



Analisis Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi: Tinjauan Konten, Proses, dan Produk di SMA Negeri 12 Semarang

Fauzan Ansori¹, Titi Prihatin^{1*}, Rafika Bayu Kusumandari¹, Decky Avrilianda¹

¹ Pengembangan Kurikulum, Universitas Negeri Semarang, Semarang, Indonesia

*Corresponding author email: titiprihatin@mail.unnes.ac.id

Article Info

Article history:

Received Juni 17, 2026

Approved August 20, 2026

Keywords:

Differentiated Instruction, Comparative Analysis, Ideal Pedagogical Standards, Report Card Uniformity, Multi-Dimensional Assessment.

ABSTRACT

This study aims to analyze the real-world implementation of differentiated instruction—focusing on content, process, and product configurations—at SMA Negeri 12 Semarang, and compare it with the ideal pedagogical standards that should be achieved under current educational frameworks. It specifically examines the systemic paradox where student semester report card grades appear uniform despite wide disparities in actual classroom competence. Employing a qualitative postpositivist approach, data were gathered through detailed document analysis of lesson plans and academic transcripts, alongside layered in-depth interviews with the vice principal of curriculum, subject teachers, and students. The comparative analysis reveals a significant gap between documented ideal planning and real classroom execution. In practice, content and process differentiation remain superficial, hindered by rigid fixed-classroom setups, overwhelming diagnostic test lengths, and a heavy reliance on single slide-presentation media that defaults to a passive peer-tutoring system. Crucially, product differentiation faces a conceptual misunderstanding where final report card grades are artificially homogenized. This uniformity is driven by composite grading formulas that mix cognitive scores with non-academic traits, combined with administrative pressures to push all students past minimum thresholds via endless remedial cycles for bureaucratic compliance and university admission advantages. This study concludes that the traditional report card system has strayed from its ideal function as an authentic portrait of student development, shifting instead into an administrative formality. The impact of this research highlights the urgent need for structural assessment reforms aligned with current national strategic policies, proposing a multi-dimensional report card model that clearly separates pure achievement scores from individual growth metrics to restore academic honesty while preserving inclusive education.

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis penerapan pembelajaran diferensiasi di lapangan—dengan fokus pada diferensiasi konten, proses, dan hasil—di SMA Negeri 12 Semarang, serta membandingkannya dengan standar pedagogis ideal yang seharusnya dicapai dalam kerangka pendidikan saat ini. Penelitian ini secara khusus menelaah paradoks sistemik di mana nilai rapor semester siswa tampak seragam meskipun terdapat kesenjangan yang luas dalam kompetensi aktual di kelas. Dengan menggunakan pendekatan kualitatif postpositivis, data dikumpulkan melalui analisis dokumen terperinci berupa rencana pelajaran dan transkrip akademik, serta wawancara mendalam dengan wakil kepala sekolah bidang kurikulum, guru mata pelajaran, dan siswa. Analisis komparatif tersebut mengungkapkan kesenjangan yang signifikan antara perencanaan ideal yang terdokumentasi dan pelaksanaan di kelas yang sebenarnya. Dalam praktiknya, diferensiasi konten dan proses tetap bersifat permukaan, terhambat oleh tata ruang kelas yang kaku dan tetap, durasi tes

diagnostik yang berlebihan, serta ketergantungan yang berlebihan pada media presentasi slide tunggal yang secara langsung mengarah pada sistem bimbingan teman sebaya yang pasif. Kemudian, diferensiasi hasil menghadapi kesalahpahaman konseptual di mana nilai rapor akhir diseragamkan secara artifisial. Kesenyaman ini didorong oleh rumus penilaian gabungan yang mencampurkan skor kognitif dengan sifat-sifat non-akademis, dikombinasikan dengan tekanan administratif untuk mendorong semua siswa melampaui ambang batas minimum melalui siklus remedial tanpa akhir demi kepatuhan birokrasi dan keuntungan penerimaan di universitas. Penelitian ini menyimpulkan bahwa sistem rapor tradisional telah menyimpang dari fungsi idealnya sebagai gambaran otentik mengenai perkembangan siswa, dan justru berubah menjadi sekadar formalitas administratif. Temuan penelitian ini menyoroti kebutuhan mendesak akan reformasi penilaian struktural yang selaras dengan kebijakan strategis nasional saat ini, serta mengusulkan model rapor multidimensi yang secara jelas memisahkan nilai prestasi murni dari indikator pertumbuhan individu guna memulihkan kejujuran akademik sekaligus menjaga pendidikan tetap relevan.

