



## Analisis Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka pada Mata Pelajaran Sejarah di SMA Negeri 3 Kota Ternate

Fahria Ahmad, Suharlin Ode Bau

Pendidikan Sejarah Fakultas Ilmu Pendidikan Institut Sains dan Kependidikan Kie Raha Maluku Utara

### Abstract

Received: 4 September 2023

Revised: 14 September 2023

Accepted: 27 September 2023

This study aims to describe the planning and implementation of differentiated instruction in History classes, identify supporting and inhibiting factors, and examine the implications for student engagement at SMA Negeri 3 Ternate City. A descriptive qualitative approach was employed. Informants were selected purposively, comprising History teachers, students, and school curriculum administrators. Data were gathered through classroom observations, semi-structured interviews, and document analysis—including teaching modules, assessment tools, instructional materials, and student work. Data analysis was conducted interactively through data condensation, data display, and conclusion drawing; the credibility of the findings was reinforced through source and technique triangulation. The results indicate that differentiation was evident in the variety of learning resources, group activities and historical source analysis, and alternative learning products. However, diagnostic assessments and the mapping of student needs were not yet fully utilized systematically as a basis for instructional decision-making. Supporting factors included teacher creativity, school support, the availability of learning resources, and the use of technology. Primary obstacles included limited planning time, diverse levels of student readiness, class sizes, and limited facilities. The findings suggest that differentiation has the potential to broaden student participation and access to history learning; however, this study does not provide a basis for concluding a causal link to improved learning outcomes.

**Keywords:** implementation, instruction, differentiated, curriculum, history

(\*) Corresponding Author:

[fahriaahmad2@gmail.com](mailto:fahriaahmad2@gmail.com)

**How to Cite:** Ahmad, F., & Bau, S. (2023). Analisis Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka pada Mata Pelajaran Sejarah di SMA Negeri 3 Kota Ternate. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 9(17), 982-988. Retrieved from <https://jurnal.peneliti.net/index.php/JIWP/article/view/14888>

### PENDAHULUAN

Kurikulum Merdeka memberi ruang bagi satuan pendidikan dan guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan tahap perkembangan, kebutuhan, dan konteks peserta didik (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2024). Ruang adaptasi tersebut menuntut perubahan orientasi: keberhasilan pembelajaran tidak cukup diukur dari penyampaian materi yang seragam, tetapi dari kemampuan guru menyediakan akses yang bermakna terhadap tujuan belajar yang sama. Dalam konteks ini, pembelajaran berdiferensiasi menjadi pendekatan untuk merespons variasi kesiapan, minat, dan karakteristik belajar peserta didik melalui penyesuaian konten, proses, produk, dan lingkungan belajar (Tomlinson, 2017).

Diferensiasi tidak identik dengan menyusun satu rencana terpisah untuk setiap peserta didik, bukan pula sekadar mengelompokkan peserta didik berdasarkan kemampuan tetap. Diferensiasi merupakan pengambilan keputusan pedagogis yang



proaktif dan berbasis asesmen. Guru menetapkan tujuan esensial yang sama, mengidentifikasi kebutuhan yang relevan, kemudian menyediakan tingkat dukungan, sumber, aktivitas, atau cara menunjukkan pemahaman yang bervariasi. Karena itu, asesmen diagnostik dan formatif merupakan fondasi, bukan unsur tambahan, dalam pembelajaran berdiferensiasi (Tomlinson, 2017; Suprayogi et al., 2017).

Bukti empiris mengenai efektivitas diferensiasi perlu dibaca secara hati-hati. Tinjauan sistematis menemukan potensi efek positif, tetapi menegaskan variasi mutu bukti, konteks, dan bentuk intervensi (Deunk et al., 2018; Smale-Jacobse et al., 2019). Temuan tersebut mengingatkan bahwa keberhasilan diferensiasi tidak otomatis muncul dari variasi media atau tugas. Dampaknya bergantung pada ketepatan diagnosis kebutuhan, kualitas rancangan tugas, pengelolaan kelas, dan kapasitas guru untuk memantau kemajuan peserta didik. Pengembangan profesional yang berkelanjutan juga diperlukan karena guru sering memahami diferensiasi secara normatif, tetapi mengalami kesulitan menerjemahkannya menjadi keputusan pembelajaran yang konsisten (Smets & Struyven, 2020).

