

**SAKALIMA****PILAR PEMBERDAYAAN MASYARAKAT PENDIDIKAN****VOL 3. NO. 3 (2026)**ISSN: **3064-2361**

Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi Produk pada Keterampilan Menulis Puisi Siswa Kelas X-5 SMAN 3 Jember

Nabila Oktikasari✉, Eka Nova Ali Vardani✉, dan Sulistyo Hartini✉

To cite this article Oktikasari, N., Vardani, E. N. A., Hartini, S. Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi Produk pada Keterampilan Menulis Puisi Siswa Kelas X-5 SMAN 3 Jember. *SAKALIMA Pilar Pemberdaya. Masy. Pendidik.*, vol. 3, no. 3, pp. 416–433, 2026. <https://doi.org/10.70211/sakalima.v3i3.805>

To link to this article:



Published online: Sept. 15, 2026



Submit your article to this journal



View crossmark data

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://journal.wiseedu.co.id/index.php/sakalima/about>



Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi Produk pada Keterampilan Menulis Puisi Siswa Kelas X-5 SMAN 3 Jember

Nabila Oktikasari, Eka Nova Ali Vardani, Sulistyo Hartini

Received: 29 Juni 2026

Revised: 17 Juli 2026

Accepted: 30 Agustus 2026

Online: 15 September 2026

Abstract

Poetry writing requires precise diction, figurative language, and control of sound and form, yet students often struggle to produce original work under time constraints. Evidence on product-based differentiated instruction remains largely descriptive. This classroom action research examined changes in poetry-writing achievement among 28 Grade X students at a public senior high school across two cycles of planning, action, observation, and reflection. Students selected one of three products: independent written poems (Product A), poetry posters (Product B), or digital poetry (Product C). Pre-test and post-test writing tasks were assessed by one rater using an eight-aspect rubric. Additional data came from classroom observations, product assessments, student worksheets, and teacher reflections. Quantitative analysis used mean scores, mastery percentages based on the minimum mastery criterion (KKM 75), and normalized gains calculated from class means; qualitative data were analyzed using the interactive model. In Cycle I, the mean declined from 68.4 to 62.5 (N-Gain = -0.19, negative), accompanied by limited supervision, incomplete worksheets, and concerns about originality. In Cycle II, spaced seating, an originality statement, diction cards, and supervised digital references were introduced during product development. The mean increased from 51.1 to 79.6 (N-Gain = 0.58, moderate), while mastery rose from 0% to 64.3% (18 of 28 students). However, the Cycle II baseline was 17.3 points lower than the Cycle I baseline, making N-Gain sensitive to initial scores rather than an effect size. The findings highlight the importance of structured supervision, including for independently completed assessment tasks. The study provides descriptive two-cycle evidence and explicitly documents supervision, originality, and time-management challenges not reported in the reviewed studies. Because multiple adjustments occurred simultaneously, assessment prompts were not equivalent, scoring relied on one rater, and no comparison group was included, the results indicate descriptive changes, not causal effects of product differentiation.

Keywords: Classroom Action Research; Differentiated Instruction; Poetry Writing Skills; Product Differentiation

Publisher's Note:

WISE Pendidikan Indonesia stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright:

©

2026 by the author(s).

License WISE Pendidikan Indonesia, Bandar Lampung, Indonesia. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



PENDAHULUAN

Keterampilan menulis puisi merupakan capaian penting dalam pembelajaran Bahasa Indonesia karena memerlukan kemampuan mengolah gagasan, memilih diksi, menggunakan bahasa figuratif, serta membangun hubungan antara imaji, rima, irama, dan tipografi. Sebagai kegiatan produktif dan ekspresif, kemampuan menulis tidak terbentuk secara otomatis, tetapi perlu dikembangkan melalui latihan yang terarah dan berkelanjutan [1]. Namun, observasi awal di kelas X-5 SMAN 3 Jember menunjukkan bahwa sebagian peserta didik masih kesulitan memilih kata yang bermakna, mengembangkan majas, dan menghasilkan puisi yang orisinal dalam waktu terbatas. Persoalan serupa ditemukan dalam penelitian pembelajaran menulis puisi pada jenjang sekolah menengah [2], [3], [4], [5]. Kondisi ini menunjukkan perlunya rancangan pembelajaran yang memperhatikan keragaman kebutuhan peserta didik tanpa mengabaikan tuntutan kualitas karya sastra.

Salah satu pendekatan yang relevan adalah pembelajaran berdiferensiasi. Tomlinson [6] menjelaskan diferensiasi sebagai penyesuaian proaktif terhadap konten, proses, produk, dan lingkungan belajar dengan mempertimbangkan kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik. Secara khusus, diferensiasi produk memberi pilihan cara untuk menunjukkan penguasaan kompetensi yang sama, bukan membedakan tujuan pembelajaran bagi setiap peserta didik. Gagasan ini selaras dengan orientasi Kurikulum Merdeka yang menempatkan keragaman peserta didik sebagai pertimbangan dalam pembelajaran. Dalam konteks pembelajaran mendalam, pilihan bentuk ekspresi perlu didukung kondisi kelas yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan [4]. Dengan demikian, kebebasan memilih produk harus tetap disertai tujuan, kriteria penilaian, serta pendampingan yang jelas.

Kerangka tersebut diterapkan dalam penelitian ini melalui tiga alternatif produk akhir, yaitu puisi tulis mandiri (Produk A), poster puisi (Produk B), dan puisi digital (Produk C). Ketiganya diarahkan pada kompetensi inti yang sama, yakni menulis puisi, sedangkan perbedaannya terletak pada media penyajian karya. Untuk membantu peserta didik mengembangkan isi puisi sebelum menentukan bentuk akhir, pembelajaran dilengkapi metode Niteni-Nirokke-Nambahi (mengamati, meniru, dan mengembangkan), Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) Proses, serta umpan balik guru. Metode dan perangkat tersebut merupakan penyangga proses menulis (*scaffolding*), bukan unsur diferensiasi produk itu sendiri. Pembedaan konseptual ini diperlukan karena pembelajaran berlangsung sebagai paket kegiatan, sehingga perubahan capaian tidak dapat dikaitkan secara terpisah dan secara kausal dengan pilihan bentuk produk.

Penilaian keberhasilan menulis puisi perlu berpijak pada unsur yang diajarkan dan tampak pada karya peserta didik. Penelitian ini menggunakan rubrik analitik delapan aspek yang mencakup kesesuaian tema, diksi, kata konkret, imaji, bahasa figuratif, rima/irama, tipografi, serta kreativitas dan keaslian. Rubrik yang sama digunakan pada tugas menulis sebelum dan sesudah tindakan untuk mempertahankan konsistensi kriteria. Namun, penilaian tulisan juga dipengaruhi karakteristik tugas, sementara unsur yang bersifat interpretatif seperti imaji, majas, dan kreativitas tetap berpotensi dinilai secara subjektif. Oleh sebab itu, pemakaian rubrik yang sama tidak otomatis menjamin kesetaraan tingkat kesulitan tugas. Kajian pembelajaran menulis menunjukkan relevansi pengajaran strategi dan pengamatan model tulisan [7], disertai umpan balik formatif yang terkait dengan praktik belajar sehari-hari [8],

[9], [10]. Pertimbangan ini menjadi dasar penggunaan dukungan proses dan umpan balik dalam pelaksanaan tindakan.

Penelitian terdahulu menunjukkan potensi pembelajaran berdiferensiasi, tetapi menggunakan pendekatan dan fokus yang beragam. Fadilah, Hidayat, dan Sodikin [2] meneliti 38 peserta didik kelas 8G SMP Negeri 2 Kuningan melalui penelitian tindakan kelas dua siklus yang menggabungkan diferensiasi dengan *Project-Based Learning*. Penelitian tersebut mengidentifikasi keterbatasan kosakata, kesulitan menggunakan majas, dan penguasaan unsur puisi yang belum memadai. Setelah tindakan, rata-rata nilai menulis puisi dilaporkan berubah dari 75 menjadi 87,65 dan diuji dengan uji-t berpasangan. Akan tetapi, produk akhir dalam penelitian tersebut berpusat pada teks puisi sebagai hasil proyek, sehingga perbedaan capaian berdasarkan pilihan bentuk produk tidak menjadi fokus pengamatan.

