



MODEL PEMBELAJARAN *HOMESCHOOLING BLENDED LEARNING* BERBASIS DIFERENSIASI KONTEN DAN PROSES

Lismawati¹, Sri Handayani²

Universitas Islam Nusantara ^{1,2}

e-mail: Liezmawati37@gmail.com¹, srihandayani@uninus.ac.id²

Diterima: 20/8/2026; Direvisi: 1/10/2026; Diterbitkan: 6/10/2026

ABSTRAK

Homeschooling membutuhkan pembelajaran yang fleksibel sekaligus responsif terhadap perbedaan kesiapan, minat, dan kebutuhan warga belajar. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan penerapan *blended learning* berbasis diferensiasi konten dan proses di Homeschooling Candrawinata Bandung, meliputi perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, serta faktor pendukung dan penghambat. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Partisipan terdiri atas satu pimpinan lembaga, dua tutor, dan tiga warga belajar. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi partisipatif, dan dokumentasi, kemudian dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Kredibilitas data diperiksa melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan *member checking*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa perencanaan diawali dengan asesmen kesiapan akademik, minat, observasi, dan preferensi modalitas belajar sebagai dasar penyusunan materi inti, pengayaan, dan penguatan. Pelaksanaan pembelajaran memadukan tatap muka dan Google Classroom melalui *learning stations*, pengelompokan fleksibel, serta *scaffolding* sesuai kebutuhan. Evaluasi dilakukan menggunakan Google Form, *exit ticket*, refleksi harian, dan portofolio digital. Model ini mendukung pembelajaran yang lebih personal, adaptif, dan partisipatif, meskipun membutuhkan waktu perencanaan, kompetensi tutor, dan pengelolaan sumber belajar yang memadai.

Kata Kunci: *blended learning; diferensiasi konten; diferensiasi proses; homeschooling; pendidikan nonformal.*

ABSTRACT

Homeschooling requires learning that is flexible and responsive to differences in learners' readiness, interests, and needs. This study aimed to describe the implementation of content- and process-differentiated blended learning at Homeschooling Candrawinata Bandung, including its planning, implementation, evaluation, and supporting and inhibiting factors. The study employed a qualitative approach with a case study design. Participants consisted of one institutional leader, two tutors, and three learners. Data were collected through semi-structured interviews, participant observation, and documentation, then analyzed through data condensation, data display, and conclusion drawing and verification. Data credibility was established through source triangulation, technique triangulation, and member checking. The findings showed that learning planning began with assessments of academic readiness, interests, observations, and learning modality preferences as the basis for developing core, enrichment, and reinforcement materials. Learning was implemented by combining face-to-face activities and Google Classroom through learning stations, flexible grouping, and scaffolding suited to learners' needs. Evaluation employed Google Forms, exit tickets, daily reflections, and digital portfolios. The model supported more personalized, adaptive, and



participatory learning. However, its implementation required adequate planning time, tutor competence, and effective management of learning resources.

Keywords: *blended learning; content differentiation; process differentiation; homeschooling; non-formal education.*

PENDAHULUAN

Pendidikan tidak hanya diselenggarakan melalui sekolah formal, tetapi juga dapat berlangsung melalui layanan pendidikan yang lebih fleksibel, termasuk sekolah rumah atau *homeschooling*. Dalam praktiknya, sekolah rumah memberi ruang kepada keluarga dan penyelenggara pendidikan untuk menyesuaikan waktu, lingkungan, sumber belajar, serta bentuk pendampingan dengan kondisi warga belajar. Watson (2024) menunjukkan bahwa partisipasi dalam *homeschooling* tetap berkembang setelah pandemi, sedangkan Cheng dan Watson (2024) menemukan bahwa pola pelaksanaannya dipengaruhi oleh kondisi keluarga, sumber daya, dan kebutuhan pendidikan peserta didik. Di Indonesia, program sekolah rumah juga diarahkan untuk memperoleh dukungan akademik dan nonakademik yang lebih terstruktur melalui kerja sama dengan lembaga pendidikan nonformal (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025). Kondisi tersebut menempatkan kualitas perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran sebagai unsur penting dalam penyelenggaraan sekolah rumah.

Salah satu karakteristik utama *homeschooling* adalah keberagaman warga belajar dalam kelompok yang relatif kecil. Perbedaan tersebut dapat mencakup kesiapan akademik, minat, pengalaman belajar, kemampuan mengatur diri, dan kecepatan memahami materi. Berdasarkan kondisi awal di Homeschooling Candrawinata Bandung, warga belajar memiliki kecepatan belajar serta minat akademik dan nonakademik yang beragam sehingga pendekatan klasikal belum sepenuhnya dapat memenuhi kebutuhan individual mereka. Tetzlaff et al. (2021) menjelaskan bahwa pembelajaran personal perlu dilaksanakan melalui penyesuaian sistematis antara tujuan, kegiatan, dukungan, dan karakteristik individu. Dengan demikian, kelompok belajar yang kecil tidak otomatis menghilangkan persoalan heterogenitas, tetapi justru menuntut tutor mengenali kebutuhan setiap warga belajar secara lebih mendalam.