Pada mata pelajaran Sejarah, kebutuhan terhadap pembelajaran responsif semakin kuat. Pembelajaran sejarah tidak hanya menuntut penguasaan nama, tanggal, dan kronologi, tetapi juga pemahaman bermakna terhadap peristiwa dan perubahan dalam waktu (Kuntowijoyo, 2013). Peserta didik perlu menilai bukti, memahami konteks, membandingkan perspektif, serta membangun argumentasi mengenai masa lalu. Kemampuan tersebut dikenal sebagai berpikir historis. Peserta didik perlu berhadapan dengan sumber, pertanyaan, dan representasi sejarah yang memungkinkan mereka melakukan penalaran, bukan sekadar menerima narasi jadi (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013). Intervensi berbasis dokumen menunjukkan bahwa pembacaan sumber secara heuristik dapat membantu peserta didik menalar konteks, sumber, dan bukti secara lebih disiplin (Reisman, 2012).

Keragaman kesiapan membaca, pengetahuan awal, minat terhadap tema sejarah, dan kemampuan menyampaikan argumentasi membuat satu bentuk aktivitas sulit menjangkau seluruh peserta didik secara setara. Diferensiasi berpotensi menjembatani masalah tersebut, misalnya melalui penggunaan teks dengan tingkat dukungan berbeda, kombinasi peta dan sumber visual, pertanyaan pemandu bertahap, pengelompokan fleksibel, serta pilihan produk yang tetap dinilai dengan kriteria konseptual yang setara. Namun, pilihan bentuk produk tidak boleh menggantikan tuntutan berpikir historis. Poster, video, atau presentasi baru bernilai pedagogis apabila memuat penggunaan bukti, konteks, dan penalaran sebab-akibat yang dapat dinilai.

Kajian awal terhadap naskah dan praktik di SMA Negeri 3 Kota Ternate menunjukkan adanya variasi sumber dan aktivitas dalam pembelajaran Sejarah, tetapi belum jelas sejauh mana variasi tersebut disusun berdasarkan pemetaan kebutuhan peserta didik. Celah ini penting karena variasi pembelajaran tidak dengan sendirinya merupakan diferensiasi. Penelitian ini karena itu memusatkan perhatian pada hubungan antara asesmen awal, perencanaan, pelaksanaan diferensiasi konten-proses-produk, asesmen formatif, serta kondisi pendukung dan penghambat. Secara khusus, penelitian bertujuan: (1) mendeskripsikan perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi; (2) mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat; dan (3) menelaah implikasi implementasi

terhadap partisipasi dan pengalaman belajar peserta didik. Klaim mengenai hasil belajar dibatasi karena pendekatan kualitatif deskriptif tidak dirancang untuk menguji efek kausal.

## **METODE**

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif untuk memahami implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam konteks alamiah di SMA Negeri 3 Kota Ternate. Pendekatan ini dipilih karena fokus penelitian terletak pada proses pengambilan keputusan guru, bentuk pelaksanaan pembelajaran, pengalaman peserta didik, serta kondisi sekolah yang memengaruhi implementasi. Unit analisis penelitian adalah praktik pembelajaran Sejarah dalam kerangka Kurikulum Merdeka.

Informan dipilih secara purposif dari pihak yang terlibat langsung dan memiliki pengetahuan mengenai praktik yang dikaji, yaitu guru mata pelajaran Sejarah, peserta didik, serta kepala sekolah atau wakil kepala sekolah bidang kurikulum. Pemilihan peserta didik mempertimbangkan variasi partisipasi dan pengalaman belajar agar data tidak hanya merepresentasikan peserta didik yang aktif. Identitas informan dijaga dalam pelaporan, dan partisipasi didasarkan pada persetujuan setelah memperoleh penjelasan mengenai tujuan serta penggunaan data.

Data dikumpulkan melalui tiga teknik. Pertama, observasi digunakan untuk mencatat pembukaan, kegiatan inti, penutup, interaksi guru-peserta didik, jenis sumber belajar, pengelompokan, bentuk bantuan, pilihan tugas, dan asesmen formatif. Kedua, wawancara semi-terstruktur dilakukan untuk menggali pemahaman guru tentang diferensiasi, dasar perencanaan, kendala, strategi penanganan, serta pengalaman peserta didik terhadap variasi aktivitas. Ketiga, dokumentasi mencakup modul ajar, bahan ajar, perangkat asesmen, hasil pekerjaan peserta didik, dan dokumentasi kegiatan pembelajaran. Ketiga sumber tersebut dibaca secara saling melengkapi agar pernyataan informan dapat dibandingkan dengan praktik dan dokumen.