Pada jenjang SMA, Putri, Mana, dan Nisja [3] mengkaji pembelajaran puisi di kelas X Fase E SMA Negeri 5 Padang dengan pendekatan kualitatif deskriptif. Mereka mendeskripsikan penerapan diferensiasi konten, proses, dan produk, termasuk alternatif karya tulis, pembacaan, serta musikalisasi puisi. Temuan yang dilaporkan meliputi perkembangan ketepatan diksi, penggunaan majas, imajinasi, kesesuaian tema, dan keberanian bereksresi. Meskipun demikian, sebagian peserta didik mengalami kebingungan ketika menentukan bentuk karya akhir yang sesuai dengan minatnya, sehingga memerlukan pendampingan guru. Studi ini memberikan gambaran proses pelaksanaan yang kaya, tetapi tidak menyajikan pengukuran pre-test dan post-test secara sistematis.

Sanjaya, Sudiana, dan Paramartha [4] melalui studi kasus kualitatif pada pembelajaran puisi Bali modern di SMA Negeri Bali Mandara menemukan penerapan diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Peserta didik memperoleh ruang memilih sumber dan cara menampilkan karya, antara lain melalui pembacaan langsung atau video, dengan dukungan *Discovery Learning*. Kebebasan tersebut dipahami sebagai bagian dari kepemilikan peserta didik terhadap hasil belajarnya. Akan tetapi, waktu tatap muka yang terbatas dan umpan balik formatif yang belum optimal menjadi kendala, sehingga prinsip *good enough differentiation* relevan untuk menyeimbangkan kebutuhan peserta didik dengan kapasitas pelaksanaan pembelajaran [5]. Sebagaimana penelitian Putri dkk [3], kajian ini berorientasi pada deskripsi pelaksanaan, bukan analisis perubahan skor menulis sebelum dan sesudah tindakan.

Secara lebih luas, Griful-Freixenet dan kolega [11] membahas keterkaitan pembelajaran berdiferensiasi dengan *Universal Design for Learning* (UDL), sedangkan Pozas dkk [12] menelaah kaitannya dengan konsep diri akademik dan kesejahteraan peserta didik. Tinjauan bukti empiris juga menunjukkan bahwa penerapan diferensiasi yang tepat berpotensi berkaitan dengan capaian belajar yang lebih baik [13], meskipun bukti pada jenjang pendidikan menengah masih memerlukan penguatan [14]. Rangkaian kajian ini mendukung relevansi pendekatan berdiferensiasi, sekaligus mengingatkan bahwa bentuk diferensiasi, kondisi pelaksanaan, dan indikator capaian harus dibedakan ketika menafsirkan hasil penelitian.

Jika dibandingkan berdasarkan jenjang, rancangan, pilihan produk, dan jenis data, ketiga studi utama memperlihatkan celah penelitian yang lebih spesifik. Fadilah dkk [2] menyediakan data kuantitatif melalui penelitian tindakan kelas di SMP, tetapi menggunakan bentuk produk yang relatif seragam. Putri dkk [3] mengamati variasi produk tulis, baca, dan musikalisasi di SMA, sedangkan Sanjaya dkk [4] mengamati pilihan pembacaan langsung atau

video di SMA berasrama; keduanya menggunakan pendekatan kualitatif dan tidak melaporkan pengukuran perubahan skor pra-pasca. Sementara itu, penelitian ini menggunakan penelitian tindakan kelas dua siklus di kelas X SMA, menyediakan pilihan produk berupa puisi tulis, poster, dan digital, serta mencatat perubahan skor pre-test dan post-test menggunakan N-Gain sebagai indeks deskriptif. Perbedaan tersebut menempatkan penelitian ini sebagai pelengkap bukti empiris, bukan sebagai dasar menyatakan bahwa diferensiasi produk lebih unggul atau menjadi penyebab perubahan nilai.

Aspek lain yang perlu diperhatikan ialah pengawasan selama pengerjaan mandiri dan orisinalitas karya. Ketiga studi pembandingan tidak secara eksplisit melaporkan kedua aspek tersebut sebagai temuan [2], [3], [4]. Dalam kajian integritas akademik, perilaku tidak orisinal dipahami berkaitan pula dengan faktor motivasional dan konteks belajar, bukan semata karakter peserta didik [15]. Literatur mengenai pelaksanaan diferensiasi juga menggarisbawahi kebutuhan perencanaan dan pemantauan yang cermat [16], [17], serta dukungan kelembagaan dan asesmen yang memadai [18]. Penelusuran literatur tambahan mengenai diferensiasi dan keterampilan menulis puisi menemukan penelitian yang berfokus pada capaian belajar, termasuk kajian pada jenjang sekolah dasar [19], tanpa menempatkan pengawasan pengerjaan mandiri sebagai fokus pelaporan. Di ranah pendidikan tinggi, kajian tentang pengalihdayaan tugas memperlihatkan bahwa rancangan asesmen autentik pun tidak dengan sendirinya menjamin integritas hasil kerja [20]. Relevansi temuan tersebut untuk kelas menulis puisi bersifat konseptual dan tidak dapat dianggap sebagai bukti terjadinya pelanggaran akademik di kelas yang diteliti.

Berdasarkan sintesis tersebut, penelitian ini menempatkan diferensiasi produk sebagai pilihan bentuk karya, sedangkan metode Niteni-Nirokke-Nambahi, LKPD, rubrik, presentasi karya, dan umpan balik guru sebagai komponen pendukung proses dan asesmen. Penelitian juga mendokumentasikan penyesuaian pengawasan, dukungan diksi, dan akses referensi digital pada siklus berikutnya berdasarkan refleksi pelaksanaan. Kontribusi yang dituju adalah penyajian data perubahan capaian menulis puisi pada dua siklus sekaligus catatan transparan mengenai kendala pengawasan, indikasi orisinalitas, dan pengelolaan waktu yang tidak dilaporkan secara khusus dalam studi pembandingan yang ditelaah. Namun, karena beberapa penyesuaian pembelajaran dilakukan bersamaan, tidak terdapat kelompok pembandingan, dan tugas serta penilaiannya memiliki keterbatasan, perubahan skor harus dibaca sebagai temuan deskriptif, bukan sebagai pengaruh kausal diferensiasi produk.

Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk (1) mendeskripsikan perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi produk dalam keterampilan menulis puisi peserta didik kelas X-5 SMAN 3 Jember selama dua siklus tindakan; (2) menganalisis secara deskriptif perubahan capaian menulis puisi melalui skor pre-test, post-test, ketuntasan belajar, dan N-Gain; serta (3) mengidentifikasi kendala pelaksanaan dan strategi perbaikan antarsiklus, terutama yang berkaitan dengan pengawasan pengerjaan mandiri, indikasi orisinalitas karya, dan pengelolaan waktu. Dengan fokus tersebut, penelitian diharapkan memberikan gambaran implementasi diferensiasi produk yang mempertimbangkan kualitas proses, hasil tulisan, dan kehati-hatian dalam interpretasi capaian.

METODOLOGI

Desain, subjek, dan konteks penelitian

Penelitian menggunakan desain Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dua siklus dengan tahap perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi [21]. Pendekatan kuantitatif deskriptif digunakan untuk menyajikan perubahan skor keterampilan menulis puisi, sedangkan data kualitatif berasal dari proses pembelajaran, LKPD, observasi, dan refleksi guru. Penelitian tidak menggunakan kelompok pembanding maupun uji signifikansi karena tujuannya mengevaluasi perubahan yang teramati selama perbaikan pembelajaran di kelas.

Subjek penelitian adalah 28 peserta didik kelas X-5 pada salah satu SMA Negeri, dengan Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) yang ditetapkan sebesar 75. Jumlah peserta didik yang mengikuti setiap tes dilaporkan pada Tabel 2. Pemilihan kelas didasarkan pada identifikasi awal bahwa keterampilan menulis puisi peserta didik masih rendah dan cenderung monoton.

Penelitian dilaksanakan di kelas X-5 SMA Negeri 3 Jember pada Rabu, 6 Mei 2026 dan Jumat 8 Mei (Siklus I), kemudian dilanjutkan Rabu, 13 Mei 2026 dan Jumat, 15 Mei 2026 (Siklus II). Setiap siklus terdiri atas dua pertemuan (2 x 45 menit per pertemuan). Pelaksanaan mengacu pada CP No. 32 Tahun 2024 yang meliputi elemen menulis: peserta didik mampu menulis gagasan, pikiran, pandangan, arahan atau pesan tertulis untuk berbagai tujuan secara logis, kritis, dan kreatif dalam bentuk teks informasional dan/atau fiksi. Peserta didik mampu mengalihwahkan satu teks ke teks lainnya. Peserta didik mampu menerbitkan hasil tulisan di media cetak, elektronik, dan/atau digital.

