

PENDAMPINGAN BERDIFERENSIASI BAGI PESERTA DIDIK LOW-LEVEL LEARNERS DAN TUNARUNGU-WICARA DALAM PEMBELAJARAN BAHASA INGGRIS

Mita Novitasari Selong¹, Jonherz Stenlly Patalatu^{2*}

^{1,2}Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan,
Universitas Halmahera, Indonesia.

*E-mail Penulis Korespondensi: jonherz.patalatu@gmail.com

ABSTRAK

Penelitian ini mendeskripsikan pelaksanaan pendampingan berdiferensiasi bagi dua peserta didik low-level learners kelas X dan satu peserta didik kelas XI dengan hambatan pendengaran dan bicara (tunarungu-wicara) dalam pembelajaran Bahasa Inggris di SMAS Hohidiai/Rahai Tobelo – sekolah yang menerapkan Kurikulum Merdeka sekaligus mengadaptasi kurikulum Australia, dengan pengajar penutur asli (native speaker) dan instruksi berbahasa Inggris penuh (full English instruction). Pendekatan yang dipakai adalah studi kasus kualitatif deskriptif. Data dikumpulkan melalui observasi partisipan, wawancara dengan guru pamong dan bagian kurikulum, placement test sederhana, dokumentasi, catatan lapangan, dan jurnal harian selama kurang lebih sembilan kali pertemuan, lalu dianalisis secara deskriptif-kualitatif lewat reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasilnya menunjukkan bahwa materi dan lembar kerja siswa (LKS) yang disesuaikan, penguatan kosakata lewat Hangman, Spelling Bee, dan Silent Reading, pendampingan individual yang dipadukan peer tutoring, serta pemanfaatan aplikasi Duolingo bagi peserta didik tunarungu-wicara, secara bertahap meningkatkan pemahaman instruksi, penguasaan kosakata dasar, kemandirian mengerjakan tugas, partisipasi, dan kepercayaan diri ketiga peserta didik. Temuan ini memperkuat bahwa pembelajaran berdiferensiasi yang memperhatikan karakteristik peserta didik bisa menjadi strategi efektif mengatasi kesenjangan kemampuan Bahasa Inggris.

Kata Kunci: pembelajaran berdiferensiasi; low-level learners; tunarungu-wicara; pendampingan belajar

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the implementation of differentiated mentoring for two low-level learners in grade X and one grade XI student with a hearing and speech impairment in English language learning at SMAS Hohidiai/Rahai Tobelo, a school that implements the Merdeka Curriculum while adapting an Australian curriculum, taught by a native-speaker teacher through full English instruction. A descriptive qualitative case study approach was used. Data were collected through participant observation, interviews with the cooperating teacher and curriculum staff, a simple placement test, documentation, field notes, and daily journals across roughly nine mentoring sessions, then analyzed descriptively through data reduction, data display, and conclusion drawing. The findings show that tailored teaching materials and worksheets, vocabulary-reinforcement activities (Hangman, Spelling Bee, and Silent Reading), individual mentoring combined with peer tutoring, and the use of Duolingo for the hearing-impaired student gradually improved the three students' comprehension of instructions, mastery of basic vocabulary, task independence, participation, and confidence. These findings reinforce that differentiated instruction attentive to learners' characteristics can be an effective strategy for narrowing English proficiency gaps.

Keywords: differentiated instruction; low-level learners; hearing and speech impairment; learning mentoring