Copyright © 2026, The Author(s).

This is an open access article under the CC-BY-SA license



How to cite: Ansori, F., Prihatin, T., Kusumandari, R. B., & Avrilianda, D. (2026). Analisis Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi: Tinjauan Konten, Proses, dan Produk di SMA Negeri 12 Semarang. *Jurnal Ilmiah Global Education*, 7(3), 2861–2874. <https://doi.org/10.55681/jige.v7i3.6692>

PENDAHULUAN

Transformasi struktural pendidikan nasional Indonesia melalui makro-kebijakan Kurikulum Merdeka telah menggeser paradigma tata kelola pembelajaran secara fundamental. Berdasarkan dokumen resmi Kajian Akademik Kurikulum Merdeka, arah baru pendidikan ini dirancang untuk memulihkan krisis pembelajaran (*learning loss*) melalui pemberian otonomi dan fleksibilitas yang luas kepada seluruh pemangku kepentingan (*stakeholder*) pendidikan. Makna esensial dari kebijakan Merdeka Belajar ini terletak pada pengakuan mutlak terhadap keragaman karakteristik, kecepatan belajar, dan latar belakang psikologis peserta didik, yang tidak bisa lagi dipaksa masuk dalam standarisasi klasikal yang kaku (Astuti et al., 2025).

Dalam konseptualisasi Kurikulum Merdeka, pembelajaran berdiferensiasi merupakan instrumen operasional sekaligus "nyawa" utama yang menggerakkan seluruh ekosistem pembelajaran di sekolah. Pendekatan ini memutus rantai tradisi pengajaran massal yang seragam dengan mewajibkan adaptasi elemen pembelajaran guna memfasilitasi kebutuhan individu (Wahyudin et al., 2024). Tanpa adanya implementasi diferensiasi yang sistematis, cita-cita inklusivitas dan fleksibilitas yang digaungkan oleh Kurikulum Merdeka hanya akan menjadi tumpukan dokumen administratif tanpa dampak nyata pada peningkatan mutu capaian kognitif maupun psikomotorik siswa di dalam ruang kelas.

Urgensi implementasi pembelajaran berdiferensiasi ini secara legal-formal juga menjadi perhatian utama dalam kebijakan jangka panjang pemerintah. Selain diatur dalam Permendikbudristek No. 16 Tahun 2022 tentang Standar Proses, prioritas penguatan kurikulum yang berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*) secara berkelanjutan telah dikunci di dalam Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah (Permendikdasmen) No. 19 Tahun 2025 mengenai Rencana Strategis Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Tahun 2025-2029 (Mendikdasmen, 2025). Sinkronisasi regulasi ini menegaskan bahwa sekolah menengah atas, termasuk SMA Negeri 12 Semarang, memiliki tanggung jawab yuridis dan pedagogis untuk menghadirkan iklim diferensiasi secara objektif dalam rutinitas instruksionalnya.

Manifestasi paling radikal dari fleksibilitas Kurikulum Merdeka ini ditandai dengan perubahan restrukturisasi sekuens materi pembelajaran, di mana sistem tingkat kelas konvensional dilebur ke dalam pembagian fase perkembangan yang fleksibel, mulai dari fase *pre-school* hingga Fase F di jenjang sekolah menengah atas. Pembagian berbasis fase ini bertujuan memberikan waktu yang cukup bagi peserta didik untuk mendalami konsep dan menguasai kompetensi tanpa dihantui ketakutan tertinggal oleh target kurikulum yang linier. Di SMA Negeri 12 Semarang, regulasi berbasis fase ini menuntut para pendidik untuk terampil memetakan posisi capaian riil siswa sebelum merancang modul ajar berdiferensiasi.

Namun, idealisme konseptual dan payung hukum yang telah mapan tersebut dalam praktiknya sering kali berbenturan dengan dinamika serta tantangan nyata yang ditemukan pada tahap observasi awal (*preliminary research*) di lapangan. Melalui penjajakan awal di SMA Negeri 12 Semarang, terpotret sebuah fakta empiris berupa lebarnya ketimpangan pengetahuan (*knowledge gap*) dan disparitas keterampilan di antara peserta didik dalam satu rombongan belajar. Heterogenitas yang alamiah ini mencakup perbedaan kecepatan pemahaman terhadap konsep abstrak, variasi tingkat motivasi intrinsik, hingga perbedaan penguasaan keterampilan teknis dasar mata pelajaran. Fenomena ini menjadi indikasi nyata bahwa input kemampuan siswa di lapangan senyatanya sangat beragam, unik, dan terfragmentasi.