Prosedur tindakan dan posisi komponen intervensi

Pertemuan pertama diawali dengan kegiatan pembelajaran berkesadaran (*mindful learning*) berupa latihan pernapasan singkat, dilanjutkan pre-test menulis puisi bebas secara mandiri tanpa bimbingan guru (15 menit). Selanjutnya, guru memperkenalkan unsur pembangun puisi (diksi, majas, rima, irama, imaji, tipografi) serta mendemonstrasikan metode Niteni-Nirokke-Nambahi (mengamati-meniru-mengembangkan) menggunakan objek konkret sebagai sumber inspirasi. Peserta didik kemudian mengamati objek pilihan mereka sendiri di lingkungan sekolah, menuliskan hasil pengamatan pada LKPD Proses, dan mulai mengembangkan rancangan menjadi produk pilihan. Pada tahap ini, tiga pilihan diferensiasi produk diperkenalkan: Produk A (puisi tulis mandiri), Produk B (poster puisi menggunakan media karton, cat air, dan alat gambar), dan Produk C (puisi digital menggunakan aplikasi seperti Canva atau Microsoft Word). Pertemuan kedua difokuskan pada finalisasi dan presentasi produk, umpan balik guru, serta diakhiri post-test menulis puisi bertema yang ditentukan guru (15 menit).

Pembelajaran dalam penelitian ini memuat beberapa komponen yang perlu dibedakan perannya agar perubahan capaian tidak diatribusikan secara keliru. Komponen inti diferensiasi produk adalah pilihan tiga bentuk produk akhir untuk tujuan pembelajaran yang sama [6]. Metode Niteni-Nirokke-Nambahi (3N) adalah konsep belajar yang dikaitkan dengan ajaran Ki Hajar Dewantara, yaitu mengamati, menirukan, dan menambahi [22]. Dalam penelitian ini 3N berfungsi sebagai *scaffolding* proses menulis, dari pengamatan objek konkret ke rancangan puisi, dan bukan sebagai bentuk diferensiasi produk. Alasan pengintegrasian ini adalah bahwa kebebasan memilih bentuk produk tidak otomatis membantu peserta didik menemukan isi

puisi; 3N menyediakan jalur proses yang sama bagi ketiga produk sebelum peserta didik bercabang ke bentuk produk pilihan. Konsekuensinya, kontribusi diferensiasi produk tidak dapat dipisahkan dari kontribusi 3N dan komponen pendukung lain. Peran tiap komponen dijelaskan lebih lanjut dalam prosedur tindakan.

Pada Siklus I maupun Siklus II, komponen inti diferensiasi adalah pilihan tiga produk untuk kompetensi menulis yang sama. LKPD merekam pengamatan objek dan perkembangan rancangan tulisan; rubrik dan contoh produk mengomunikasikan kriteria penilaian; presentasi serta umpan balik mendukung perbaikan karya [8], [9], [10]. Latihan pernapasan singkat digunakan sebagai orientasi kondisi belajar. Metode 3N merupakan dukungan proses menulis, bukan variasi produk, sehingga kontribusinya terhadap skor tidak dapat dipisahkan dari tindakan secara keseluruhan.

Refleksi Siklus I mengidentifikasi kendala pengawasan pengerjaan mandiri dan indikasi penurunan orisinalitas karya, sehingga Siklus II menambahkan beberapa penyesuaian: pengaturan tempat duduk berjarak (*seating plan*) khusus selama sesi pre-test dan post-test, lembar pernyataan keaslian karya, penambahan kartu diksi sebagai *scaffolding*, penggunaan pengatur waktu (*timer*) yang terlihat oleh seluruh kelas, serta akses referensi digital (gawai/HP) yang diberikan secara terbatas dan diawasi hanya pada tahap pengembangan produk diferensiasi (Produk B dan C), bukan pada saat pengerjaan pre-test maupun post-test.

Instrumen, rubrik, dan kesetaraan tugas

Instrumen pengumpulan data meliputi: (1) lembar kerja pre-test dan post-test menulis puisi, dinilai menggunakan rubrik delapan aspek dengan skala 1-4 per aspek (skor maksimum 32 dan minimum 8, dikonversi ke skala 0-100 sehingga skor terendah yang mungkin adalah 25); (2) LKPD Proses yang mendokumentasikan tahapan mengamati objek, merancang bait, hingga menulis puisi utuh, sebagai data kualitatif pendukung; (3) rubrik penilaian produk diferensiasi yang disesuaikan untuk setiap jenis produk, dengan komposisi 60% aspek kebahasaan puisi dan 40% aspek visual/digital untuk Produk B dan C (bobot ini ditetapkan berdasarkan pertimbangan peneliti bersama guru pamong dan tidak divalidasi secara empiris, sehingga skor Produk A, B, dan C tidak berada pada konstruk yang identik); (4) lembar observasi aktivitas belajar peserta didik dan guru; serta (5) lembar refleksi guru pada akhir setiap siklus. Tabel 1 menyajikan deskriptor rubrik penilaian menulis puisi yang digunakan secara konsisten pada pre-test dan post-test kedua siklus.

Tabel 1. Rubrik analitik penulisan puisi: deskriptor delapan aspek

Aspek	Skor tinggi (3–4)	Skor rendah (1–2)
Kesesuaian Tema	Tema konsisten dan mendalam di seluruh bait	Tema tidak konsisten atau tidak jelas
Diksi	Pilihan kata tepat, bervariasi, dan puitis	Diksi umum, klise, atau kurang tepat
Kata Konkret	Membangkitkan imaji nyata secara efektif	Abstrak, kurang membangkitkan gambaran
Imaji	Imaji visual/auditori/taktil kaya dan variatif	Imaji terbatas atau tidak ada
Bahasa Figuratif (Majas)	Majas variatif dan memperkuat makna	Majas minim, klise, atau tidak ada
Rima/Irama	Pola bunyi konsisten mendukung musikalitas	Pola bunyi tidak konsisten/diperhatikan
Tipografi	Struktur bait/baris rapi sesuai ketentuan	Struktur tidak lengkap/tidak rapi
Kreativitas & Keaslian	Orisinal dan personal, tidak meniru	Kurang orisinal/menyerupai sumber lain

Rubrik menulis puisi mencakup kesesuaian tema, diksi, kata konkret, imaji, bahasa figuratif, rima/irama, tipografi, serta kreativitas dan keaslian. Penilaian menggunakan skala 1–4 per aspek, sehingga skor mentah berada pada rentang 8–32 dan dikonversi menjadi nilai 25–100. Kriteria disusun berdasarkan Capaian Pembelajaran Fase E, tetapi belum diuji melalui validasi ahli; seluruh tes dinilai seorang guru sehingga reliabilitas antarpemilai tidak tersedia. Kriteria seragam membantu transparansi penilaian, tetapi belum menjamin skor dapat dibandingkan secara presisi [23], [24].

Tugas pre-test pada kedua siklus bertema bebas. Post-test Siklus I bertema “air mata dan tawa”, sedangkan post-test Siklus II bertema “harapan dan perjuangan diri”. Semua tes individual dibatasi 15 menit dengan ketentuan panjang tulisan yang sama. Tema bebas dan terarah tidak ekuivalen secara desain, begitu pula kedua tema post-test yang berbeda; pengaruh karakteristik tugas terhadap skor menulis harus dipertimbangkan [25]. Materi tugas dikonsultasikan kepada dosen pembimbing lapangan namun belum menjalani validasi ahli maupun pengujian kesetaraan formal. Perbedaan tingkat kesulitan tema dapat menjelaskan sebagian variasi skor selain proses pembelajaran.

Penilaian produk kelompok dibedakan dari tes kemampuan individual. Produk A dinilai berdasarkan kebahasaan puisi, sedangkan Produk B dan C memadukan aspek kebahasaan (60%) dan visual atau digital (40%). Proporsi 60:40 ditetapkan bersama guru pamong tanpa validasi empiris. Karena itu, skor antarproduk menggambarkan kualitas menurut rubrik masing-masing, bukan ukuran yang identik atau dasar peringkat antarjenis produk. Tugas kelompok memperoleh pendampingan, sedangkan pre-test dan post-test dikerjakan sendiri tanpa bantuan.