PENDAHULUAN

Seiring perkembangan global saat ini, penguasaan Bahasa Inggris menjadi salah kompetensi yang dipakai luas di dunia pendidikan, teknologi, dan pekerjaan (Ahamed, 2026; Akther, 2022). Bahasa Inggris juga berfungsi sebagai bahasa pengantar utama di hampir semua sistem pendidikan global, esensial untuk memahami teks, kuliah, dan tugas akademik (Aimen & Khadim, 2024; Rana & Shaikh, 2024). Namun kemampuan peserta didik dalam berbahasa Inggris jarang seragam. Perbedaan latar belakang, minat, dan kesiapan belajar membuat guru perlu menyesuaikan cara mengajarnya (Mahdi, Sabbar, & Abbas, 2024; Tanjung & Ashadi, 2019). Persoalan ini terasa lebih nyata ketika dalam satu kelas terdapat peserta didik yang kemampuan bahasanya jauh tertinggal (*low level learners*), sekaligus peserta didik dengan kebutuhan khusus seperti hambatan pendengaran dan bicara (*tunarungu-wicara*), yang membutuhkan pendekatan berbeda dari peserta didik lain. Sekolah yang menerapkan pembelajaran Bahasa Inggris secara intensif, termasuk yang mengadaptasi kurikulum internasional dan diampu guru penutur asli (*native speaker*) dengan instruksi berbahasa Inggris penuh (*full English instruction*) memberikan peluang besar untuk berkembang, tetapi juga menghadirkan tantangan tersendiri bagi peserta didik yang belum punya bekal bahasa memadai untuk mengikutinya secara aktif.

Kesulitan peserta didik berkemampuan rendah dalam Bahasa Inggris sudah banyak diuraikan oleh penelitian sebelumnya. Misalnya, Nation (2001) menyebut kosakata sebagai fondasi keterampilan berbahasa; tanpa kosakata yang memadai, kemampuan memahami informasi, berkomunikasi, membaca, dan menulis ikut terhambat. Al-Khasawneh (2019) menemukan hal serupa: penguasaan kosakata berpengaruh langsung terhadap pemahaman teks berbahasa Inggris. Nazri (2025) menambahkan bahwa keterbatasan kosakata, kelemahan tata bahasa, rasa takut salah, dan rendahnya kepercayaan diri kerap jadi penghalang utama peserta didik Indonesia untuk berkomunikasi. Situasi ini menjadi lebih rumit pada peserta didik dengan hambatan pendengaran dan bicara. Csizér dan Kontra (2020) menunjukkan bahwa peserta didik *tunarungu* dan *tunarungu berat* akan menghadapi tantangan serta kemunduran motivasi yang lebih besar dalam belajar bahasa asing dibanding peserta didik pada umumnya. Di konteks Indonesia, Adnyani dkk. (2024) melaporkan bahwa guru masih terkendala kurikulum, minimnya bahan ajar, dan kurangnya penguasaan bahasa isyarat saat mengajar Bahasa Inggris kepada peserta didik *tunarungu* dan kurang dengar. Persoalan ini penting dikaji karena tanpa pendampingan yang tepat, kesenjangan kemampuan berbahasa antarpeserta didik akan terus melebar dan berpotensi menurunkan motivasi serta partisipasi mereka yang tertinggal, pola yang juga tampak pada peserta didik kelas X dan XI di SMAS Hohidiai/Rahai Tobelo yang menjadi lokus penelitian ini.

Penelitian tentang pembelajaran berdiferensiasi (*differentiated instruction*) di kelas EFL (*English as a Foreign Language*) sebenarnya sudah berkembang cukup jauh. Tomlinson (2017) menjelaskan bahwa diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar memberi ruang bagi peserta didik dengan kesiapan, minat, dan profil belajar berbeda untuk berkembang sesuai kapasitasnya masing-masing. Sapkota (2025) dan Pozas dkk. (2020) menilai penerapan diferensiasi di kelas EFL masih terfragmentasi dan perlu dikaji lebih jauh secara kontekstual, sementara meta-analisis Mujiono dan Fatimah (2025) serta Asriadi dkk. (2023) memperlihatkan bahwa diferensiasi umumnya berdampak positif terhadap capaian bahasa asing, meski besarannya bervariasi tergantung keterampilan yang disasar. Yang belum banyak disentuh oleh penelitian-penelitian tersebut adalah situasi di mana *low-level learners* dan peserta didik dengan hambatan pendengaran-bicara hadir bersamaan dalam satu kelas *full English instruction* yang diampu *native speaker* atau penutur asli, dengan kurikulum hibrida antara Kurikulum Merdeka dan kurikulum Australia. Kekhususan konteks inilah yang coba diisi penelitian ini dengan mendokumentasikan bagaimana proses pendampingan berdiferensiasi dijalankan secara bersamaan untuk dua kelompok kebutuhan belajar yang berbeda, oleh guru bidang studi Bahasa Inggris, di sebuah sekolah menengah swasta di Tobelo yang selama ini belum banyak menjadi lokus penelitian sejenis.