Salah satu pendekatan yang dapat digunakan untuk menghadapi keberagaman tersebut adalah *blended learning*. Hrastinski (2019) memaknai *blended learning* bukan sekadar penggunaan pembelajaran daring dan luring secara bergantian, melainkan perpaduan pengalaman belajar yang dirancang sebagai satu kesatuan. Pada konteks sekolah rumah, pembelajaran tatap muka memungkinkan tutor memberikan pendampingan langsung, sedangkan pembelajaran daring menyediakan akses terhadap materi yang dapat dipelajari kembali sesuai waktu dan ritme belajar warga belajar. Zhu et al. (2021) menegaskan bahwa keberhasilan *blended learning* lebih banyak ditentukan oleh kesesuaian strategi instruksional, interaksi, dan penggunaan teknologi daripada oleh keberadaan perangkat digital semata. Selain itu, Bergdahl dan Bond (2022) menunjukkan bahwa keterlibatan dalam pembelajaran bauran dipengaruhi oleh desain aktivitas, dukungan pendidik, dan konteks belajar. Oleh karena itu, penerapan *blended learning* di lingkungan *homeschooling* perlu diarahkan pada fleksibilitas yang tetap disertai struktur dan pendampingan.

Fleksibilitas *blended learning* perlu dipadukan dengan strategi pedagogis yang mampu merespons perbedaan antarwarga belajar. Pembelajaran berdiferensiasi memberikan ruang bagi pendidik untuk menyesuaikan konten, proses, dukungan, dan bentuk keterlibatan berdasarkan kesiapan, minat, serta karakteristik belajar. Langelaan et al. (2024) menjelaskan bahwa diferensiasi membutuhkan keterpaduan antara pengetahuan pendidik, keterampilan merancang



aktivitas, sikap terhadap keberagaman, dan dukungan lingkungan belajar. Diferensiasi konten dapat dilakukan dengan menyediakan materi pada tingkat kedalaman yang berbeda, sedangkan diferensiasi proses berkaitan dengan variasi aktivitas, pengelompokan, waktu, media, dan intensitas bantuan. Namun, Kahmann et al. (2022) menunjukkan bahwa diferensiasi termasuk strategi yang kompleks sehingga penguasaan konsep oleh pendidik belum selalu langsung menghasilkan perubahan capaian belajar. Gibbs (2023) juga menemukan bahwa keterbatasan waktu perencanaan, beban kerja, sumber belajar, dan kompetensi pendidik dapat menghambat pelaksanaannya.

Integrasi *blended learning* dengan diferensiasi konten dan proses berpotensi menciptakan pembelajaran yang fleksibel sekaligus terarah. Ruang daring dapat menyediakan materi berlevel, video, bahan bacaan, latihan, dan penugasan yang dapat diakses kembali, sedangkan pembelajaran tatap muka dapat digunakan untuk diskusi, demonstrasi, stasiun belajar, penguatan, dan pendampingan individual. Cevikbas dan Kaiser (2022) melalui tinjauan sistematis menunjukkan bahwa perpaduan aktivitas daring dan tatap muka dapat mendukung personalisasi ketika warga belajar memperoleh variasi sumber, kesempatan menentukan ritme, dan dukungan sesuai kebutuhannya. Meskipun demikian, kebebasan belajar perlu diberikan secara terstruktur. Hauk dan Gröschner (2022) menemukan bahwa kontrol warga belajar dapat mendukung motivasi, tetapi dampaknya terhadap capaian kognitif bergantung pada jenis pilihan dan dukungan instruksional yang tersedia. Hal ini berarti bahwa warga belajar dapat diberi pilihan terhadap urutan atau cara belajar, tetapi tutor tetap perlu menetapkan tujuan, memberikan arahan, memantau kemajuan, dan menyediakan bantuan bertahap.

Pemetaan kebutuhan warga belajar menjadi dasar dalam menentukan bentuk diferensiasi. Pada konteks Homeschooling Candrawinata, pemetaan awal dilakukan melalui inventori minat, tes awal akademik, dan inventori VARK. Namun, hasil VARK perlu diposisikan secara hati-hati sebagai informasi mengenai preferensi warga belajar terhadap variasi penyajian materi, bukan sebagai dasar untuk menetapkan gaya belajar yang bersifat tetap. Newton dan Salvi (2020) menegaskan bahwa belum terdapat bukti yang mendukung anggapan bahwa pencocokan metode mengajar dengan kategori visual, auditori, membaca atau menulis, dan kinestetik secara otomatis meningkatkan hasil belajar. Penelitian eksperimental terbaru juga memperlihatkan bahwa pencocokan format pembelajaran dengan kategori gaya belajar tidak memberikan keuntungan belajar dan bahkan dapat merugikan proses belajar dalam kondisi tertentu (Lyle et al., 2023). Oleh karena itu, informasi VARK dalam penelitian ini digunakan sebagai data tambahan yang dilengkapi dengan hasil tes awal, minat, observasi, dan perkembangan aktual warga belajar.

Kajian mengenai *blended learning* dan pembelajaran berdiferensiasi telah berkembang, tetapi sebagian besar dilakukan pada sekolah formal dan pendidikan tinggi. Tinjauan Anthony et al. (2022), misalnya, menunjukkan bahwa penelitian *blended learning* banyak membahas kesiapan teknologi, peserta didik, pendidik, dan institusi dalam konteks pendidikan tinggi. Sementara itu, penelitian mengenai *homeschooling* mutakhir lebih banyak memetakan tingkat partisipasi, latar belakang keluarga, dan variasi pengalaman sekolah rumah daripada mengkaji desain pembelajarannya secara mendalam (Cheng, 2024; Cheng & Watson, 2024; Watson, 2024). Dengan demikian, masih terdapat ruang penelitian mengenai bagaimana *blended learning* dan diferensiasi diterapkan secara terpadu dalam ekosistem pendidikan nonformal, terutama pada komunitas *homeschooling* berskala kecil.