Analisis data dan keterbatasan pengukuran

Analisis kuantitatif mencakup rata-rata kelas, simpangan baku, median, rentang, dan proporsi peserta didik yang mencapai KKM 75. N-Gain dihitung dari rerata kelas menggunakan persamaan $(\text{rerata post-test} - \text{rerata pre-test}) / (100 - \text{rerata pre-test})$ [26], bukan rerata skor N-Gain individual. Kategori yang digunakan ialah tinggi ($>0,70$), sedang ($0,30-0,70$), dan rendah ($<0,30$); nilai negatif dilaporkan sebagai *negative gain*. Pada Siklus I yang mengalami penurunan, dilaporkan pula *normalized change*, $c = (\text{post} - \text{pre}) / \text{pre}$ [27]. N-Gain hanya indeks deskriptif yang peka terhadap skor awal [28] dan bukan ukuran efek pembelajaran, terutama ketika tugas tidak setara.

Data observasi, LKPD, hasil karya, dan catatan refleksi dianalisis dengan model interaktif melalui reduksi data, penyajian, dan penarikan kesimpulan [29]. Pemeriksaan indikasi orisinalitas dilakukan secara manual dengan membandingkan kemiripan baris, urutan bait, judul, diksi, atau struktur karya dengan puisi yang dikenali guru. Tanpa perangkat pendeteksi maupun konfirmasi kepada peserta didik, kemiripan tersebut hanya dicatat sebagai indikasi yang belum diverifikasi dan bukan bukti pelanggaran akademik. Karena satu pemilai menangani rubrik yang interpretatif, tidak tersedia koefisien reliabilitas antarpemilai seperti Cohen’s kappa ataupun *intraclass correlation coefficient* [30], [31].

Perbandingan tes secara deskriptif juga memerlukan perhatian pada kelengkapan peserta. Pada Siklus I, data pre-test berasal dari 28 siswa, tetapi data post-test tersedia untuk 27 siswa. Oleh sebab itu, dua rerata kelas tersebut tidak merepresentasikan pasangan pengamatan yang lengkap pada seluruh individu. Perhitungan N-Gain dari rerata kelas dipertahankan sesuai

prosedur pelaporan, tetapi tidak memungkinkan penelusuran berapa siswa yang naik atau turun dalam pasangan skor masing-masing. Pada Siklus II jumlah peserta tetap 28 pada kedua tes, walaupun hal tersebut sendiri tidak menyelesaikan persoalan kesetaraan tingkat kesulitan tema. Perbedaan ini juga menjelaskan mengapa hasil analisis tidak disajikan sebagai uji-t berpasangan atau ukuran efek. Kesimpulan penelitian dibatasi pada arah dan besarnya perubahan skor yang teramati dalam tiap siklus, beserta konteks proses pembelajarannya.

Indikator keberhasilan pembelajaran ditetapkan berdasarkan peningkatan N-Gain (kategori sedang hingga tinggi) dan peningkatan persentase peserta didik yang mencapai KKM 75 dari pre-test ke post-test pada setiap siklus. Data evaluasi dikumpulkan melalui perbandingan hasil pre-test dan post-test antar-siklus, disertai analisis kualitatif terhadap LKPD Proses dan refleksi guru pada akhir setiap siklus.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Perencanaan, pelaksanaan, dan proses menulis

Perencanaan pembelajaran pada kedua siklus disusun mengacu pada Capaian Pembelajaran Fase E elemen Menulis, yang menuntut peserta didik mampu menulis gagasan secara logis, kritis, dan kreatif dalam bentuk teks fiksi serta mengalihwahkan satu teks ke teks lainnya. Modul ajar dirancang lintas disiplin ilmu, mengaitkan puisi dengan Seni Budaya (apresiasi estetika), Pendidikan Agama (nilai moral dalam berekspresi), Psikologi (pengelolaan emosi), dan Sejarah-Sosial (puisi sebagai cerminan kondisi masyarakat). Sejalan dengan prinsip Tomlinson [6] bahwa perencanaan diferensiasi harus proaktif menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar, guru merancang tiga pilihan produk akhir (puisi tulis, poster, digital) sejak tahap perencanaan, disertai rubrik penilaian yang disesuaikan untuk setiap jenis produk; penyesuaian ini membuat kriteria sesuai dengan jenis karya, tetapi tidak menjadikan skor antarjenis produk setara secara konstruk.

Berbeda dari perencanaan Sanjaya, Sudiana, dan Paramartha [4] yang didukung profil siswa hasil tes psikologi dan asesmen diagnostik kelembagaan yang sistemik, perencanaan pada penelitian ini mengandalkan observasi awal guru dan hasil pre-test sebagai dasar pemetaan kebutuhan, sebuah keterbatasan sumber daya yang lazim dihadapi sekolah tanpa infrastruktur asesmen diagnostik terpusat sebagaimana dicatat oleh Abdillah, Hartono, dan Fitriati [18].

Pelaksanaan Siklus I berlangsung dalam dua pertemuan. Pada pertemuan pertama, peserta didik terlebih dahulu mengerjakan pre-test menulis puisi bebas tanpa bimbingan (kemampuan awal), sebelum guru memperkenalkan unsur pembangun puisi dan mendemonstrasikan metode Niteni-Nirokke-Nambahi menggunakan objek 'air dalam gelas' sebagai contoh. Peserta didik selanjutnya mengamati objek pilihan masing-masing kelompok di lingkungan sekolah - misalnya jam dinding, bolpoin, atau hujan - dan mencatat hasil pengamatan (wujud, warna, suara, tekstur, makna simbolik) pada LKPD Proses, sebelum mengembangkannya menjadi rancangan dan puisi utuh sesuai produk pilihan. Pertemuan kedua difokuskan pada finalisasi produk, presentasi (pembacaan puisi tulis, pemajangan poster, atau penayangan puisi digital di layar proyektor), umpan balik guru, dan diakhiri post-test menulis puisi bertema yang ditentukan guru.

Analisis terhadap LKPD Proses menunjukkan bahwa tahap Niteni (mengamati) dan Nirokke (merancang) dilaksanakan dengan baik oleh kelompok-kelompok yang memilih Produk A: kelompok yang mengamati jam dinding merancang tema 'waktu yang terus berjalan' dengan kata kunci onomatope 'tek-tek-tek' dan majas personifikasi sejak tahap rancangan, yang kemudian konsisten muncul pada puisi jadi berjudul 'Detak yang Tak Pernah Berhenti'. Pola serupa ditemukan pada kelompok dengan objek bolpoin (puisi 'Bolpoin', tema perjalanan hidup melalui tulisan) dan objek hujan (puisi 'Rintik yang Bercerita', tema kerinduan dan ketenangan). Temuan ini mengindikasikan bahwa proses *scaffolding* Niteni-Nirokke-Nambahi memberikan gambaran jalur pengembangan peserta didik dari pengamatan konkret menuju produk puisi yang koheren, dan relevan dengan prinsip diferensiasi proses yang ditekankan Putri, Mana, dan Nisja [3].

Hasil dan refleksi Siklus I

Kegiatan pengembangan tiga produk berlangsung pada kelompok, sedangkan capaian keterampilan dinilai melalui tes menulis individual. Pada Siklus I, rata-rata nilai turun dari 68,4 (pre-test) menjadi 62,5 (post-test), yaitu selisih $-5,9$ poin dengan N-Gain $-0,19$ dan *normalized change* c sebesar $-0,09$. Jumlah peserta tes pada dua waktu berbeda, yaitu 28 peserta saat pre-test dan 27 peserta saat post-test. Ketuntasan KKM 75 turun dari 42,9% (12/28) menjadi 29,6% (8/27). Penyebab penurunan tidak dapat dipastikan karena tema penilaian berbeda dan pengerjaan dibatasi 15 menit.