Atas dasar itu, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan pelaksanaan pendampingan berdiferensiasi bagi dua peserta didik *low-level learners* kelas X dan satu peserta didik kelas XI dengan hambatan pendengaran-bicara dalam pembelajaran Bahasa Inggris di SMAS Hohidiai/Rahai Tobelo, sekaligus mendeskripsikan hasil yang dicapai mulai dari pemahaman instruksi, penguasaan kosakata dasar, kemandirian mengerjakan tugas, partisipasi, hingga kepercayaan diri ketiga peserta didik. Cakupannya dibatasi pada studi kasus tiga peserta didik yang menjadi fokus pendampingan selama 3 bulan, dengan data bersumber dari observasi, wawancara, dokumentasi, catatan lapangan, dan jurnal harian. Penelitian ini tidak dimaksudkan untuk menggeneralisasi efektivitas pembelajaran berdiferensiasi secara luas, melainkan memberi gambaran mendalam tentang praktik baik (*best practice*) pendampingan belajar yang kontekstual sekaligus menjadi bahan refleksi bagi mahasiswa calon guru, guru pamong, dan program studi kependidikan dalam menyiapkan lulusan yang mampu mengelola keberagaman kebutuhan belajar peserta didik secara inklusif.

METODE

Jenis dan Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus deskriptif, penelitian bertujuan memahami fenomena secara mendalam dalam konteks alaminya dan menyajikan uraian yang dekat dengan pengalaman atau peristiwa yang diteliti (Nassaji, 2020). Penelitian ini ingin dipahami bukan hubungan sebab-akibat yang bisa diuji secara statistik, melainkan bagaimana strategi pendampingan berdiferensiasi dirancang dan dijalankan dalam konteks nyata di sekolah bagi peserta didik dengan karakteristik belajar yang berbeda-beda. Penelitian dilaksanakan selama periode Maret sampai Mei 2026 di SMAS Hohidiai/Rahai Tobelo, Halmahera Utara –sekolah menengah atas swasta yang menerapkan Kurikulum Merdeka sekaligus mengadaptasi kurikulum Australia untuk mata pelajaran Bahasa Inggris, dengan pengajar penutur asli dan instruksi berbahasa Inggris penuh (*full English instruction*). Pelaksanaannya mengikuti empat tahap: identifikasi kebutuhan, penyusunan materi, pelaksanaan pendampingan, serta refleksi dan evaluasi, sebagaimana dirangkum pada Tabel berikut.

Tabel 1. Tahapan Pelaksanaan Pendampingan.

Tahap	Kegiatan Utama	Sumber Data
1. Identifikasi kebutuhan	Observasi kelas, placement test sederhana untuk dua peserta didik kelas X, konsultasi dengan guru pamong mengenai peserta didik kelas XI	Catatan observasi, hasil placement test, catatan wawancara
2. Penyusunan materi	Penyusunan materi dasar, common phrases, dan lembar kerja siswa (LKS) yang disesuaikan dengan kemampuan tiap peserta didik	Dokumen LKS dan materi ajar
3. Pelaksanaan pendampingan	Pendampingan individual selama kurang lebih sembilan kali pertemuan; pemanfaatan Duolingo bagi peserta didik tunarungu-wicara	Jurnal harian, catatan lapangan, dokumentasi
4. Refleksi dan evaluasi	Evaluasi perkembangan pemahaman, kosakata, partisipasi, dan kepercayaan diri peserta didik bersama guru pamong	Hasil kerja peserta didik, catatan refleksi, wawancara akhir