Kebaruan penelitian ini terletak pada kajian implementatif mengenai integrasi *blended learning* dengan diferensiasi konten dan proses dalam pembelajaran di Homeschooling



Candrawinata Bandung. Penelitian tidak hanya mendeskripsikan penggunaan pembelajaran tatap muka dan daring, tetapi juga mengkaji bagaimana asesmen awal digunakan untuk menyusun materi berlevel, mengatur kelompok secara fleksibel, memberikan bantuan bertahap, serta mengevaluasi perkembangan warga belajar. Diferensiasi produk tidak menjadi fokus agar pembahasan tetap spesifik dan mendalam. Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi model pembelajaran *blended learning* berbasis diferensiasi konten dan proses serta mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat penerapannya di Homeschooling Candrawinata Bandung. Hasil penelitian diharapkan memperkaya kajian pembelajaran adaptif pada pendidikan nonformal dan menjadi rujukan praktis bagi penyelenggara *homeschooling* dalam merancang pembelajaran yang personal, fleksibel, dan tetap terarah.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai penerapan model *blended learning* berbasis diferensiasi konten dan proses dalam konteks pendidikan nonformal. Desain studi kasus dipilih karena penelitian memusatkan perhatian pada satu unit pembelajaran yang memiliki karakteristik khusus, yaitu kelompok belajar berukuran kecil dengan keberagaman usia, kesiapan akademik, minat, dan preferensi belajar. Studi kasus memungkinkan suatu fenomena dikaji secara utuh berdasarkan kondisi nyata tempat fenomena tersebut berlangsung (Yin, 2018).

Penelitian dilaksanakan di Homeschooling Candrawinata, Kecamatan Sukajadi, Kota Bandung, pada April–Juni 2026. Pemilihan lokasi dilakukan secara purposif karena lembaga tersebut menerapkan pembelajaran tatap muka dan daring serta melakukan penyesuaian materi dan aktivitas berdasarkan karakteristik warga belajar. Partisipan terdiri atas enam orang, yaitu satu pimpinan lembaga, dua tutor, dan tiga warga belajar. Pimpinan dipilih karena memahami kebijakan dan pengelolaan program, tutor terlibat langsung dalam perencanaan serta pelaksanaan pembelajaran, sedangkan warga belajar dipilih berdasarkan keterlibatan mereka dalam kegiatan *blended learning*. Identitas seluruh partisipan disamarkan untuk menjaga kerahasiaan data.

Fokus penelitian mencakup tiga aspek utama. Pertama, perencanaan pembelajaran yang meliputi asesmen awal, pemetaan minat, kesiapan akademik, dan preferensi modalitas belajar, serta penyusunan materi berlevel. Kedua, pelaksanaan pembelajaran yang mencakup integrasi kegiatan tatap muka dan daring, diferensiasi konten, diferensiasi proses, pengelompokan fleksibel, *learning stations*, pemberian *scaffolding*, dan penggunaan Google Classroom. Ketiga, evaluasi pembelajaran yang meliputi asesmen formatif, refleksi harian, portofolio digital, pemberian umpan balik, serta pemanfaatan hasil evaluasi untuk memperbaiki pembelajaran berikutnya. Diferensiasi produk tidak menjadi ruang lingkup penelitian agar kajian tetap terfokus.

Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi partisipatif, dan dokumentasi. Wawancara dilakukan kepada pimpinan, tutor, dan warga belajar untuk menggali informasi mengenai perencanaan, pengalaman pelaksanaan, penggunaan teknologi, strategi diferensiasi, evaluasi, serta faktor pendukung dan penghambat. Wawancara menggunakan pertanyaan terbuka agar partisipan dapat menjelaskan pengalaman dan pandangannya secara lebih leluasa. Atas persetujuan partisipan, wawancara direkam dan ditranskripsikan secara verbatim.



Observasi dilakukan selama kegiatan tatap muka dan aktivitas pembelajaran yang terhubung dengan ruang daring. Aspek yang diamati meliputi interaksi tutor dan warga belajar, penggunaan materi berlevel, pelaksanaan *learning stations*, pembentukan kelompok fleksibel, pemberian bantuan bertahap, pemanfaatan media digital, serta keterlibatan warga belajar. Dokumentasi digunakan untuk melengkapi data melalui penelaahan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran berdiferensiasi, modul berlevel, bahan ajar digital, hasil asesmen diagnostik, tangkapan layar Google Classroom, portofolio digital, lembar refleksi, hasil tugas, dan foto kegiatan pembelajaran.

Dalam penelitian ini, peneliti bertindak sebagai instrumen utama yang didukung oleh pedoman wawancara, lembar observasi, dan lembar dokumentasi. Kredibilitas data diperiksa melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan *member checking*. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi dari pimpinan, tutor, dan warga belajar. Triangulasi teknik dilakukan dengan mencocokkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. Sementara itu, *member checking* dilakukan dengan mengonfirmasi kembali ringkasan hasil wawancara dan interpretasi awal kepada partisipan untuk memastikan kesesuaian makna.

Data dianalisis menggunakan model analisis interaktif yang mencakup kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan (Miles et al., 2020). Kondensasi data dilakukan dengan menyeleksi, mengode, dan mengelompokkan data berdasarkan tema perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, faktor pendukung, dan faktor penghambat. Data kemudian disajikan dalam bentuk uraian naratif dan matriks tematik untuk menemukan pola hubungan antartemuan. Kesimpulan ditarik secara bertahap dan diverifikasi melalui perbandingan antarsumber, antarteknik, dan temuan lapangan hingga diperoleh interpretasi yang konsisten.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Hasil penelitian diperoleh melalui wawancara dengan pimpinan, tutor, dan warga belajar, observasi kegiatan pembelajaran, serta penelaahan dokumen pembelajaran. Temuan dikelompokkan ke dalam empat aspek, yaitu perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, serta faktor pendukung dan penghambat penerapan *blended learning* berbasis diferensiasi konten dan proses.