Catatan observasi dan pemeriksaan lembar kerja mengungkap konteks penting bagi capaian di atas. Sejumlah 16 lembar kerja ditemukan tidak lengkap atau terpotong di tengah kalimat, kemungkinan besar akibat keterbatasan waktu pengerjaan pre-test dan post-test yang hanya 15 menit. Selain itu, teridentifikasi empat indikasi karya kurang orisinal, meliputi judul, diksi, kemiripan isi antar-peserta didik yang seharusnya mengerjakan tugas secara mandiri, serta dua karya yang sangat menyerupai puisi terkenal karya penyair Indonesia. Indikasi kurang orisinal tersebut ditetapkan melalui pemeriksaan manual oleh guru dengan membandingkan isi lembar kerja antarpeserta didik dan mencocokkannya dengan puisi yang dikenal dengan kriteria kemiripan judul, diksi, urutan baris, atau struktur bait. Pemeriksaan ini tidak menggunakan perangkat pendeteksi kemiripan dan tidak dikonfirmasi kepada peserta didik; karena itu temuan hanya dimaknai sebagai indikasi kemandirian pengerjaan dan orisinalitas yang belum diverifikasi, bukan pembuktian pelanggaran integritas akademik oleh peserta didik tertentu, dan tidak digunakan untuk menyimpulkan perilaku peserta didik. Temuan ini dapat dibaca sejalan dengan peringatan Whitley, Gooderham, Duquette, Orders, dan Cousins [16] bahwa penerapan diferensiasi menuntut persiapan pengawasan yang lebih cermat dibandingkan pembelajaran konvensional, serta mengisyaratkan bahwa keberhasilan diferensiasi produk tidak hanya bergantung pada kebebasan memilih bentuk karya - seperti yang ditekankan Sanjaya, Sudiana, dan Paramartha [4], tetapi juga pada pengawasan proses yang memadai agar pengerjaan benar-benar mandiri.

Temuan tersebut mendasari rancangan Siklus II dengan empat penyesuaian utama: (1) pengaturan tempat duduk berjarak khusus selama sesi pre-test dan post-test untuk mendukung pengerjaan mandiri; (2) penambahan Lembar Pernyataan Keaslian Karya sebagai penguatan pendidikan karakter kejujuran akademik; (3) penambahan kartu diksi sebagai *scaffolding* (dukungan sementara yang disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik dan dikurangi secara

bertahap [32], [33]) pada aspek Diksi dan Bahasa Figuratif yang tidak membaik di Siklus I (Diksi relatif tetap, Bahasa Figuratif menurun); serta (4) penggunaan pengatur waktu (*timer*) yang terlihat oleh seluruh kelas untuk transparansi. Selain itu, pada tahap pengembangan produk diferensiasi (bukan pada sesi pre-test/post-test), peserta didik diberikan akses gawai/HP yang diawasi guru untuk mencari inspirasi dan referensi visual maupun digital, sebagai bagian dari perluasan diferensiasi konten yang mendukung Produk B dan C. Pendekatan responsif semacam ini sejalan dengan prinsip Tomlinson [6] bahwa guru tidak dituntut menerapkan seluruh bentuk diferensiasi secara ideal dalam setiap sesi, melainkan perlu membuat keputusan instruksional yang responsif terhadap dinamika kelas yang sedang berlangsung.

Hasil dan refleksi Siklus II

Pelaksanaan Siklus II kembali berlangsung dalam dua pertemuan dengan pola awal yang sama, tetapi guru menambahkan penataan tempat duduk, lembar pernyataan keaslian, pengawasan waktu, kartu diksi, dan akses referensi digital terkontrol hanya untuk pengembangan Produk B dan C. Rata-rata pre-test Siklus II adalah 51,1, lebih rendah 17,3 poin dari pre-test Siklus I. Penyebab perbedaan *baseline* tidak diketahui; kemungkinan kondisi peserta didik, pengawasan yang berbeda, atau ketidakstabilan penilaian belum diuji dengan rancangan penelitian ini.

Pada post-test Siklus II rata-rata menjadi 79,6 (kenaikan 28,5 poin; N-Gain 0,58, kategori sedang). Ketuntasan meningkat dari 0% menjadi 64,3% atau 18 dari 28 siswa. Simpangan baku, median, rentang, kehadiran, dan temuan pengawasan kedua siklus ditampilkan bersama dalam Tabel 2 agar seluruh indikator dapat diperiksa tanpa pengulangan. Karena skor awal berbeda dan tema post-test tidak ekuivalen, kedua siklus tidak diperlakukan sebagai perbandingan eksperimental.

Tabel 2. Statistik capaian dan catatan pengawasan kedua siklus

Indikator	Siklus I	Siklus II
Rata-rata pre-test	68,4	51,1
Rata-rata post-test	62,5	79,6
Selisih rata-rata	-5,9	+28,5
N-Gain rerata kelas	-0,19 (negatif)	0,58 (sedang)
<i>Normalized change c</i>	-0,09	Tidak dihitung
Peserta tes (pre / post)	28 / 27	28 / 28
Tuntas KKM 75 (pre)	42,9% (12/28)	0% (0/28)
Tuntas KKM 75 (post)	29,6% (8/27)	64,3% (18/28)
Simpangan baku (pre / post)	13,75 / 18,29	9,44 / 13,62
Median (pre / post)	67,2 / 68,8	51,55 / 82,85
Rentang nilai (pre / post)	50 / 65,7	34,4 / 40,6
LKPD/lembar tes tidak lengkap	16	Tidak ditemukan
Indikasi kurang orisinal	4	Tidak ditemukan

Sensitivitas nilai N-Gain Siklus II dapat ditunjukkan dengan perhitungan ilustratif: apabila post-test tetap 79,6 dan *baseline* diasumsikan 68,4, N-Gain sebesar 0,35; jika *baseline* diasumsikan 62,5, N-Gain sebesar 0,46. Kedua angka bukan hasil tes pengganti. Ilustrasi tersebut mengingatkan bahwa N-Gain 0,58 dipengaruhi kemampuan awal yang rendah dan tidak dapat ditafsirkan sebagai besarnya pengaruh strategi. Perubahan yang teramati dapat berkaitan dengan beberapa faktor sekaligus dan tetap dideskripsikan sebagai temuan kelas.

Selain pergeseran rerata, pola sebaran skor memperlihatkan bahwa pengalaman belajar tidak identik pada setiap peserta didik. Pada Siklus I, simpangan baku meningkat dari 13,75

menjadi 18,29 dan rentang nilai melebar dari 50 menjadi 65,7; median justru bergerak dari 67,2 menjadi 68,8 ketika rerata turun. Gabungan statistik ini menunjukkan bahwa perubahan sebaran tidak sepenuhnya tercermin dalam satu nilai rata-rata. Pada Siklus II, simpangan baku meningkat dari 9,44 menjadi 13,62, rentang skor dari 34,4 menjadi 40,6, dan median dari 51,55 menjadi 82,85. Data ringkasan tersebut tidak cukup untuk menentukan pola perkembangan siswa tertentu karena distribusi serta pasangan nilai individu tidak disediakan dalam artikel. Dengan demikian, capaian klasikal yang lebih baik masih perlu disertai peninjauan pekerjaan siswa secara individual.

Perkembangan delapan aspek penilaian

Tabel 3. Skor delapan aspek pada kedua siklus (pra, pasca, selisih)

Aspek	I pra	I pasca	Δ I	II pra	II pasca	Δ II
Kesesuaian Tema	3,25	2,85	-0,40	2,50	3,61	+1,11
Diksi	2,75	2,74	-0,01	2,36	3,54	+1,18
Kata Konkret	2,68	2,48	-0,20	2,25	3,43	+1,18
Imaji	2,71	2,30	-0,41	2,14	3,29	+1,15
Bahasa Figuratif (Majas)	2,64	2,15	-0,49	2,00	3,18	+1,18
Rima/Irama	2,79	2,41	-0,38	1,82	2,96	+1,14
Tipografi	2,39	2,52	+0,13	1,68	2,82	+1,14
Kreativitas & Keaslian	2,68	2,56	-0,12	1,61	2,64	+1,03

Pada Siklus I, tujuh aspek menurun. Penurunan terbesar terjadi pada majas (2,64 menjadi 2,15) dan imaji (2,71 menjadi 2,30). Kesesuaian tema juga turun dari 3,25 menjadi 2,85, kata konkret 2,68 menjadi 2,48, serta rima/irama 2,79 menjadi 2,41. Diksi relatif tetap pada 2,75 menjadi 2,74, sedangkan tipografi meningkat dari 2,39 menjadi 2,52. Kreativitas dan Keaslian turun dari 2,68 menjadi 2,56. Pola ini menunjukkan bahwa persoalan pada Siklus I tidak terbatas pada satu indikator bahasa.

Pada Siklus II, seluruh aspek meningkat. Diksi, kata konkret, dan majas masing-masing bertambah 1,18; imaji bertambah 1,15; rima/irama dan tipografi masing-masing 1,14; kesesuaian tema 1,11; dan kreativitas serta keaslian 1,03. Aspek terakhir tetap memperoleh rerata pasca-terendah, yakni 2,64, disusul tipografi 2,82 dan rima/irama 2,96. Meskipun kartu diksi ditujukan pada penguatan diksi dan majas, peningkatan pada aspek yang tidak menjadi sasaran juga cukup besar, sehingga pengaruh khusus kartu diksi belum dapat dipisahkan dari perubahan pembelajaran lainnya.

