerja yang dimiliki peserta didik (Prajayana et al., 2025).

Asesmen awal dalam kerangka pembelajaran terdiferensiasi tidak dapat direduksi menjadi sekadar prosedur pemetaan kompetensi akademik; ia merupakan instrumen epistemik yang memungkinkan guru membaca lanskap belajar siswa secara lebih menyeluruh, termasuk preferensi belajar, minat intrinsik, serta hambatan afektif yang berpotensi mengganggu alokasi perhatian. Ketika asesmen ini dilakukan secara komprehensif—melalui observasi terstruktur, kuis diagnostik singkat, maupun kuesioner mengenai kecenderungan belajar—guru memperoleh basis data yang memadai untuk menata tingkat kesulitan tugas, menyediakan opsi aktivitas yang relevan, serta membentuk kelompok belajar yang heterogen atau homogen sesuai kebutuhan pedagogis (Westbroek et al., 2020). Dari sudut pandang kognitif, intervensi yang dirancang berdasarkan temuan asesmen awal membantu meminimalkan ketidaksesuaian antara tuntutan pembelajaran dan zona perkembangan proksimal peserta didik. Secara praktis, hal ini mengurangi gesekan kognitif yang kerap memecah fokus dan menggantikannya dengan tantangan yang mampu merangsang kapasitas berpikir tanpa menimbulkan frustrasi. Dengan demikian, asesmen awal berperan sebagai penentu konfigurasi awal pembelajaran—bukan sekadar formalitas administratif—melainkan mekanisme penting yang menjaga agar konsentrasi belajar berada pada kondisi optimal sejak tahap permulaan (Eysink & Schildkamp, 2021).

Ice breaking dan pembukaan afektif kelas sesungguhnya memainkan peran yang jauh lebih substantif daripada sekadar mencairkan suasana, meskipun keduanya kerap dipandang sebagai unsur tambahan yang tidak memiliki implikasi pedagogis yang signifikan (Aisy et al., 2025). Pada tataran neuro-afektif, intervensi singkat seperti aktivitas pengenalan cepat, percakapan ringan, atau tugas motorik sederhana dapat menurunkan tingkat ketegangan emosional dan meningkatkan kesiapan mental peserta didik

untuk memasuki kegiatan belajar yang lebih menuntut. Temuan dalam kajian perhatian menunjukkan bahwa emosi berperan sebagai regulator alokasi sumber daya kognitif: kecemasan dan kebosanan cenderung memicu fragmentasi perhatian, sedangkan kondisi afektif yang positif mendukung konsentrasi yang berkelanjutan. Dengan demikian, ice breaking yang dirancang secara sadar dan terarah bukanlah hiburan yang bersifat ornamental, melainkan strategi untuk meregulasi dinamika emosional kelas agar perhatian kolektif tetap terjaga. Secara konseptual, pengelolaan energi afektif yang efektif memungkinkan terjadinya pergeseran dari orientasi eksternal yang mudah teralihkan menuju orientasi internal terhadap tugas, sehingga kapasitas konsentrasi dapat berfungsi pada tingkat yang lebih optimal.

Membuka kelas dengan merumuskan tujuan pembelajaran yang jelas sejak awal merupakan praktik pedagogis yang berfungsi menata fokus melalui pengelolaan ekspektasi dan pembentukan struktur kognitif yang terarah. Ketika guru menyampaikan tujuan yang spesifik, terukur, dan bermakna bagi konteks belajar siswa, peserta didik memperoleh kerangka mental mengenai aspek-aspek yang perlu mereka prioritaskan; proses ini memperkuat perhatian selektif dengan memberi orientasi yang eksplisit terhadap alur pemahaman. Dari perspektif teori beban kognitif, kejelasan tujuan membantu siswa memusatkan perhatian pada informasi yang esensial dan menghindari pencarian orientasi yang tidak produktif, sehingga sumber daya kognitif dapat digunakan secara lebih efisien (Salsabila & Muqowim, 2024). Lebih jauh lagi, tujuan yang dikomunikasikan secara diferensiatif—misalnya dengan menyediakan tingkatan capaian yang berbeda sesuai profil kemampuan siswa—menciptakan rasa relevansi dan memungkinkan setiap peserta didik melihat progres belajarnya secara lebih nyata. Kondisi demikian, sebagaimana ditunjukkan oleh sejumlah temuan empiris, mendukung keberlanjutan perhatian dan mendorong keterlibatan belajar yang lebih mendalam. Dengan demikian, penyampaian tujuan pembelajaran bukanlah sekadar prosedur kurikuler, tetapi merupakan mekanisme pengaturan perhatian dan motivasi yang berperan penting dalam menjaga kualitas keterlibatan kognitif sepanjang proses pembelajaran.