Perencanaan Pembelajaran Berbasis Asesmen Awal

Perencanaan pembelajaran di Homeschooling Candrawinata diawali dengan pemetaan karakteristik warga belajar. Tutor menggunakan inventori minat, tes awal akademik, observasi, dan inventori VARK untuk memperoleh informasi mengenai kesiapan, minat, serta preferensi warga belajar terhadap penyajian materi. Informasi VARK tidak digunakan untuk menetapkan gaya belajar yang bersifat tetap, tetapi sebagai data pendukung dalam menyediakan variasi visual, audio, bacaan, dan aktivitas langsung.

Hasil pemetaan memperlihatkan bahwa warga belajar memiliki kesiapan akademik, kecepatan belajar, minat, dan kebutuhan bantuan yang berbeda. Data tersebut digunakan tutor untuk merumuskan tujuan pembelajaran, menentukan tingkat kedalaman materi, memilih media, dan menyusun aktivitas. Materi dikembangkan dalam tiga tingkatan, yaitu materi inti yang dipelajari seluruh warga belajar, materi pengayaan bagi warga belajar yang telah menguasai kompetensi dasar, dan materi penguatan bagi warga belajar yang masih memerlukan pendampingan.



Pengelompokan warga belajar tidak dilakukan secara permanen. Tutor mengubah susunan kelompok berdasarkan topik, hasil tugas, dan perkembangan yang terlihat selama pembelajaran. Warga belajar yang membutuhkan bantuan pada satu materi tidak selalu ditempatkan pada kelompok pendampingan untuk materi berikutnya. Pola tersebut mencegah pelabelan kemampuan sekaligus memungkinkan setiap warga belajar memperoleh tantangan yang sesuai. Ringkasan temuan penelitian disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Implementasi *Blended Learning* Berbasis Diferensiasi Konten dan Proses

Fokus	Bentuk Implementasi	Temuan Utama
Perencanaan	Inventori minat, tes awal, observasi, dan pemetaan preferensi modalitas	Data awal digunakan untuk menyusun materi inti, pengayaan, dan penguatan
Diferensiasi konten	Modul berlevel, video, bahan bacaan, dan materi digital	Warga belajar mengakses materi dengan kedalaman berbeda menuju capaian yang sama
Diferensiasi proses	<i>Learning stations</i> , pengelompokan fleksibel, pilihan urutan aktivitas, dan <i>scaffolding</i>	Bentuk serta intensitas bantuan disesuaikan dengan kesiapan warga belajar
Pembelajaran bauran	Tatap muka dan Google Classroom	Kegiatan luring digunakan untuk pendampingan, sedangkan ruang daring mendukung pengulangan dan pembelajaran mandiri
Evaluasi	Google Form sebagai <i>exit ticket</i> , refleksi harian, umpan balik, dan portofolio digital	Hasil asesmen digunakan untuk memantau perkembangan dan merancang tindak lanjut

Hasil tabel 1 tersebut menunjukkan bahwa asesmen awal tidak berhenti pada kegiatan mengumpulkan data. Informasi yang diperoleh diterjemahkan ke dalam materi, media, pengelompokan, dan tingkat bantuan yang berbeda. Dalam naskah awal, pemetaan kesiapan juga digunakan sebagai dasar penyusunan materi inti, pengayaan, remedial, dan pengelompokan fleksibel.

Pelaksanaan Blended Learning dan Diferensiasi

Pelaksanaan pembelajaran memadukan kegiatan tatap muka dengan pembelajaran daring melalui Google Classroom. Kegiatan tatap muka digunakan untuk apersepsi, penjelasan konsep, diskusi, praktik, pendampingan, dan penguatan. Google Classroom dimanfaatkan untuk membagikan modul, video, bahan bacaan, tugas, dan informasi pembelajaran yang dapat diakses kembali oleh warga belajar.

Diferensiasi konten terlihat pada variasi tingkat kedalaman dan bentuk materi. Warga belajar memperoleh materi inti yang sama, tetapi bahan pengayaan dan penguatan diberikan sesuai perkembangan masing-masing. Tutor juga menyediakan materi dalam beberapa format sehingga warga belajar dapat mengakses informasi melalui teks, gambar, video, atau penjelasan langsung. Meskipun format dan kedalamannya berbeda, seluruh kegiatan tetap diarahkan pada capaian pembelajaran yang sama.

Diferensiasi proses dilakukan melalui *learning stations* dengan tingkat dukungan yang berbeda. Stasiun pertama menyediakan aktivitas yang dapat diselesaikan secara mandiri. Stasiun kedua dilengkapi petunjuk tambahan, sedangkan stasiun ketiga memberikan



pendampingan tutor secara lebih intensif. Warga belajar dapat memulai kegiatan dari stasiun yang sesuai dengan kesiapan mereka, kemudian berpindah setelah menyelesaikan tugas.

Pemberian bantuan dilakukan secara bertahap. Tutor memberikan contoh, pertanyaan pemancing, penjelasan tambahan, atau pemecahan tugas menjadi langkah yang lebih sederhana. Bantuan dikurangi ketika warga belajar telah menunjukkan pemahaman dan kemampuan bekerja secara lebih mandiri. Dengan cara ini, perbedaan proses tidak mengubah tujuan pembelajaran, tetapi menyesuaikan jalur yang ditempuh untuk mencapai tujuan tersebut.