Kualitas seluruh produk kelompok

Tabel 4. Sembilan karya kelompok berdasarkan pilihan bentuk produk

Produk	Judul karya	Objek pengamatan / tema	Nilai
A - Tulis	Detak yang Tak Pernah Berhenti	Jam dinding - waktu yang terus berjalan	96,3
A - Tulis	Bolpoin	Bolpoin - perjalanan hidup melalui tulisan	100,0
A - Tulis	Rintik yang Bercerita	Hujan - kerinduan dan ketenangan	100,0
B - Poster	(Tanpa Judul - Cermin)	Cermin - perjalanan diri dan masa depan	84,0
B - Poster	Sekolah	Gedung sekolah - penghargaan dan kenangan	87,5
B - Poster	Bisikan Senja dan Janji Cahaya	Senja - harapan di tengah kegelapan	95,0
C - Digital	Dalam Pelukan Ibu	Kasih sayang ibu	100,0
C - Digital	Melodi Sendu	Melodi - kesedihan dan kerinduan	98,0
C - Digital	Bahasa yang Tak Disebut	Keheningan alam	100,0

Pada Siklus I terdapat sembilan kelompok, masing-masing tiga kelompok untuk Produk A, B, dan C. Produk A memperoleh nilai 96,3–100, dengan kekuatan pada tema, diksi, serta imaji/majas; beberapa karya memerlukan perbaikan konsistensi rima/irama. Produk B memperoleh 84,0–95,0, dan karya Bisikan Senja dan Janji Cahaya (95,0) memperlihatkan hubungan yang kuat antara unsur kebahasaan dan visual. Produk C memperoleh 98,0–100, dengan desain digital, tipografi, dan elemen visual yang terkait dengan makna puisi. Seluruh skor adalah skor produk kelompok berdasarkan rubrik masing-masing, bukan hasil tes mandiri.

Sesuai catatan penilaian digital, Melodi Sendu memperoleh 98,0 dengan skor 3 dari 4 untuk Rima/Irama, sementara aspek digital lainnya diberi skor maksimum. Kedua produk digital yang lain, Dalam Pelukan Ibu dan Bahasa yang Tak Disebut, memperoleh 100,0. Temuan ini tidak menunjukkan bahwa media digital menghasilkan tulisan lebih baik; skor juga mencakup unsur penyajian. Karya-karya tersebut memperlihatkan variasi cara menggabungkan ungkapan puitis, tipografi, dan elemen visual pada objek atau tema yang dipilih kelompok.

Variasi objek konkret dalam LKPD, seperti jam, bolpoin, hujan, cermin, sekolah, dan senja, menggambarkan keragaman titik tolak pengembangan puisi. Objek keseharian diterjemahkan menjadi tema pengalaman personal, penghargaan terhadap lingkungan sekolah, dan harapan. Penilaian karya ini tidak dimaksudkan untuk membandingkan efektivitas ketiga format sebab bobot visual/digital berbeda dengan penilaian teks. Selain itu, proses kelompok yang dipandu tidak identik dengan tugas individual pada tes kemampuan menulis.

Pembahasan

Penilaian individual dan penilaian produk perlu dibaca sebagai dua sumber bukti yang berbeda. Pada tahap pengembangan produk, siswa bekerja dalam kelompok dan mendapatkan contoh, arahan, serta kesempatan memperbaiki karya. Sebaliknya, kedua tes menulis dikerjakan sendiri dengan waktu yang sama. Oleh sebab itu, kualitas sembilan karya kelompok tidak boleh digunakan untuk menjelaskan kenaikan atau penurunan skor tes secara langsung. Pemisahan ini penting terutama pada Siklus I, ketika produk kelompok mendapat nilai baik hingga sangat baik tetapi rerata post-test individual justru menurun. Perbedaan tersebut bukan kontradiksi data; indikator produk merekam pencapaian dalam kondisi terbimbing, sedangkan tes merekam tulisan yang dihasilkan tanpa bantuan pada kondisi asesmen tertentu. Temuan ini membantu guru memilih jenis bukti yang tepat untuk menilai proses dan hasil belajar.

Perbedaan hasil Siklus I (*negative gain*) dan Siklus II (kenaikan deskriptif) menunjukkan bahwa opsi produk tidak otomatis menjamin peningkatan keterampilan menulis.

Temuan penurunan pada siklus pertama penting dilaporkan apa adanya, bukan dikesampingkan demi narasi keberhasilan. Fadilah dkk. [2] melaporkan kenaikan 75 menjadi 87,65 melalui diferensiasi berbasis proyek, tetapi desain, jenjang, dan uji statistiknya berbeda. Karena penelitian ini tidak menggunakan uji inferensial dan tes *pre-post* tidak ekuivalen, kesamaan arah peningkatan pada Siklus II tidak berarti strategi keduanya memiliki efek yang setara. Konteks diferensiasi pada remaja dan faktor rancangan kelas juga telah dibahas pada kajian yang lebih luas [11], [12], [13].

Perbedaan antar-aspek memberi arah perbaikan pembelajaran yang lebih spesifik. Pada Siklus I, skor bahasa figuratif yang turun 0,49 poin dan imaji yang turun 0,41 poin dapat menjadi alasan untuk memperbanyak latihan menghubungkan objek, kata konkret, dan gambaran indrawi. Pada Siklus II, kreativitas dan keaslian tetap menjadi aspek dengan nilai pasca paling rendah (2,64), walaupun meningkat 1,03 poin dari *pre-test*. Ini menunjukkan bahwa perbaikan skor umum belum membuat semua komponen keterampilan menulis berada pada tingkat yang sama. Bagi guru, latihan pemilihan diksi perlu disandingkan dengan kesempatan merevisi bait, mendengarkan bunyi puisi, dan membandingkan kekuatan gambaran bahasa. Rekomendasi pedagogis tersebut berasal dari pola deskriptif rubrik, bukan dari pengujian perbedaan efektivitas suatu teknik secara tersendiri.

Perubahan paling menonjol terjadi pada diksi, kata konkret, dan majas di Siklus II (+1,18). Temuan ini konsisten dengan penambahan kartu diksi sebagai *scaffolding* untuk mengolah kosakata, tetapi peningkatan hampir setara pada aspek lain berarti dukungan tersebut tidak dapat dinyatakan sebagai faktor tunggal. Pendekatan Niteni-Nirokke-Nambahi menyediakan alur bersama dari pengamatan konkret menuju rancangan puisi; pilihan format produk baru diterapkan pada tahap penyajian. Dukungan eksplisit dan umpan balik formatif relevan dengan temuan kajian strategi menulis [7] serta asesmen dan umpan balik [8], [9], [10]. Pelaksanaan ini sejalan dengan gagasan dukungan bertahap [32], [33], [34], bukan pengujian eksperimental efektivitas 3N atau kartu diksi.

Pilihan media tulis, poster, dan digital dapat membawa konsekuensi pengajaran yang berlainan meskipun kompetensi intinya sama. Pada poster, keterbacaan teks, susunan elemen visual, dan hubungan ilustrasi dengan makna puisi menjadi perhatian; pada digital, tipografi dan integrasi unsur tampilan memerlukan keterampilan teknis tambahan. Karena aspek visual berbobot 40% pada Produk B dan C, hasilnya tidak setara langsung dengan Produk A yang berpusat pada kebahasaan. Kesetaraan tujuan belajar perlu dibedakan dari kesetaraan alat ukur. Cara paling hati-hati untuk mengomunikasikan keberhasilan kepada siswa adalah menyediakan umpan balik atas kualitas unsur puisi secara konsisten, lalu memberi penilaian visual sebagai informasi khusus format karya. Dengan pemisahan itu, siswa dapat memilih media sesuai minat tanpa menganggap skor antarmedia sebagai kompetisi kemampuan menulis.