Subjek Penelitian

Subjek penelitian dipilih melalui purposive sampling, berdasarkan observasi awal dan konsultasi dengan guru pamong. Ada tiga peserta didik yang menjadi fokus pendampingan yakni dua peserta didik kelas X yang baru masuk dengan kemampuan dasar Bahasa Inggris yang masih terbatas (*low-level learners*), dan satu peserta didik kelas XI dengan hambatan pendengaran dan bicara (tunarungu-wicara). Karakteristik dan fokus pendampingan masing-masing subjek dirangkum pada Tabel 2. Selain ketiga peserta didik tersebut, guru pamong dan staf bagian kurikulum juga dilibatkan sebagai informan pendukung, untuk memperoleh gambaran yang lebih menyeluruh tentang strategi pembelajaran di kelas serta karakteristik belajar peserta didik. Jumlah subjek yang terbatas ini memang konsekuensi dari desain studi kasus, yang lebih mengutamakan kedalaman pemahaman terhadap fenomena tertentu ketimbang keterwakilan populasi secara statistik.

Tabel 2. Profil Subjek Penelitian.

Kode Subjek	Kelas	Karakteristik	Fokus Pendampingan
S1	X (baru)	Kemampuan dasar Bahasa Inggris terbatas; kesulitan kosakata, tata bahasa, dan pemahaman instruksi	Penguatan kosakata, common phrases, LKS bertahap
S2	X (baru)	Kemampuan dasar Bahasa Inggris terbatas; kesulitan serupa dengan S1	Penguatan kosakata, common phrases, LKS bertahap
S3	XI	Hambatan pendengaran dan bicara (tunarungu-wicara)	Materi disederhanakan, LKS khusus, aplikasi Duolingo

Instrumen dan Prosedur Penelitian

Metode pengumpulan data yang lazim untuk rancangan ini mencakup wawancara semiterstruktur, observasi, dokumen, artefak, catatan lapangan, dan kadang fokus grup (Im dkk. 2023; Colorafi & Evans, 2016). Dalam penelitian ini, data dikumpulkan menggunakan pedoman observasi, pedoman wawancara semi terstruktur, *placement test* sederhana, serta catatan lapangan dan jurnal harian. Pedoman observasi disusun berdasarkan empat indikator yakni pemahaman instruksi, penguasaan kosakata, partisipasi, dan kepercayaan diri yang diadaptasi dari kerangka pembelajaran berdiferensiasi Tomlinson (2017). Wawancara digunakan

untuk menggali strategi yang diterapkan guru pamong, seperti *flexible grouping*, modifikasi tugas, peer tutoring, dan pemanfaatan aplikasi *Duolingo*. *Placement test* sederhana diberikan kepada dua peserta didik kelas X di awal pendampingan, untuk mengetahui sejauh mana penguasaan kosakata, tata bahasa dasar, dan pemahaman instruksi mereka. Secara umum, prosedurnya berjalan dalam empat tahap: identifikasi kebutuhan belajar, penyusunan materi dan LKS yang disesuaikan, pendampingan langsung selama kurang lebih sembilan kali pertemuan, lalu refleksi dan evaluasi bersama guru pamong. Kredibilitas data ditempuh melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik pengumpulan data.

Teknik Analisis Data

Analisis data mengikuti model interaktif Miles dan Huberman (dalam Sugiyono, 2017), yang terdiri atas reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Reduksi data dilakukan dengan memilah catatan observasi, transkrip wawancara, hasil *placement test*, dan jurnal harian, lalu memfokuskannya pada lima indikator yakni pemahaman instruksi, penguasaan kosakata, kemandirian tugas, partisipasi, dan kepercayaan diri. Data yang sudah direduksi kemudian disajikan dalam bentuk narasi deskriptif dan tabel perkembangan, agar pola perubahan pada tiap subjek dari awal hingga akhir pendampingan lebih mudah terlihat. Kesimpulan ditarik secara bertahap dan terus diverifikasi lewat triangulasi sumber (peserta didik, guru pamong, dokumentasi) maupun triangulasi teknik (observasi, wawancara, dokumentasi), untuk menjaga keabsahan temuan. Keberhasilan pendampingan sendiri dinilai berdasarkan lima indikator yang sudah disepakati bersama guru pamong: pemahaman instruksi, penguasaan kosakata dasar, kemandirian menyelesaikan tugas, partisipasi dalam pembelajaran, dan kepercayaan diri menggunakan Bahasa Inggris.