Dinamika teoretis dan praktis yang sangat menarik kemudian muncul ketika potret keragaman kemampuan yang lebar tersebut dikonfrontasikan dengan dokumen penilaian kumulatif siswa di akhir semester. Pada dokumen hasil belajar (rapor), angka capaian yang tertulis justru menunjukkan kecenderungan yang homogen atau berada pada rentang nilai yang kurang lebih sama. Terjadinya standardisasi nilai di akhir semester ini merupakan sebuah fenomena umum yang kerap dijumpai di berbagai satuan pendidikan, di mana keberagaman kapasitas riil siswa tampak melebur ke dalam satu tingkat capaian yang setara. Secara statistik, potret pelaporan hasil belajar ini mencerminkan sebuah tantangan evaluasi kurikulum, di mana variasi kemampuan siswa diupayakan untuk diselaraskan ke dalam satu batas ketuntasan tanpa memperlihatkan gradasi perbedaan fase kompetensi secara kontras (Frohn et al., 2026).

Fenomena tersebut diperkuat oleh informasi autentik yang diperoleh peneliti dari hasil wawancara awal dengan pihak manajemen kurikulum di sekolah. Pihak sekolah memberikan penjelasan yang sangat logis bahwa dalam implementasi pembelajaran berdiferensiasi, profil nilai dalam rapor memang diupayakan untuk memenuhi standar ketercapaian minimum yang tampak setara, meskipun proses dan kompetensi riil yang dilalui siswa sangat bervariasi. Konsekuensinya, para pengguna dokumen rapor—baik lembaga perguruan tinggi maupun dunia industri—ke depan memang dituntut untuk lebih jeli, presisi, dan komprehensif dalam melakukan penyaringan, karena kesamaan angka di atas kertas rapor pada era saat ini bisa jadi merepresentasikan individu siswa yang memiliki kekhasan lintasan belajar dan fase perkembangan kognitif yang berbeda.

Pernyataan dan realitas di lapangan tersebut mengindikasikan adanya ruang diskusi teoretis yang sangat krusial mengenai tata cara penerjemahan esensi pembelajaran berdiferensiasi pada sistem penilaian sekunder. Secara prinsipil, filosofi diferensiasi bertugas memfasilitasi proses pembelajaran agar adaptif dengan tingkat kemampuan awal siswa, namun hasil akhirnya tetap harus berpijak pada objektivitas standar baku capaian pembelajaran pada fase yang telah ditentukan (Xiong, 2026). Terjadinya penyetaraan nilai akhir di tengah keragaman kemampuan merupakan tantangan sistem pengukuran yang dialami oleh banyak sekolah saat ini, di mana guru sering kali dihadapkan pada dilema antara kewajiban moral untuk memotivasi

pertumbuhan belajar individu di satu sisi, dan keharusan memenuhi standarisasi nilai formalitas birokrasi di sisi lain (Tan & Chong, 2026). Oleh karena itu, fenomena ini melandasi pentingnya kajian ini dilakukan guna merumuskan solusi evaluasi yang adaptif dan berkeadilan bagi ekosistem sekolah menengah atas.

Kekeliruan praktik evaluasi ini berisiko mematikan fungsi rapor sebagai potret autentik perkembangan kompetensi siswa. Jika nilai rapor dirancang seragam tanpa mencerminkan posisi fase riil siswa, maka asesmen tersebut kehilangan daya prediktif dan daya evaluatifnya. Peneliti melihat adanya kebutuhan mendesak untuk membongkar bagaimana pelaksanaan riil tiga pilar diferensiasi (konten, proses, dan produk) di SMA Negeri 12 Semarang, guna mengidentifikasi pada titik mana miskonsepsi instruksional dan administratif ini mulai mengkontaminasi pola pikir para pendidik di sekolah tersebut.

Dalam konteks studi terdahulu, dinamika evaluasi pembelajaran berdiferensiasi telah banyak dikaji oleh para peneliti. Riset yang dilakukan oleh Jayanti et al. (2023) mengidentifikasi bahwa implementasi tiga pilar diferensiasi sering kali terkendala oleh absennya standar baku dalam pelaksanaan asesmen diagnostik di tingkat sekolah. Studi tersebut menemukan bahwa guru cenderung menyederhanakan produk akhir siswa demi pemenuhan tuntutan administrasi Kurikulum Merdeka tanpa melakukan pengawasan intensif terhadap variasi proses belajar, sehingga evaluasi akhir yang dihasilkan belum sepenuhnya mencerminkan fleksibilitas gaya belajar siswa.