Putri dkk. [3] menemukan kebingungan sebagian siswa dalam memilih produk, sedangkan catatan pelaksanaan kelas ini tidak menonjolkan masalah tersebut setelah contoh dan rubrik disampaikan sejak awal. Namun, pemahaman dan keyakinan siswa tidak diukur langsung, sehingga ketidakhadiran laporan kebingungan tidak dapat disamakan dengan keberhasilan pengambilan keputusan. Rubrik yang dikomunikasikan secara eksplisit berpotensi menjadi sarana asesmen formatif [35]. Sejalan dengan Sanjaya dkk. [4], pilihan teks, poster, dan digital membuka kesempatan ekspresi beragam; nilai produk tinggi tidak dapat diperlakukan sebagai indikator langsung motivasi atau rasa kepemilikan karena konstruk

tersebut tidak diukur. Hambatan waktu dan umpan balik yang dilaporkan Sanjaya dkk. [4], [5] turut memperlihatkan bahwa fleksibilitas memerlukan pengelolaan pembelajaran yang realistis.

Catatan tentang kemiripan karya perlu disampaikan dengan bahasa yang tidak menyimpulkan pelanggaran. Empat indikasi pada Siklus I berasal dari pemeriksaan manual atas kemiripan judul, baris, urutan bait, atau diksi, termasuk kemiripan dengan puisi yang dikenal guru. Karena tidak ada pemeriksaan silang menggunakan sumber terdokumentasi maupun konfirmasi kepada peserta didik, istilah yang tepat tetap “indikasi kurang orisinal”, bukan tindakan plagiarisme yang terbukti. Demikian pula, tidak ditemukannya indikasi pada Siklus II tidak berarti seluruh karya pasti orisinal. Nilai praktis temuan justru berada pada penguatan prosedur: memisahkan tes individual dari kegiatan berbantuan, menjelaskan batas pemakaian referensi, menyediakan waktu yang cukup, dan mendokumentasikan proses penyusunan puisi agar penilaian lebih dapat ditelusuri. Semua tindakan tersebut merupakan langkah pengelolaan kelas yang masuk akal, bukan intervensi yang telah teruji efektivitasnya secara terpisah.

Pencatatan 16 lembar kerja tidak lengkap dan empat indikasi kurang orisinal pada Siklus I menambah bukti kontekstual tentang risiko pengawasan pada asesmen menulis mandiri. Tidak ditemukannya indikasi yang sama pada Siklus II berbarengan dengan pengaturan tempat duduk, pernyataan keaslian, *timer*, dan dukungan belajar. Namun, pemeriksaan manual oleh satu guru tanpa verifikasi tidak dapat dipakai untuk menuduh pelanggaran siswa maupun untuk mengklaim efektivitas pencegahan. Aspek ini selaras dengan pentingnya konteks dan motivasi dalam integritas akademik [15], tantangan penerapan diferensiasi [16], [17], [18], serta temuan bahwa asesmen autentik tidak selalu menjamin keaslian pekerjaan [20]. Implikasi praktisnya ialah guru perlu menyiapkan pendampingan produk dan pengawasan tes mandiri sejak perencanaan, bukan setelah kendala muncul.

Perbedaan *baseline* (68,4 pada Siklus I dan 51,1 pada Siklus II) membatasi pembacaan N-Gain. Skor awal yang lebih rendah memperbesar ruang peningkatan dan dapat berkaitan dengan regresi ke rata-rata [28], [36]; pengerjaan tes berulang juga mungkin menimbulkan efek latihan [37]. Selain itu, tema pre-test bebas tidak setara dengan tema post-test yang ditentukan guru pada masing-masing siklus; kualitas tulisan memang dapat dipengaruhi sifat tugas [25]. Perbedaan kondisi pengawasan, variasi kondisi siswa, dan subjektivitas satu penilai merupakan penjelasan alternatif yang tidak diuji. Normalisasi skor tidak mengatasi perbedaan instrumen ataupun ketidakseimbangan *baseline*.

Keterbatasan lain ialah pelaksanaan hanya di satu kelas (28 siswa), ketidaksamaan jumlah peserta tes di Siklus I (28 dan 27), perubahan beberapa komponen tindakan secara bersamaan di Siklus II, validitas isi rubrik yang belum diuji ahli, bobot produk 60:40 yang ditetapkan secara praktis, dan tidak adanya reliabilitas antarpenilai. Referensi digital yang diawasi pada pengembangan produk B/C juga merupakan komponen pendukung yang tidak dapat dipisahkan dari penilaian produk. Oleh sebab itu, skor tes dan produk maupun perbandingan antarproduk tidak menunjukkan efek kausal diferensiasi. Penelitian lanjutan perlu membandingkan kelas, memvalidasi dan menyeimbangkan tugas (misalnya *counterbalancing*), melibatkan setidaknya dua penilai, menilai reliabilitas, mengukur pengalaman siswa secara langsung, serta mempertimbangkan siklus tambahan karena ketuntasan Siklus II baru 64,3%.

Perbedaan antara capaian produk dan capaian tes juga menyarankan dua praktik tindak lanjut yang saling melengkapi. Guru dapat menggunakan rubrik produk untuk memberikan masukan tentang cara menyajikan puisi dalam media yang dipilih, tetapi hasil belajar inti tetap ditinjau menggunakan tugas menulis yang sama kriterianya bagi semua siswa. Pendokumentasian LKPD dari tahap pengamatan objek hingga rancangan bait membantu memperlihatkan bagaimana pilihan kata berkembang, sekaligus memberi informasi bagi umpan balik yang lebih spesifik. Selanjutnya, guru dapat menyesuaikan dukungan proses pada unsur yang tertinggal, sementara pilihan produk tetap dijaga sebagai ruang ekspresi. Anjuran ini berangkat dari pelaksanaan PTK yang dilaporkan, bukan bukti bahwa salah satu kombinasi teknik merupakan model terbaik untuk semua kelas.

Kontribusi penelitian ini adalah penggabungan ringkasan kuantitatif dua siklus dengan bukti kualitatif proses dan dokumentasi transparan atas penurunan capaian, tantangan orisinalitas, pengawasan, dan waktu; rincian tersebut tidak secara eksplisit dilaporkan pada tiga studi puisi pembandingan. Temuan mendukung rancangan diferensiasi produk yang mempertemukan pilihan siswa, *scaffolding* menulis, rubrik jelas, serta pengawasan asesmen mandiri, tetapi memerlukan pengujian yang lebih ketat untuk menilai kontribusi masing-masing unsur.

Implikasi penelitian perlu ditempatkan sesuai jangkauan desain tindakan kelas. Ketuntasan post-test Siklus II sebesar 64,3% berarti masih terdapat 10 dari 28 peserta didik yang belum mencapai KKM 75; dengan demikian, tindakan belum menunjukkan penguasaan menyeluruh. Apabila siklus tambahan dilakukan, guru dapat menggunakan informasi skor per aspek untuk merencanakan latihan lanjutan, khususnya kreativitas, tipografi, dan rima/irama. Pada saat yang sama, pembandingan hasil siklus perlu diperbaiki melalui tema tes yang ekuivalen dan kalibrasi rubrik sebelum asesmen. Penelitian dengan kelompok pembandingan, penilai independen, dan pencatatan kondisi pelaksanaan yang lebih konsisten diperlukan untuk menilai kontribusi masing-masing langkah. Rekomendasi ini menjaga fungsi PTK sebagai sarana refleksi lokal sambil membatasi generalisasi temuan di luar kelas yang diteliti.

KESIMPULAN

Pelaksanaan diferensiasi produk dalam pembelajaran puisi menunjukkan perubahan capaian yang berbeda pada dua siklus. Nilai rata-rata Siklus I turun dari 68,4 menjadi 62,5 (N-Gain $-0,19$), sedangkan Siklus II naik dari 51,1 menjadi 79,6 (N-Gain 0,58), dengan 64,3% siswa mencapai KKM 75. Perubahan pada Siklus II beriringan dengan pengawasan, kartu diksi, dan pengelolaan waktu yang diperkuat. Penelitian ini menyumbang dokumentasi data dua siklus sekaligus hambatan orisinalitas serta pengerjaan mandiri. Namun, *baseline* berbeda, tes tidak ekuivalen, satu penilai, tiadanya kelompok pembandingan, dan perubahan intervensi simultan menghalangi klaim kausal. Penelitian berikutnya perlu validasi instrumen, tugas yang setara, penilai independen, dan rancangan pembandingan.