Kegiatan daring memberi kesempatan kepada warga belajar untuk mengulang materi dan menyelesaikan tugas sesuai ritme belajarnya. Namun, fleksibilitas tidak dimaknai sebagai kebebasan tanpa batas. Tutor tetap menentukan tenggat, memantau aktivitas, memberikan umpan balik, serta membahas kembali materi yang belum dipahami pada pertemuan tatap muka. Temuan awal memang menunjukkan penggunaan Google Classroom, *learning stations*, pengelompokan fleksibel, dan pemberian *scaffolding* sebagai unsur utama pelaksanaan pembelajaran.

Evaluasi Pembelajaran Berdiferensiasi

Evaluasi dilakukan secara berkelanjutan selama pembelajaran. Tutor menggunakan pertanyaan lisan, hasil tugas, observasi keterlibatan, Google Form, lembar refleksi, dan portofolio digital untuk memperoleh informasi mengenai perkembangan warga belajar. Google Form pada akhir kegiatan difungsikan sebagai *exit ticket* untuk mengetahui materi yang telah dipahami, bagian yang masih sulit, dan kebutuhan tindak lanjut.

Kriteria umum penilaian mengacu pada capaian pembelajaran yang sama. Namun, kedalaman respons, tingkat kompleksitas tugas, waktu penyelesaian, dan bantuan yang diberikan disesuaikan dengan kesiapan warga belajar. Dengan demikian, diferensiasi evaluasi tidak berarti menurunkan standar secara sembarangan, melainkan menyediakan cara yang lebih proporsional bagi warga belajar untuk menunjukkan perkembangan.

Portofolio digital berisi tugas, proyek, hasil revisi, refleksi, dan dokumentasi perkembangan belajar. Tutor menggunakan portofolio untuk membandingkan kemampuan warga belajar dengan capaian sebelumnya, bukan semata-mata dengan hasil warga belajar lain. Informasi dari portofolio dan *exit ticket* kemudian digunakan untuk menentukan apakah materi berikutnya memerlukan pengayaan, pengulangan, atau pendampingan tambahan. Hasil ini sesuai dengan temuan awal bahwa evaluasi memanfaatkan Google Form dan portofolio digital sebagai dasar pemantauan perkembangan.

Dampak, Faktor Pendukung, dan Faktor Penghambat

Hasil wawancara menunjukkan bahwa warga belajar merasa memperoleh perhatian yang lebih sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya. Pilihan materi dan aktivitas membuat mereka lebih leluasa mengatur ritme belajar. Observasi juga memperlihatkan bahwa warga belajar lebih aktif berpindah antarkegiatan, bertanya kepada tutor, mengakses materi kembali, dan menyelesaikan tugas berdasarkan tingkat dukungan yang dibutuhkan.

Temuan tersebut menunjukkan perkembangan keterlibatan, motivasi, ketepatan penyelesaian tugas, dan pemahaman konsep. Namun, perubahan itu tidak dapat dinyatakan sebagai pengaruh kausal karena penelitian menggunakan desain studi kasus kualitatif dan tidak melibatkan kelompok pembanding. Temuan lebih tepat dimaknai sebagai indikasi bahwa model yang diterapkan mendukung pembelajaran yang personal dan adaptif dalam konteks yang diteliti.

Faktor pendukung implementasi meliputi ukuran kelompok yang kecil, intensitas interaksi tutor dengan warga belajar, tersedianya Google Classroom dan bahan digital, serta



fleksibilitas pengelolaan program. Kelompok kecil memungkinkan tutor memberikan umpan balik dan bantuan secara individual. Dukungan teknologi juga membantu penyimpanan materi, pengumpulan tugas, dan pemantauan perkembangan.

Hambatan utama terletak pada waktu persiapan tutor. Penyediaan materi berlevel, variasi media, aktivitas stasiun, dan instrumen evaluasi membutuhkan perencanaan lebih panjang daripada pembelajaran dengan materi seragam. Tutor juga harus meninjau perkembangan warga belajar secara rutin agar materi dan bantuan yang diberikan tetap relevan. Temuan awal artikel juga menunjukkan bahwa kebutuhan penyusunan modul, media, dan aktivitas dalam beberapa tingkat kesulitan menjadi tantangan utama pelaksanaan model.

Pembahasan

Asesmen Awal sebagai Dasar Diferensiasi

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa diferensiasi bermula dari pengenalan terhadap kondisi aktual warga belajar. Inventori minat, tes awal, observasi, dan informasi preferensi modalitas memberikan gambaran mengenai kesiapan, minat, dan kebutuhan bantuan. Nilai penting asesmen awal bukan terletak pada banyaknya instrumen, melainkan pada cara tutor menerjemahkan hasilnya menjadi keputusan pembelajaran. Penggunaan data awal untuk menyusun materi inti, pengayaan, dan penguatan menunjukkan bahwa diferensiasi konten dilakukan secara terencana. Langelaan et al. (2024) menegaskan bahwa pelaksanaan diferensiasi membutuhkan keterhubungan antara pengetahuan pendidik, keterampilan merancang aktivitas, sikap terhadap keberagaman, dan dukungan lingkungan. Temuan penelitian ini memperjelas bahwa pada lingkungan *homeschooling*, data asesmen dapat digunakan secara lebih langsung karena jumlah warga belajar relatif sedikit dan interaksi dengan tutor berlangsung intensif.