Analisis mengikuti model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014). Pada tahap kondensasi, catatan observasi, transkrip wawancara, dan dokumen dipilih serta diberi kode berdasarkan tema: asesmen kebutuhan, perencanaan, diferensiasi konten, diferensiasi proses, diferensiasi produk, asesmen, respons peserta didik, faktor pendukung, dan faktor penghambat. Kode kemudian disusun dalam matriks perbandingan sumber. Penyajian data dilakukan dalam uraian tematik dan tabel ringkasan. Kesimpulan ditarik secara bertahap dengan mencari pola yang konsisten sekaligus memperhatikan bukti yang berbeda atau tidak sesuai.

Kredibilitas data diperkuat melalui triangulasi sumber dan teknik. Keterangan guru dibandingkan dengan pengalaman peserta didik, informasi pengelola kurikulum, hasil observasi, dan dokumen pembelajaran. Triangulasi waktu digunakan ketika pengamatan dilakukan pada kesempatan berbeda. Peneliti juga memeriksa kembali interpretasi utama terhadap data yang tersedia agar temuan tidak melampaui bukti. Karena penelitian ini tidak menggunakan kelompok pembandingan atau pengukuran sebelum-sesudah, istilah dampak dimaknai sebagai implikasi yang teramati pada partisipasi dan pengalaman belajar, bukan sebagai bukti peningkatan hasil belajar secara kausal.

## **HASIL DAN PEMBAHASAN**

### **Perencanaan Pembelajaran Berdiferensiasi**

Perencanaan pembelajaran dimulai dari penetapan tujuan pembelajaran yang berlaku bagi seluruh peserta didik. Guru kemudian menyiapkan kombinasi buku pelajaran, artikel, gambar, video, peta sejarah, dan sumber digital untuk memperluas akses terhadap materi. Perencanaan juga memuat diskusi kelompok, analisis sumber, presentasi, dan penugasan. Pola tersebut memperlihatkan upaya menyediakan lebih dari satu jalur untuk mempelajari dan menyampaikan pemahaman sejarah.

Meskipun demikian, hubungan antara asesmen awal dan rancangan diferensiasi belum selalu terdokumentasi secara eksplisit. Informasi mengenai kemampuan awal dan minat lebih banyak diperoleh dari pengamatan guru, pertanyaan pembuka, serta pengalaman mengajar sebelumnya. Praktik ini bermanfaat, tetapi berisiko menghasilkan keputusan yang bergantung pada kesan umum. Diferensiasi yang kuat menuntut bukti diagnostik yang cukup spesifik: konsep apa yang telah dipahami, jenis sumber apa yang masih sulit dibaca, dukungan apa yang diperlukan, dan tantangan apa yang tepat untuk peserta didik tertentu.

Temuan ini memperjelas perbedaan antara variasi dan diferensiasi. Variasi berarti tersedia beberapa sumber atau aktivitas, sedangkan diferensiasi menuntut alasan pedagogis mengenai siapa memerlukan dukungan tertentu, mengapa dukungan tersebut dipilih, dan bagaimana kemajuannya akan diperiksa. Dengan demikian, kekuatan perencanaan terletak pada keragaman sumber dan aktivitas, sedangkan kebutuhan perbaikannya terletak pada pemetaan kebutuhan dan dokumentasi hubungan antara asesmen, strategi, dan tujuan belajar (Tomlinson, 2017; Smale-Jacobse et al., 2019).

### **Diferensiasi Konten**

Diferensiasi konten tampak melalui penggunaan teks, gambar, video, peta, infografis, dan dokumen sejarah. Keragaman representasi membantu peserta didik memasuki topik dari sumber yang lebih mudah diakses. Sumber visual dapat membantu membangun konteks, sedangkan teks dan dokumen menyediakan bahan untuk menilai perspektif serta bukti.

Namun, konten yang berbeda perlu tetap mengarah pada konsep dan tujuan yang setara. Penyederhanaan bahan tidak boleh menghilangkan kompleksitas sejarah atau menurunkan ekspektasi secara permanen bagi kelompok tertentu. Praktik yang lebih tepat ialah memberi penyangga, seperti glosarium, pertanyaan pemandu, potongan dokumen, garis waktu, atau penjelasan konteks, kemudian secara bertahap mengurangi bantuan. Pendekatan tersebut menghindari pelabelan kemampuan yang kaku dan mempertahankan kesempatan semua peserta didik untuk terlibat dalam penalaran historis.