INFORMASI PENULIS

Penulis Koresponden

Nabila Oktikasari – Program Studi Pendidikan Profesi Guru, Universitas Muhammadiyah Jember, Jember, Indonesia;

Email: oktikasarinabila@gmail.com

Penulis

Nabila Oktikasari – Program Studi Pendidikan Profesi Guru, Universitas Muhammadiyah Jember, Jember, Indonesia;

Email: oktikasarinabila@gmail.com

Eka Nova Ali Vardani – Program Studi Pendidikan Profesi Guru, Universitas Muhammadiyah Jember, Jember, Indonesia;

 orcid.org/0000-0001-5570-3772

Email: nova@unmuhjember.ac.id

Sulistyo Hartini – SMA Negeri 3 Jember, Jember, Indonesia;

Email: sulistyahartiini130@gmail.com

KONFLIK KEPENTINGAN

"Penulis menyatakan tidak ada konflik kepentingan."

DAFTAR PUSTAKA

- [1] H. G. Tarigan, *Menulis sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*. Bandung, Indonesia: Angkasa, 2008.
- [2] F. Fadilah, A. Hidayat, and N. Sodikin, "Meningkatkan keterampilan menulis teks puisi melalui pendekatan berdiferensiasi dengan menggunakan model pembelajaran berbasis proyek di kelas 8G SMP Negeri 2 Kuningan," *Anafora: J. Penelit. Mhs. Pendidik. Bhs. dan Sastra Indones.*, vol. 5, no. 1, pp. 19–28, 2025.
- [3] T. F. Putri, L. H. A. Mana, and I. Nisja, "Pembelajaran berdiferensiasi dalam menulis teks puisi siswa kelas X Fase E SMA Negeri 5 Padang," *Pendas: J. Ilm. Pendidik. Dasar*, vol. 10, no. 3, pp. 337–345, 2025.
- [4] I. G. B. W. Sanjaya, I. N. Suidiana, and I. K. Paramartha, "Strategi pembelajaran berdiferensiasi pada materi puisi Bali modern di SMA," *J. Pendidik. dan Pembelajaran Bhs. Indones.*, vol. 14, no. 2, pp. 128–138, 2025.
- [5] D. Sousa and C. Tomlinson, *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. Bloomington, IN, USA: Solution Tree Press, 2018.
- [6] C. A. Tomlinson, *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*, 3rd ed. Alexandria, VA, USA: ASCD, 2017.
- [7] S. Graham and D. Perin, "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students," *J. Educ. Psychol.*, vol. 99, no. 3, pp. 445–476, 2007. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- [8] S. Graham, M. Hebert, and K. R. Harris, "Formative assessment and writing: A meta-analysis," *Elem. Sch. J.*, vol. 115, no. 4, pp. 523–547, 2015. <https://doi.org/10.1086/681947>
- [9] P. Black and D. Wiliam, "Assessment and classroom learning," *Assess. Educ.: Princ., Policy Pract.*, vol. 5, no. 1, pp. 7–74, 1998. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- [10] J. Hattie and H. Timperley, "The power of feedback," *Rev. Educ. Res.*, vol. 77, no. 1, pp. 81–112, 2007. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- [11] J. Griful-Freixenet, K. Struyven, W. Vantieghem, and E. Gheysens, "Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review," *Educ. Res. Rev.*, vol. 29, 2020.

- <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- [12] M. Pozas, V. Letzel, K.-T. Lindner, and S. Schwab, “DI (Differentiated Instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students’ well-being, social inclusion and academic self-concept,” *Front. Educ.*, vol. 6, 2021. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
 - [13] M. I. Deunk, A. E. Smale-Jacobse, H. de Boer, S. Doolaard, and R. J. Bosker, “Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education,” *Educ. Res. Rev.*, vol. 24, pp. 31–54, Jun. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
 - [14] A. E. Smale-Jacobse, A. Meijer, M. Helms-Lorenz, and R. Maulana, “Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence,” *Front. Psychol.*, vol. 10, Nov. 2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
 - [15] T. B. Murdock and E. M. Anderman, “Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty,” *Educ. Psychol.*, vol. 41, no. 3, pp. 129–145, 2006. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_1
 - [16] J. Whitley, S. Gooderham, C. Duquette, S. Orders, and J. Cousins, “Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices,” *Teach. Teach.*, vol. 25, no. 8, pp. 1043–1061, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>
 - [17] M. N. Suprayogi, M. Valcke, and R. Godwin, “Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom,” *Teach. Teach. Educ.*, vol. 67, pp. 291–301, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
 - [18] M. Abdillah, R. Hartono, and S. W. Fitriati, “The implementation of differentiated instruction lesson plan in the practice of Teaching English for Adult Learners (TEAL) course,” *Engl. Educ. J.*, vol. 12, no. 4, pp. 705–727, 2022. <https://doi.org/10.15294/eej.v12i4.67518>
 - [19] I. Pudjiati, N. C. M. Utami, and Fahrurrozi, “Effectiveness of differentiated learning strategies in improving the writing skills poetry of students in elementary school,” *J. Cakrawala Pendas*, vol. 9, no. 3, pp. 420–429, 2023. <https://doi.org/10.31949/jcp.v9i3.5062>
 - [20] C. Ellis et al., “Does authentic assessment assure academic integrity? Evidence from contract cheating data,” *High. Educ. Res. Dev.*, vol. 39, no. 3, pp. 454–469, 2020. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1680956>
 - [21] S. Arikunto, *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik*. Jakarta, Indonesia: Rineka Cipta, 2010.
 - [22] N. C. I. Rahayu, M. Jazuli, T. Sumaryanto F., and S. A. Sayuti, “Niteni, Niroake, Nambahi (3N) concept in the learning of dance in elementary school,” *Mediterr. J. Soc. Sci.*, vol. 8, no. 5 S1, pp. 137–142, 2017. <https://doi.org/10.2478/mjss-2018-0106>
 - [23] T. Eckes, “Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability,” *Lang. Test.*, vol. 25, no. 2, pp. 155–185, 2008. <https://doi.org/10.1177/0265532207086780>
 - [24] A. Jonsson and G. Svingby, “The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences,” *Educ. Res. Rev.*, vol. 2, no. 2, pp. 130–144, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
 - [25] R. Bouwer, A. Béguin, T. Sanders, and H. van den Bergh, “Effect of genre on the generalizability of writing scores,” *Lang. Test.*, vol. 32, no. 1, pp. 83–100, 2015. <https://doi.org/10.1177/0265532214542994>
 - [26] R. R. Hake, “Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses,” *Am. J. Phys.*, vol. 66, no. 1, pp. 64–74, 1998. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
 - [27] J. D. Marx and K. Cummings, “Normalized change,” *Am. J. Phys.*, vol. 75, no. 1, pp. 87–

- 91, 2007. <https://doi.org/10.1119/1.2372468>
- [28] V. P. Coletta and J. A. Phillips, “Interpreting FCI scores: Normalized gain, preinstruction scores, and scientific reasoning ability,” *Am. J. Phys.*, vol. 73, no. 11, pp. 1172–1182, 2005. <https://doi.org/10.1119/1.2117109>
 - [29] M. B. Miles, A. M. Huberman, and J. Saldaña, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 4th ed. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications, 2019.
 - [30] M. L. McHugh, “Interrater reliability: The kappa statistic,” *Biochem. Med.*, vol. 22, no. 3, pp. 276–282, 2012. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
 - [31] T. K. Koo and M. Y. Li, “A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research,” *J. Chiropr. Med.*, vol. 15, no. 2, pp. 155–163, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
 - [32] D. Wood, J. S. Bruner, and G. Ross, “The role of tutoring in problem solving,” *J. Child Psychol. Psychiatry*, vol. 17, no. 2, pp. 89–100, 1976. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
 - [33] J. van de Pol, M. Volman, and J. Beishuizen, “Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research,” *Educ. Psychol. Rev.*, vol. 22, no. 3, pp. 271–296, 2010. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
 - [34] M. L. Rock, M. Gregg, E. Ellis, and R. A. Gable, “REACH: A framework for differentiating classroom instruction,” *Prev. Sch. Fail.*, vol. 52, no. 2, pp. 31–47, 2008. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>
 - [35] E. Panadero and A. Jonsson, “The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review,” *Educ. Res. Rev.*, vol. 9, pp. 129–144, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
 - [36] A. G. Barnett, J. C. van der Pols, and A. J. Dobson, “Regression to the mean: What it is and how to deal with it,” *Int. J. Epidemiol.*, vol. 34, no. 1, pp. 215–220, 2005.
 - [37] H. L. Roediger and J. D. Karpicke, “Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention,” *Psychol. Sci.*, vol. 17, no. 3, pp. 249–255, 2006. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>