Pengelompokan fleksibel juga memiliki fungsi penting. Warga belajar tidak diberi label sebagai kelompok berkemampuan tinggi atau rendah secara permanen. Kelompok berubah berdasarkan topik dan perkembangan. Praktik tersebut menjaga diferensiasi tetap adaptif serta menghindari pembentukan identitas akademik yang kaku. Hal ini penting karena kesiapan warga belajar dapat berbeda dari satu materi ke materi lainnya. Namun, hasil inventori VARK perlu dibaca secara terbatas. Tutor dapat menggunakannya untuk mempertimbangkan variasi representasi, tetapi bukan untuk menyimpulkan bahwa warga belajar hanya dapat belajar melalui satu modalitas. Karena itu, keputusan pembelajaran tetap perlu menggabungkan hasil tes awal, minat, observasi, dan perkembangan tugas, bukan hanya preferensi yang dilaporkan warga belajar.

Integrasi Pembelajaran Bauran dan Diferensiasi

Pembelajaran bauran pada penelitian ini tidak sekadar membagi kegiatan menjadi luring dan daring. Keduanya mempunyai fungsi yang saling melengkapi. Tatap muka digunakan untuk interaksi, pendampingan, praktik, dan koreksi langsung, sedangkan Google Classroom menyediakan akses ulang terhadap materi, pengumpulan tugas, dan ruang belajar yang lebih fleksibel. Heilporn et al. (2021) mengidentifikasi struktur dan ritme pembelajaran, pemilihan aktivitas, serta peran pendidik sebagai unsur utama yang dapat memperkuat keterlibatan dalam *blended learning*. Temuan tersebut terlihat pada penggunaan *learning stations*, materi berlevel, jadwal yang terarah, dan pemantauan tutor di *Homeschooling Candrawinata*. Teknologi berfungsi mendukung rancangan pedagogis, bukan menggantikan interaksi tutor dengan warga belajar.

Diferensiasi konten memberi kesempatan kepada warga belajar untuk mengakses materi dengan bentuk dan kedalaman yang sesuai, sedangkan diferensiasi proses mengatur cara materi



tersebut dipelajari. Keterpaduan keduanya membuat warga belajar tidak hanya menerima bahan berbeda, tetapi juga memperoleh bentuk aktivitas dan bantuan yang berbeda. Materi penguatan, misalnya, dipadukan dengan stasiun yang menyediakan bantuan intensif. Sebaliknya, materi pengayaan dapat disertai aktivitas mandiri atau tugas dengan tantangan lebih tinggi. Pemanfaatan media digital perlu tetap mempertimbangkan kualitas keterlibatan. Nkomo et al. (2021) menunjukkan bahwa keterlibatan dengan teknologi memiliki dimensi perilaku, emosional, dan kognitif sehingga tidak cukup diukur dari frekuensi akses terhadap platform. Dalam penelitian ini, kebermaknaan penggunaan Google Classroom terlihat ketika materi daring digunakan untuk mengulang konsep, menyiapkan kegiatan tatap muka, mengumpulkan bukti belajar, dan memperoleh umpan balik.

Learning Stations, Scaffolding, dan Kemandirian Belajar

Penggunaan *learning stations* memungkinkan tutor menyediakan beberapa jalur aktivitas secara bersamaan. Perbedaan antartasiun tidak didasarkan pada pemberian label terhadap warga belajar, tetapi pada bentuk bantuan yang tersedia. Warga belajar dapat bekerja secara mandiri, menggunakan petunjuk tambahan, atau memperoleh pendampingan intensif sesuai kebutuhannya. Pola tersebut menunjukkan bahwa *scaffolding* bersifat sementara dan responsif. Bantuan diberikan untuk memungkinkan warga belajar menyelesaikan kegiatan yang belum dapat dilakukan secara mandiri, kemudian dikurangi setelah kemampuan berkembang. Dengan demikian, bantuan tidak menciptakan ketergantungan, tetapi menjadi jembatan menuju kemandirian.

Pilihan terhadap urutan aktivitas juga memberi ruang bagi warga belajar untuk mengatur prosesnya. Hauk dan Gröschner (2022) menemukan bahwa kontrol warga belajar cenderung memberi pengaruh positif terhadap motivasi, terutama ketika pilihan berkaitan dengan pengaturan dan konten. Namun, dampaknya terhadap capaian kognitif tidak selalu konsisten. Oleh karena itu, pilihan perlu diberikan dalam batas yang jelas, disertai tujuan, tenggat, dan dukungan tutor. Temuan tersebut menjelaskan mengapa model di Homeschooling Candrawinata tetap mempertahankan peran aktif tutor. Warga belajar diberi ruang memilih ritme dan urutan kegiatan, tetapi tutor menentukan capaian, menyediakan sumber, memantau perkembangan, dan mengarahkan tindak lanjut. Keseimbangan antara pilihan dan struktur membuat pembelajaran lebih fleksibel tanpa kehilangan arah.

Evaluasi sebagai Umpan Balik Pembelajaran

Penggunaan *exit ticket*, Google Form, refleksi, dan portofolio digital menunjukkan bahwa evaluasi ditempatkan sebagai bagian dari proses pembelajaran. Tutor tidak hanya mengumpulkan nilai, tetapi menggunakan informasi tersebut untuk menentukan tindakan berikutnya. Praktik ini membentuk siklus yang menghubungkan tujuan, bukti belajar, umpan balik, dan penyesuaian pembelajaran. Gulikers et al. (2021) menjelaskan bahwa asesmen formatif yang mendukung regulasi belajar perlu melibatkan warga belajar secara aktif dalam memahami tujuan, menunjukkan bukti belajar, menafsirkan hasil, menerima umpan balik, dan menentukan langkah selanjutnya. Dalam penelitian ini, refleksi harian dan *exit ticket* memberi kesempatan kepada warga belajar untuk mengenali bagian yang telah dipahami dan bagian yang masih memerlukan bantuan.