Penggunaan media pembelajaran yang variatif—baik visual, auditori, kinestetik, maupun digital interaktif—merupakan wujud konkret dari prinsip multiple entry points dalam pembelajaran terdiferensiasi. Variasi media semacam ini tidak hanya memperkaya pengalaman belajar, tetapi juga membentuk ritme kognitif yang membantu mencegah kejenuhan dan menyesuaikan proses pembelajaran dengan perbedaan modalitas pemrosesan informasi antar peserta didik. Ketika guru mengombinasikan, misalnya, peta konsep singkat, demonstrasi, diskusi berpasangan, dan tugas digital interaktif dalam satu sesi, ia sesungguhnya sedang mengorkestrasi pola aktivasi kognitif yang memungkinkan perhatian bertahan dalam jangka waktu lebih panjang. Teori multimodal learning menunjukkan bahwa keterpaduan berbagai saluran indera dapat memperkuat jejak memori dan memperluas rentang perhatian, asalkan perpindahan antar-media dirancang secara mulus sehingga tidak menimbulkan beban kognitif berlebih. Praktik diferensiasi media yang memberi ruang bagi siswa untuk memilih jalur belajar yang paling sesuai dengan preferensi dan kebutuhan mereka menghadirkan rasa otonomi, suatu faktor motivasional yang secara signifikan berkontribusi pada ketahanan

perhatian. Dengan demikian, penggunaan media yang beragam bukanlah pilihan estetis atau variasi permukaan, melainkan sebuah intervensi kognitif-afektif yang dirancang untuk menjaga, mempertahankan, dan mengarahkan konsentrasi secara lebih efektif sepanjang proses pembelajaran.

Interaksi antara keempat upaya tersebut membentuk suatu sinergi yang secara substansial memperkuat kapasitas fokus peserta didik. Dalam kerangka integratif, asesmen awal menyediakan landasan data untuk menyesuaikan tujuan pembelajaran dan menentukan media yang paling relevan; ice breaking berfungsi menata kondisi afektif sehingga siswa berada dalam kesiapan emosional untuk menerima tujuan yang ditetapkan; sedangkan tujuan pembelajaran yang dirumuskan dengan jelas menjadi penopang bagi pemilihan media serta struktur aktivitas yang akan dijalankan. Dilihat dari perspektif sistem pembelajaran, konfigurasi ini menyerupai sebuah orkestrasi: setiap komponen memainkan peran pada ranah yang berbeda—kognitif, afektif, maupun motivasional—namun bersama-sama membangun arsitektur perhatian yang memungkinkan proses belajar berlangsung secara lebih terarah dan berkelanjutan. Secara empiris, penerapan konsisten dari rangkaian praktik ini diperkirakan akan meningkatkan indikator konsentrasi seperti durasi fokus yang lebih panjang, menurunnya frekuensi distraksi, serta meningkatnya intensitas keterlibatan siswa dalam tugas-tugas pembelajaran. Dengan demikian, intervensi yang terstruktur tidak hanya mendukung perhatian jangka pendek, tetapi juga mengembangkan kebiasaan berfokus yang berkelanjutan (Eysink & Schildkamp, 2021).

Optimalisasi manfaat pembelajaran terdiferensiasi terhadap konsentrasi menuntut penerjemahan prinsip-prinsip teoretis ke dalam desain pembelajaran yang aplikatif. Hal ini mencakup perancangan asesmen awal yang ringkas tetapi informatif, pemilihan ice breaking yang relevan dengan konteks kelas, perumusan tujuan pembelajaran dalam bahasa yang mudah dipahami peserta didik, serta penyediaan ragam media yang mendukung pencapaian tujuan tersebut. Evaluasi berkelanjutan melalui observasi, laporan diri siswa, maupun analisis produk tugas berperan menutup siklus pembelajaran sehingga intervensi terdiferensiasi dapat berkembang menjadi praktik yang adaptif dan responsif. Pada akhirnya, investasi guru dalam merancang pengalaman belajar yang terpersonalisasi merupakan investasi langsung pada kualitas perhatian siswa, yang menjadi fondasi bagi pembelajaran yang lebih bermakna dan berkelanjutan.

KESIMPULAN

Pembelajaran terdiferensiasi melalui asesmen awal yang komprehensif, regulasi afektif lewat ice breaking, perumusan tujuan pembelajaran yang jelas, serta penggunaan media yang variatif membentuk suatu ekosistem pedagogis yang secara sistemik mendukung perkembangan konsentrasi belajar peserta didik. Keempat strategi tersebut bekerja pada ranah kognitif, afektif, dan motivasional secara simultan, sehingga menghasilkan arsitektur perhatian yang lebih stabil dan adaptif terhadap keragaman profil siswa. Dengan desain yang terintegrasi demikian, perhatian tidak lagi dipahami sebagai respons spontan yang muncul secara situasional, melainkan sebagai kapabilitas yang dapat dibentuk melalui pengalaman belajar yang terstruktur dan terpersonalisasi. Maka dari itu menuntut guru untuk mengembangkan desain pembelajaran harian yang lebih presisi dan