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Materi dan LKS yang Disesuaikan Membantu Memahami Instruksi

Pada awal pendampingan, hasil *placement test* dan observasi menunjukkan S1 dan S2 kesulitan mengikuti instruksi guru pamong yang disampaikan sepenuhnya dalam Bahasa Inggris, dan belum sanggup mengikuti materi pada level kelas secara optimal. Setelah mendapat materi yang disederhanakan, latihan *common phrases*, dan LKS bertahap selama kurang lebih sembilan kali pertemuan, keduanya mulai bisa memahami instruksi sederhana, mengenali kosakata yang sering dipakai di kelas, dan mengerjakan latihan dengan bantuan yang makin berkurang.

Perkembangan ini cocok dengan prinsip diferensiasi konten dan proses dari Tomlinson (2017): materi dan tugas yang disesuaikan dengan tingkat kesiapan peserta didik memungkinkan mereka belajar pada level yang pas, bukan dipaksa mengikuti kecepatan kelas secara seragam. LKS bertahap di sini berfungsi sebagai *scaffolding*—dukungan sementara yang membantu peserta didik menjembatani jarak antara kemampuan yang sudah dimiliki dan kemampuan yang berpotensi dicapai, seperti dijelaskan Vygotsky (1978) lewat konsep zona perkembangan proksimal. Artinya, LKS bertahap bukan sekadar menyederhanakan materi, tetapi juga pelan-pelan membangun kepercayaan diri peserta didik untuk mengikuti instruksi berbahasa Inggris tanpa harus selalu diterjemahkan ke bahasa Indonesia.

2. Aktivitas Pembuka Pelajaran Memperkuat Kosakata

Guru pamong rutin membuka pelajaran dengan aktivitas seperti *Hangman*, *Spelling Bee*, dan *Silent Reading*. Ketiganya ikut membantu S1 dan S2 memperkuat kosakata sekaligus membiasakan diri memakai Bahasa Inggris. Dari observasi terlihat partisipasi keduanya dalam *Hangman* dan *Spelling Bee* meningkat perlahan seiring bertambahnya kosakata yang mereka kuasai, sementara kebiasaan *Silent Reading* membuat mereka lebih sering terpapar teks berbahasa Inggris secara mandiri sebelum pelajaran inti dimulai.

Ini sejalan dengan temuan Alshumrani (2024) dan Andini serta Salmiah (2024), yang menunjukkan bahwa aktivitas kosakata yang interaktif dan berulang secara konsisten meningkatkan penguasaan kosakata peserta didik EFL. Sifat permainan yang kompetitif tapi santai pada *Hangman* dan *Spelling Bee* juga cocok dengan gagasan Tomlinson (2017) soal diferensiasi lingkungan belajar untuk menciptakan suasana yang aman secara psikologis bagi peserta didik berkemampuan beragam untuk mencoba berbahasa Inggris tanpa takut salah. Rasa takut salah ini sendiri, menurut Nazri (2025), justru jadi salah satu penghambat utama peserta didik Indonesia untuk aktif berkomunikasi dalam Bahasa Inggris.

3. Pendampingan Individual dan Peer Tutoring Mendorong Partisipasi

Pendampingan individual yang rutin dilakukan penulis, dipadukan dengan strategi *peer tutoring* dari guru pamong, memberi dampak nyata pada partisipasi dan kepercayaan diri S1 dan S2. Menjelang akhir pendampingan, keduanya sudah bisa mengikuti tugas yang sama dengan teman sekelasnya: menyusun materi ajar sederhana dan mengajar teman sebaya yang dipasangkan guru. Meski masih perlu diarahkan pada

beberapa bagian, pemahaman, partisipasi, dan kepercayaan diri keduanya jelas meningkat dibanding kondisi di awal pendampingan.