Portofolio digital memperluas fungsi evaluasi karena menyajikan perkembangan dalam rentang waktu tertentu. Lam (2022) menunjukkan bahwa *e-portfolio* dapat mendukung pembelajaran yang teregulasi dan teregulasi bersama ketika digunakan untuk refleksi, penetapan tujuan, pengumpulan bukti, dan dialog umpan balik. Dengan demikian, portofolio



akan lebih bermakna apabila tutor tidak hanya menyimpan hasil akhir, tetapi juga mendokumentasikan proses, revisi, refleksi, dan perkembangan warga belajar.

Penggunaan beberapa sumber data juga meningkatkan kualitas keputusan pembelajaran. Kannan dan Zapata-Rivera (2022) menekankan bahwa data digital dapat membantu pembelajaran formatif apabila informasi dari berbagai sumber disajikan secara bermakna dan digunakan untuk menentukan tindak lanjut. Temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa hasil Google Form tidak digunakan secara terpisah, tetapi dibaca bersama observasi, tugas, refleksi, dan portofolio. Hal tersebut sejalan dengan Yan et al. (2021), yang menemukan bahwa teknologi dapat mendukung asesmen formatif melalui penyediaan tugas yang disesuaikan, pengumpulan respons, pemberian umpan balik, dan interaksi langsung antara pendidik dan peserta didik. Namun, teknologi hanya berfungsi optimal ketika data yang dihasilkan ditafsirkan dan digunakan untuk memperbaiki pembelajaran.

Keterlibatan Warga Belajar dan Tantangan Implementasi

Peningkatan keterlibatan yang ditemukan dalam penelitian ini berkaitan dengan beberapa kondisi. Pertama, warga belajar memperoleh aktivitas yang sesuai dengan tingkat kesiapan. Kedua, pilihan materi dan urutan kegiatan memberikan rasa memiliki terhadap proses belajar. Ketiga, kelompok kecil memungkinkan tutor memberikan respons secara cepat dan personal. Temuan tersebut tidak berarti bahwa semua bentuk pilihan dan teknologi secara otomatis meningkatkan kualitas pembelajaran. Bergdahl dan Bond (2022) menjelaskan bahwa keterlibatan dalam pembelajaran bauran sangat dipengaruhi oleh konteks, desain aktivitas, dan dukungan pendidik. Oleh sebab itu, keterlibatan warga belajar di Homeschooling Candrawinata perlu dipahami sebagai hasil interaksi antara desain pembelajaran, bantuan tutor, materi, media, dan karakteristik kelompok.

Tantangan waktu persiapan menunjukkan bahwa pembelajaran berdiferensiasi merupakan praktik yang kompleks. Tutor harus menganalisis data awal, mengembangkan beberapa tingkat materi, merancang stasiun belajar, dan menyiapkan instrumen evaluasi. Kahmann et al. (2022) menemukan bahwa pengembangan profesional dapat meningkatkan pengetahuan, sikap, dan praktik diferensiasi pendidik, tetapi perubahan pada capaian peserta didik tidak terjadi secara otomatis. Temuan ini menegaskan perlunya pelatihan yang kontekstual, pendampingan, dan evaluasi penerapan secara berkelanjutan. Pada konteks *homeschooling* skala kecil, beban perencanaan dapat dikurangi melalui penyusunan bank modul berlevel, pemanfaatan kembali media yang relevan, dan pencatatan perkembangan warga belajar secara sistematis. Materi tidak harus selalu dibuat baru untuk setiap pertemuan, tetapi dapat diadaptasi berdasarkan data asesmen dan kebutuhan aktual.

Pemaknaan Temuan Penelitian

Secara keseluruhan, temuan menunjukkan bahwa integrasi *blended learning* dan diferensiasi tidak terletak pada penggunaan banyak teknologi atau banyak variasi tugas, tetapi pada keselarasan antara asesmen awal, tujuan, materi, aktivitas, bantuan, dan evaluasi. Asesmen awal menentukan bentuk diferensiasi; kegiatan tatap muka dan daring menyediakan ruang pelaksanaan; sedangkan evaluasi formatif menghasilkan data untuk siklus berikutnya. Kebaruan penelitian ini terletak pada penerapan kedua pendekatan secara terpadu dalam ekosistem pendidikan nonformal berskala kecil. Model tersebut memperlihatkan bahwa fleksibilitas *homeschooling* dapat dimanfaatkan untuk menyediakan materi berlevel, pengelompokan dinamis, *learning stations*, bantuan bertahap, refleksi harian, dan portofolio digital.



Meskipun menunjukkan keterterapan yang positif, temuan penelitian terbatas pada satu lembaga dan enam partisipan. Penelitian juga belum mengkaji diferensiasi produk dan belum menggunakan pengukuran kuantitatif untuk membandingkan perubahan hasil belajar. Oleh karena itu, temuan tidak dapat digeneralisasikan ke seluruh penyelenggara *homeschooling*. Penelitian selanjutnya dapat melibatkan beberapa lembaga, periode pengamatan lebih panjang, dan data kuantitatif pendukung untuk mengkaji konsistensi hasil.