responsif: melakukan asesmen awal yang singkat namun strategis untuk memetakan kebutuhan siswa, memilih ice breaking yang selaras dengan dinamika kelas, merumuskan tujuan pembelajaran dengan bahasa yang konkret dan bermakna, serta menyiapkan beberapa alternatif media agar setiap siswa dapat menemukan titik masuk belajar yang sesuai. Selain itu, guru perlu melakukan monitoring berkelanjutan terhadap indikator perhatian—melalui observasi, refleksi siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- 'Aisy, A. S. R., Zein, U. N., & Paputungan, M. Z. (2025). The Role of Ice Breaking in Increasing Student Learning Motivation in Thematic Learning at MI Nurul Arsyad. *Al-Kilmah*, 4(1), 10–18. <https://doi.org/10.58194/alkilmah.v4i1.2317>
- Akhnah, A. M., Ririn Masrikah, & Nugroho Kartijono. (2025). Improving Students' Learning Motivation Through Differentiation Learning Based on Cooperative Learning. *Bioeduca: Journal of Biology Education*, 6(2). <https://doi.org/10.21580/bioeduca.v6i2.21359>
- Aswar, N., & Iramaya, I. (2023). Revitalizing Learning Concentration: Exploring Ice-Breaking Techniques to Improve Reading Proficiency in Elementary School. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 12(4 Nopember SE-Articles), 1161–1174. <https://doi.org/10.58230/27454312.1026>
- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2018). Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(4), 355–375. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244514>
- Eysink, T. H. S., & Schildkamp, K. (2021). A conceptual framework for Assessment-Informed Differentiation (AID) in the classroom. *Educational Research*, 63(3), 261–278. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1942118>
- Hasanah, E., Suyatno, S., Maryani, I., Badar, M. I. Al, Fitria, Y., & Patmasari, L. (2022). Conceptual Model of Differentiated-Instruction (DI) Based on Teachers' Experiences in Indonesia. *Education Sciences*, 12(10), 650. <https://doi.org/10.3390/educsci12100650>
- Hasibuan, N. K., Yeli, S., & Zaitun, Z. (2025). The Influence of Differentiated Learning Methods on Student Motivation and Learning Outcomes. *Jurnal Inovatif Manajemen Pendidikan Islam*, 4(1), 29–40. <https://doi.org/10.38073/jimpi.v4i1.1909>
- Irnidayanti, Y., & Fadhilah, N. (2023). Teaching Quality in Indonesia: What Needs to Be Improved? In *Effective Teaching Around the World* (pp. 225–244). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_10
- Karlina, N., & Setiyadi, R. (2019). THE USE OF AUDIO-VISUAL LEARNING MEDIA IN IMPROVING STUDENT CONCENTRATION IN ENERGY MATERIALS. *PrimaryEdu - Journal of Primary Education*, 3(1), 17. <https://doi.org/10.22460/pej.v3i1.1229>
- Maryanti, N., & Sartono, E. K. E. (2024). The Influence of Differentiated Learning Strategies by Paying Attention to Different Learning Styles of Students to Improve Science Learning Outcomes. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(12), 9991–10000. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i12.8982>

- Nirmala, S. D., Firdaus, F. M., Ramdhani, S., Hidayat, A. R., & Razali, F. B. (2025). Differentiated Learning Activities: How Does Its Impact on Students' Literacy? *Jurnal Prima Edukasia*, 13(1), 169–180. <https://doi.org/10.21831/jpe.v13i1.74220>
- Nur, N. L. D., Joko Sulianto, & Qoriati Mushafanah. (2023). ANALISIS HASIL ASESMEN DIAGNOSTIK PADA MATA PELAJARAN ILMU PENGETAHUAN ALAM DAN SOSIAL KELAS IV SEKOLAH DASAR. *Didaktik : Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 9(2), 4979–4994. <https://doi.org/10.36989/didaktik.v9i2.1127>
- Pereira, N., Tay, J., Desmet, O., Maeda, Y., & Gentry, M. (2021). Validity Evidence for the Revised Classroom Practices Survey: An Instrument to Measure Teachers' Differentiation Practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(1), 31–55. <https://doi.org/10.1177/0162353220978304>
- Prajayana, M. I., Yayuk, E., & Kuncahyono, K. (2025). BUILDING ELEMENTARY STUDENTS' MOTIVATION THROUGH SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE IN DIFFERENTIATED LEARNING. *JURNAL EDUSCIENCE*, 12(3), 886–900. <https://doi.org/10.36987/jes.v12i3.7178>
- Salsabila, Y. R., & Muqowim, M. (2024). KORELASI ANTARA TEORI BELAJAR KONSTRUKTIVISME LEV VYGOTSKY DENGAN MODEL PEMBELAJARAN PROBLEM BASED LEARNING (PBL). *LEARNING : Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4(3), 813–827. <https://doi.org/10.51878/learning.v4i3.3185>
- Sulaiman, W. I. W., & Azlan, M. H. M. & A. A. (2011). Learning Outside The Classroom: Effects on Student Concentration and Interest. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 18, 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.003>
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262–269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., BrimiJoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. M. (2023). Differentiation: Making Curriculum Work for All Students Through Responsive Planning & Instruction. In *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (p. 30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003419426>
- Westbroek, H. B., van Rens, L., van den Berg, E., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955–976. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1744044>