Hasil ini konsisten dengan Ariesinta dan Widyanoro (2024), yang mendapati *peer tutoring* efektif meningkatkan kelancaran, kosakata, dan pemahaman berbicara peserta didik EFL, termasuk di kelas dengan kemampuan beragam. Berlatih dengan teman sebaya rupanya terasa lebih rileks dibanding berinteraksi langsung dengan guru penutur asli, sehingga menurunkan kecemasan berbahasa Duong dan Trang (2023). Yang menarik, keberhasilan S1 dan S2 berperan sebagai "pengajar" bagi teman sebayanya menandakan pergeseran dari peserta didik yang bergantung pada bantuan menjadi peserta didik yang mulai mandiri sebagaimana tujuan akhir scaffolding menurut Vygotsky (1978) yaitu bahwa kendali belajar yang pelan-pelan dialihkan dari pendamping kepada kemandirian peserta didik itu sendiri.

4. Materi yang Dimodifikasi dan Duolingo bagi Peserta Didik Tunarungu-Wicara

S3, peserta didik kelas XI dengan hambatan pendengaran dan bicara, mendapat pendekatan yang berbeda: instruksi yang disederhanakan, LKS khusus dengan dukungan visual, dan aplikasi Duolingo sebagai sarana belajar mandiri. Cara ini membantunya belajar sesuai kecepatan dan kemampuannya sendiri. Selama pendampingan, S3 menunjukkan kemajuan dalam memahami kosakata dasar dan menyelesaikan tugas yang telah dimodifikasi, serta terlihat lebih terlibat dibanding di awal meskipun wajar bila kemajuannya lebih lambat dibanding S1 dan S2, mengingat perbedaan karakteristik kebutuhan belajarnya.

Hal ini sejalan dengan Csizér dan Kontra (2020) serta Adnyani dkk. (2024), yang sama-sama menekankan pentingnya strategi visual dan materi yang disesuaikan bagi peserta didik tunarungu dan kurang dengar dalam belajar bahasa asing menjadi wajar, karena keterbatasan akses terhadap input auditori membuat jalur visual dan tertulis perlu diperkuat. Penggunaan Duolingo sebagai media belajar mandiri juga didukung Shortt dkk. (2023) dan Aulia dkk. (2020), yang menunjukkan aplikasi berbasis gamifikasi ini efektif meningkatkan penguasaan kosakata karena memberi umpan balik instan dan visual yang bisa diakses berulang sesuai kecepatan penggunaannya sendiri ini sesuai dengan karakteristik yang cukup relevan bagi peserta didik yang memiliki hambatan pendengaran karena tidak sepenuhnya bergantung pada instruksi lisan.