### **Diferensiasi Proses**

Diferensiasi proses diwujudkan melalui tanya jawab, diskusi kelompok, analisis sumber sejarah, presentasi, dan penugasan. Pengelompokan memberi ruang bagi pertukaran informasi dan dukungan teman sebaya. Guru berperan mengajukan pertanyaan, memberi petunjuk ketika peserta didik mengalami kesulitan, serta mengarahkan diskusi pada tujuan pembelajaran.

Aktivitas analisis sumber merupakan titik strategis untuk menghubungkan diferensiasi dengan berpikir historis. Pertanyaan dapat ditata bertahap dari

identifikasi sumber, konteks produksi, perspektif pembuat, bukti yang diberikan, hingga perbandingan dengan sumber lain. Reisman (2012) menunjukkan pentingnya strategi membaca dokumen sejarah yang eksplisit. Oleh sebab itu, diferensiasi proses seharusnya tidak hanya membedakan cara bekerja, tetapi juga tingkat penyangga yang membantu peserta didik menjalankan praktik disiplin tersebut.

Pengelompokan juga perlu bersifat fleksibel. Kelompok yang tetap berdasarkan label kemampuan dapat mempersempit kesempatan belajar dan memperkuat ekspektasi rendah. Kelompok dapat berubah berdasarkan tujuan tugas, kebutuhan bantuan, minat topik, atau kombinasi kekuatan peserta didik. Dengan cara ini, kelompok menjadi instrumen pedagogis sementara, bukan identitas akademik.

### **Diferensiasi Produk dan Asesmen**

Peserta didik memperoleh kesempatan menyampaikan pemahaman melalui rangkuman, presentasi, peta konsep, poster, infografis, atau bentuk karya lain. Pilihan produk membuka ruang kreativitas dan memungkinkan peserta didik memanfaatkan kekuatan komunikasi yang berbeda. Akan tetapi, kesetaraan penilaian menuntut rubrik yang berfokus pada kualitas pemahaman, penggunaan bukti, ketepatan konteks, penalaran sebab-akibat, dan kejelasan argumentasi, bukan semata-mata tampilan produk.

Asesmen diagnostik, formatif, dan sumatif telah dikenali sebagai bagian dari pembelajaran. Asesmen formatif dilakukan melalui pertanyaan, tugas, diskusi, pengamatan aktivitas, dan pemeriksaan hasil pekerjaan. Tantangan berikutnya adalah menggunakan hasil asesmen secara langsung untuk menentukan tindak lanjut: pemberian bantuan tambahan, pengayaan, perubahan kelompok, revisi sumber, atau pengajaran ulang konsep tertentu. Tanpa siklus umpan balik tersebut, asesmen hanya menjadi alat pengumpulan nilai dan tidak sepenuhnya menjalankan fungsi diferensiasi.

### **Faktor Pendukung dan Penghambat**

Faktor pendukung dan penghambat yang teridentifikasi dapat diringkas sebagai berikut.

Tabel 1. Faktor pendukung dan Penghambat

| <b>Aspek</b>               | <b>Temuan</b>                                                                                                       | <b>Implikasi Perbaikan</b>                                                                          |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pendukung</b>           | Kreativitas guru; dukungan sekolah; variasi sumber; teknologi; keterlibatan peserta didik.                          | Mengembangkan bank sumber, forum berbagi praktik, dan dukungan perencanaan kolaboratif.             |
| <b>Penghambat</b>          | Waktu perencanaan; jumlah peserta didik; keragaman kesiapan; fasilitas; pemahaman guru yang belum merata.           | Memulai diferensiasi secara bertahap, memakai asesmen ringkas, dan memprioritaskan tujuan esensial. |
| <b>Risiko implementasi</b> | Variasi aktivitas belum selalu berbasis bukti kebutuhan; pilihan produk dapat menutupi perbedaan tuntutan kognitif. | Menghubungkan setiap penyesuaian dengan data asesmen dan menggunakan rubrik konseptual yang sama.   |

Temuan tersebut sejalan dengan penelitian yang menempatkan kompetensi guru dan dukungan profesional sebagai prasyarat implementasi diferensiasi. Smets dan Struyven (2020) menunjukkan bahwa pemahaman konseptual tidak otomatis berubah menjadi praktik yang konsisten. Di sekolah, solusi realistik bukan

menambah variasi tanpa batas, melainkan memilih satu atau dua keputusan berdiferensiasi yang berpengaruh besar, misalnya pertanyaan pemandu bertingkat dan pengelompokan fleksibel, lalu mengevaluasinya melalui asesmen formatif.