KESIMPULAN

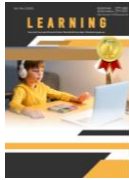
Penerapan *blended learning* berbasis diferensiasi konten dan proses di Homeschooling Candrawinata Bandung berlangsung melalui tiga tahapan yang saling berkaitan, yaitu perencanaan berbasis asesmen awal, pelaksanaan pembelajaran tatap muka dan daring yang fleksibel, serta evaluasi formatif berkelanjutan. Data mengenai kesiapan akademik, minat, dan preferensi modalitas digunakan untuk menyusun materi inti, pengayaan, penguatan, pengelompokan fleksibel, *learning stations*, dan pemberian *scaffolding* sesuai kebutuhan warga belajar. Google Classroom mendukung akses ulang terhadap materi, pengumpulan tugas, dan pemantauan perkembangan, sedangkan pembelajaran tatap muka memperkuat interaksi, pendampingan, dan umpan balik langsung. Evaluasi melalui *exit ticket*, refleksi harian, Google Form, dan portofolio digital membantu tutor menilai pertumbuhan kompetensi serta merancang tindak lanjut pembelajaran. Model ini menunjukkan keterterapan yang positif dalam menciptakan pembelajaran yang lebih personal, adaptif, dan partisipatif pada kelompok *homeschooling* berskala kecil. Namun, penerapannya membutuhkan waktu perencanaan, kesiapan tutor, dan pengelolaan sumber belajar yang memadai. Penelitian selanjutnya perlu melibatkan lebih banyak lembaga, periode pengamatan yang lebih panjang, serta kajian mengenai diferensiasi produk agar gambaran implementasinya semakin komprehensif.

DAFTAR PUSTAKA

- Anthony, B., Jr., Kamaludin, A., Romli, A., Mat Raffei, A. F., Eh Phon, D. N. A. L., Abdullah, A., & Ming, G. L. (2022). Blended learning adoption and implementation in higher education: A theoretical and systematic review. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 531–578. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09477-z>
- Bergdahl, N., & Bond, M. (2022). Negotiating (dis-)engagement in K–12 blended learning. *Education and Information Technologies*, 27, 2635–2660. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10714-w>
- Cevikbas, M., & Kaiser, G. (2022). Promoting personalized learning in flipped classrooms: A systematic review study. *Sustainability*, 14(18), Article 11393. <https://doi.org/10.3390/su141811393>
- Cheng, A. (2024). The year-by-year primary and secondary education histories of homeschooled individuals and the implications for empirical homeschooling research. *Journal of School Choice*, 18(4), 461–478. <https://doi.org/10.1080/15582159.2024.2422243>
- Cheng, A., & Watson, A. R. (2024). How do demographic characteristics of homeschooling households influence the way homeschooling is practiced? *Journal of School Choice*, 18(4), 479–500. <https://doi.org/10.1080/15582159.2024.2422242>
- Gibbs, K. (2023). Voices in practice: Challenges to implementing differentiated instruction by teachers and school leaders in an Australian mainstream secondary school. *The Australian Educational Researcher*, 50, 1217–1232.



- <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00551-2>
- Gulikers, J., Veugen, M., & Baartman, L. (2021). What are we really aiming for? Identifying concrete student behavior in co-regulatory formative assessment processes in the classroom. *Frontiers in Education*, 6, Article 750281. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750281>
- Hauk, D., & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, 80, Article 101850. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850>
- Heilporn, G., Lakhal, S., & Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, Article 25. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3>
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. *International Journal of Educational Research*, 116, Article 102072. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102072>
- Kannan, P., & Zapata-Rivera, D. (2022). Facilitating the use of data from multiple sources for formative learning in the context of digital assessments: Informing the design and development of learning analytic dashboards. *Frontiers in Education*, 7, Article 913594. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.913594>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (n.d.). *Sekolah rumah*. Direktorat Pendidikan Nonformal dan Pendidikan Informal. <https://duniapenfi.kemendikdasmen.go.id/program-prioritas/sekolah-rumah>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2025). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2025 tentang perubahan atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang kurikulum pada pendidikan anak usia dini, jenjang pendidikan dasar, dan jenjang pendidikan menengah*. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/322506/permendikdasmen-no-13>
- Lam, R. (2022). E-portfolios for self-regulated and co-regulated learning: A review. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1079385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1079385>
- Langelan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, Article 104464. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464>
- Lyle, K. B., Young, A. S., Heyden, R. J., & McDaniel, M. A. (2023). Matching learning style to instructional format penalizes learning. *Computers and Education Open*, 5, Article 100143. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100143>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Newton, P. M., & Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. *Frontiers in Education*, 5, Article 602451. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602451>
- Nkomo, L. M., Daniel, B. K., & Butson, R. J. (2021). Synthesis of student engagement with



- digital technologies: A systematic review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, Article 34. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00270-1>
- Tetzlaff, L., Schmiedek, F., & Brod, G. (2021). Developing personalized education: A dynamic framework. *Educational Psychology Review*, 33, 863–882. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>
- Watson, A. R. (2024). Homeschool participation: Post-pandemic persistence and growth trends. *Journal of School Choice*, 18(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/15582159.2024.2422742>
- Yan, Z., Xiao, Y., Sin, K.-F., Yang, L., & Guo, W.-Y. (2021). Formative assessment practices in special school classrooms with the support of e-books: A case study. *Frontiers in Education*, 6, Article 674869. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.674869>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.
- Zhu, M., Berri, S., & Zhang, K. (2021). Effective instructional strategies and technology use in blended learning: A case study. *Education and Information Technologies*, 26, 6143–6161. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10544-w>