Temuan-temuan di atas memperkuat kajian sebelumnya bahwa pembelajaran berdiferensiasi berdampak positif terhadap keterlibatan dan capaian bahasa peserta didik EFL (Mujiono & Fatimah, 2025; Asriadi dkk., 2023; Fauzia & Hadikusuma Ramadan, 2023; Halimah dkk., 2023). Kesamaannya terletak pada peran penyesuaian materi, tugas, dan lingkungan belajar dalam menjembatani kesenjangan kemampuan peserta didik, seperti juga dilaporkan pada kelas EFL reguler oleh Sapkota (2025) dan Pozas dkk. (2020). Namun ada perbedaan yang cukup penting yakni kebanyakan penelitian terdahulu berfokus pada satu kelompok kebutuhan belajar saja yakni *low-level learners* atau peserta didik berkebutuhan khusus, sedangkan penelitian ini mendokumentasikan bagaimana diferensiasi diterapkan secara paralel untuk dua kelompok kebutuhan yang berbeda karakteristik, dalam satu ekosistem sekolah yang sama. Perbedaan ini penting karena memperlihatkan bahwa keberhasilan diferensiasi tidak bergantung pada satu jenis intervensi saja, melainkan pada kemampuan guru dan pendamping mengombinasikan berbagai strategi LKS bertahap, aktivitas kosakata, *peer tutoring*, dan teknologi yang secara fleksibel sesuai karakteristik masing-masing peserta didik.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pendampingan berdiferensiasi yang memperhatikan karakteristik dan kebutuhan masing-masing peserta didik dapat membantu mengatasi kesenjangan kemampuan Bahasa Inggris, baik pada peserta didik *low-level learners* maupun peserta didik dengan hambatan pendengaran dan bicara. Penyesuaian materi dan LKS, penguatan kosakata lewat aktivitas pembuka pelajaran, pendampingan individual yang dipadukan *peer tutoring*, serta pemanfaatan *Duolingo* bagi peserta didik tunarungu-wicara sama-sama berkontribusi pada peningkatan pemahaman instruksi, penguasaan kosakata dasar, kemandirian mengerjakan tugas, partisipasi, dan kepercayaan diri ketiga subjek penelitian. Ini menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran Bahasa Inggris di kelas dengan kebutuhan belajar yang beragam bukan soal satu strategi tunggal, melainkan soal seberapa lentur guru dan pendamping mengombinasikan berbagai pendekatan diferensiasi sesuai situasi. Pengalaman ini juga punya implikasi penting bagi penyiapan mahasiswa calon guru: pentingnya kemampuan mengenali kebutuhan belajar peserta didik secara individual sebagai dasar merancang pembelajaran yang inklusif.

REKOMENDASI

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yakni jumlah subjek yang hanya tiga orang membuat hasilnya tidak bisa digeneralisasikan pada populasi low-level learners atau peserta didik tunarungu-wicara secara lebih luas. Instrumen yang dipakai, termasuk *placement test* sederhana yang digunakan oleh guru pamong yang disesuaikan dengan kebutuhan lapangan dan belum melalui validasi psikometrik formal, sehingga hasil pengukuran kemampuan awal peserta didik sifatnya indikatif, bukan diagnostik baku. Durasi pendampingan yang hanya sekitar sembilan kali pertemuan juga relatif singkat untuk melihat dampak jangka panjang, terutama bagi S3 yang membutuhkan waktu adaptasi lebih lama.

Penelitian selanjutnya disarankan menguji strategi pendampingan berdiferensiasi serupa pada jumlah subjek yang lebih banyak dan durasi yang lebih panjang, termasuk mengembangkan *placement test* yang tervalidasi secara psikometrik agar data kemampuan awal peserta didik lebih akurat. Ada baiknya juga penelitian lanjutan mengeksplorasi penggunaan bahasa isyarat atau media visual yang lebih terstruktur bagi peserta didik tunarungu-wicara dalam belajar Bahasa Inggris, mengingat penelitian ini baru menyentuh pemanfaatan Duolingo secara umum.