### **Implikasi terhadap Keterlibatan dan Berpikir Historis**

Variasi sumber dan aktivitas memperluas peluang peserta didik untuk terlibat dalam pembelajaran. Peserta didik tidak hanya mendengarkan penjelasan, tetapi membaca sumber, mengamati representasi visual, berdiskusi, dan menyampaikan hasil. Temuan ini mendukung interpretasi bahwa diferensiasi dapat memperbaiki akses dan partisipasi. Namun, partisipasi aktif tidak selalu identik dengan pemahaman yang lebih dalam; kualitas pertanyaan, bukti, dan argumentasi tetap perlu diperiksa.

Dalam pembelajaran Sejarah, indikator kemajuan sebaiknya dikaitkan dengan kemampuan menyusun kronologi, menjelaskan sebab-akibat, mengenali perubahan dan keberlanjutan, menilai sumber, serta mempertimbangkan perspektif. Kerangka tersebut memberi kriteria yang lebih substantif daripada sekadar keaktifan atau daya tarik produk. Dengan demikian, diferensiasi dan berpikir historis perlu dirancang bersama: diferensiasi menyediakan akses dan dukungan, sedangkan berpikir historis menentukan kualitas penalaran yang dituju (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013).

Penelitian ini tidak menyediakan skor hasil belajar, kelompok pembanding, atau data longitudinal. Oleh karena itu, temuan tidak membuktikan bahwa diferensiasi menyebabkan peningkatan prestasi. Kesimpulan yang lebih dapat dipertanggungjawabkan ialah bahwa praktik yang diamati menyediakan kondisi yang berpotensi mendukung keterlibatan dan penalaran historis, dengan syarat asesmen diagnostik, kualitas tugas, dan tindak lanjut diperkuat.

### **KESIMPULAN**

Implementasi pembelajaran berdiferensiasi pada mata pelajaran Sejarah di SMA Negeri 3 Kota Ternate telah tampak melalui variasi konten, proses, dan produk. Guru menggunakan beragam sumber, mengombinasikan diskusi, analisis sumber, presentasi, dan penugasan, serta memberi alternatif bentuk karya. Praktik tersebut memperluas akses dan kesempatan berpartisipasi, tetapi belum seluruhnya ditopang oleh pemetaan kebutuhan peserta didik yang sistematis dan terdokumentasi.

Faktor pendukung mencakup kreativitas dan kompetensi guru, dukungan sekolah, sumber belajar, teknologi, dan keterlibatan peserta didik. Hambatan meliputi keterbatasan waktu, jumlah peserta didik, variasi kesiapan, fasilitas, dan pemahaman diferensiasi yang belum merata. Perbaikan perlu diarahkan pada asesmen diagnostik yang ringkas tetapi informatif, pengelompokan fleksibel, penyangga analisis sumber, rubrik konseptual lintas-produk, dan penggunaan hasil asesmen formatif untuk tindak lanjut.

Secara metodologis, penelitian ini mendukung simpulan tentang proses dan kondisi implementasi, bukan efek kausal terhadap hasil belajar. Penelitian lanjutan dapat memadukan observasi kelas yang lebih panjang, analisis artefak peserta didik, pengukuran berpikir historis sebelum dan sesudah pembelajaran, serta perbandingan lintas kelas atau sekolah. Langkah tersebut diperlukan agar hubungan

antara diferensiasi, keterlibatan, dan capaian belajar dapat diuji dengan bukti yang lebih kuat.

## REFERENSI

- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.009>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 12 Tahun 2024 tentang kurikulum pada pendidikan anak usia dini, jenjang pendidikan dasar, dan jenjang pendidikan menengah.
- Kuntowijoyo. (2013). *Pengantar ilmu sejarah*. Tiara Wacana.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Smets, W., & Struyven, K. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach? *Cogent Education*, 7(1), 1742273. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1742273>
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.