DAFTAR PUSTAKA

- Adnyani, N. L. P. S., Wisudariani, N. M. R., Menggo, S., Dewi, K. S., Wiraningsih, P., & Xuan, Z. (2024). Teaching English as a foreign language to deaf and hard-of-hearing students in Indonesian contexts. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, 27(1), 15–34. <https://doi.org/10.24252/lp.2024v27n1i2>
- Ahamed, K. (2026). English Language Proficiency and Employability in the Global Workforce: Challenges and Opportunities for Non-Native English Speakers. *Language Teaching*. <https://doi.org/10.30560/lt.v4n1p1>
- Aimen, A., & Khadim, U. (2024). Significance of Proficiency in the English Language within the Realm of Education in Pakistan. *English Education Journal*. <https://doi.org/10.24815/eej.v15i1.34863>
- Akther, F. (2022). English for personal and career development and its importance for better employment opportunities. *Journal of Languages, Linguistics and Literary Studies*. <https://doi.org/10.57040/jlls.v2i3.258>
- Al-Khasawneh, F. (2019). The impact of vocabulary knowledge on the reading comprehension of Saudi EFL learners. *Journal of Language and Education*, 5(3), 24–34. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8822>
- Alshumrani, H. A. (2024). Unveiling vocabulary teaching and learning beliefs of teachers and learners in an EFL context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 20. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00242-0>
- Andini, J., & Salmiah, M. (2024). The effect of Duolingo on eighth-grade students' vocabulary mastery. *Indonesian EFL Journal*, 10(2), 247–254. <https://doi.org/10.25134/iefj.v10i2.10089>
- Ariesinta, D., & Widyantoro, A. (2024). Peer tutoring to improve the speaking proficiency of multiage EFL students. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 11(1), 181–196. <https://doi.org/10.15408/ijee.v11i1.35087>
- Asriadi AM, M., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 18–33. <https://doi.org/10.33902/jpr.202322021>
- Aulia, H. R., Wahjuningsih, E., & Andayani, R. (2020). The effect of Duolingo application on students' English vocabulary mastery. *ELTR Journal*, 4(2), 131–139. <https://doi.org/10.37147/eltr.v4i2.71>
- Colorafi, K., & Evans, B. (2016). Qualitative Descriptive Methods in Health Science Research. *HERD*, 9, 16 - 25. <https://doi.org/10.1177/1937586715614171>
- Csizer, K., & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233–249. <https://doi.org/10.1111/modl.12630>
- Duong, L. T. T., & Trang, N. H. (2023). Freshman EFL learners' anxiety in speaking classes and coping strategies. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 7(3), 1–17. <https://doi.org/10.46827/ejfl.v7i3.5019>
- Fauzia, R., & Hadikusuma Ramadan, Z. (2023). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Educatio*, 9(3), 1608–1617. <https://doi.org/10.31949/educatio.v9i3.5323>
- Halimah, N., Hadiyanto, & Rusdinal. (2023). Analisis pembelajaran berdiferensiasi sebagai bentuk implementasi kebijakan Kurikulum Merdeka. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 8(1), 1–12.
- Im, D., Pyo, J., Lee, H., Jung, H., & Ock, M. (2023). Qualitative Research in Healthcare: Data Analysis. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 56, 100 - 110. <https://doi.org/10.3961/jpmph.22.471>
- Mahdi, G. S., Sabbar, M. S., & Abbas, D. F. (2024). Differentiated Instruction in English Language Teaching: Meeting the Needs of All Students. *Alford Council of International English & Literature Journal*. <https://doi.org/10.37854/acielj.2024.7302>
- Mujiono, & Fatimah, S. (2025). Evaluating the impact of differentiated instruction on English language proficiency in EFL classrooms: A meta-analytic perspective. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 15(4), 2328–2347.
- Nassaji, H. (2020). Good qualitative research. *Language Teaching Research*, 24, 427 - 431. <https://doi.org/10.1177/1362168820941288>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nazri, M. A. (2025). Communication barriers in speaking: Challenges faced by Indonesian EFL learners. *Journal of English Language and Education*, 10(5), 1–10.

- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 317–328. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Rana, M. S., & Shaikh, R. (2024). The Role of English Speaking- Skills in Career Progression: A Case Study among Sudanese Undergraduate EFL Students. *World Journal of English Language*. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n2p349>
- Sapkota, H. P. (2025). Differentiated instruction in EFL classrooms: A systematic review. *Journal of Natural Language and Linguistics*, 3(1), 201–208. <https://doi.org/10.54536/jnll.v3i1.5775>
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2023). Gamification in mobile-assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 517–554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>
- Sugiyono. Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D. Bandung: Alfabeta; 2017.
- Tanjung, P. A., & Ashadi, A. (2019). DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN ACCOMMODATING INDIVIDUAL DIFFERENCES OF EFL STUDENTS. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature, & Linguistics*. <https://doi.org/10.22219/celticumm.vol6.no2.63-72>
- Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.