Selanjutnya, hasil kajian literatur sistematis yang dipublikasikan oleh Marfu'ah et al. (2025) menyimpulkan bahwa meskipun diferensiasi konten, proses, dan produk terbukti efektif meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan partisipasi aktif siswa, pelaksanaannya di tingkat satuan pendidikan masih dihantui oleh rendahnya kompetensi manajemen kelas dan beratnya beban adaptasi kurikulum. Kendala teknis ini memicu kecenderungan guru untuk kembali ke pola pembelajaran tradisional yang seragam di akhir semester, terutama dalam aspek pemberian nilai akhir, demi menghindari kompleksitas birokrasi penilaian kurikulum yang terdiferensiasi.

Riset empiris lain mengenai implementasi model diferensiasi pada mata pelajaran spesifik, seperti Pendidikan Agama Islam (PAI) yang dimuat dalam riset (Yuliana et al., 2025), mengonfirmasi bahwa penyesuaian materi dengan minat siswa mampu mendorong motivasi belajar secara signifikan. Namun, studi tersebut juga memberikan catatan kritis bahwa keberhasilan peningkatan motivasi ini tidak dibarengi dengan kesiapan sistem pelaporan hasil belajar (rapor) yang akomodatif. Hal ini menunjukkan bahwa problem keselarasan antara proses berdiferensiasi dengan dokumen evaluasi akhir merupakan isu krusial yang belum terselesaikan di banyak sekolah.

Di sisi lain, perspektif mutakhir dari literatur internasional mengenai *differential learning* dalam teori sistem dinamis kuantitatif memberikan dasar ilmiah bahwa variasi (*noise*) dan fluktuasi non-linier dalam input belajar justru memicu proses pengorganisasian diri (*self-organization*) kognitif yang optimal. Studi membuktikan bahwa pemaksaan jalur instruksional yang linier dan seragam menghambat retensi keahlian jangka panjang. Teori ini memperkuat argumen bahwa keberagaman proses di SMA Negeri 12 Semarang adalah hal yang ilmiah, namun hasil akhir pengorganisasian diri tersebut harus terekam secara jujur dan akurat dalam instrumen penilaian, bukan diseragamkan secara paksa.

Gap analysis (analisis kesenjangan) antara penelitian ini dengan studi-studi sebelumnya terletak pada fokus investigasi terhadap bias penilaian akhir. Ketika penelitian terdahulu (seperti di SMAN 22 Surabaya dan kajian *Systematic Literature Review* di jurnal *Didaktika*) lebih banyak

menyoroti kendala teknis guru dalam menyusun modul atau keterbatasan sarana digital, penelitian ini secara spesifik masuk ke dalam wilayah kritis yang belum banyak disentuh: membedah bagaimana implementasi riil tiga pilar diferensiasi justru melahirkan anomali "keseragaman nilai rapor" pada tingkat fase perkembangan siswa. Kebaruan (*novelty*) dari riset ini terletak pada pengungkapan miskonsepsi evaluasi kurikulum yang menyamakan nilai akhir untuk kompetensi riil yang berbeda di sekolah menengah atas perkotaan.

Berdasarkan posisi riset (*research stance*) tersebut, penelitian ini berada pada posisi mengoreksi dan mengkritisi praktik implementasi yang sedang berjalan di lapangan. Peneliti tidak mendebat esensi teoritis pembelajaran berdiferensiasi, melainkan meluruskan kekeliruan fatal dalam aplikasinya yang mengorbankan standar fase demi formalitas nilai rapor. Berdasarkan seluruh uraian di atas, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis secara mendalam implementasi tiga pilar pembelajaran berdiferensiasi (tinjauan konten, proses, dan produk) di SMA Negeri 12 Semarang, serta merumuskan rekonstruksi solusi evaluatif agar praktik diferensiasi berjalan selaras antara perencanaan, pelaksanaan riil di kelas, dan keadilan pengakuan capaian dalam dokumen hasil belajar siswa.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif yang berakar pada filsafat postpositivisme untuk menganalisis fenomena secara mendalam pada kondisi objek yang alamiah (*natural setting*). Sesuai dengan karakteristik metodologi kualitatif yang diuraikan oleh Nasution (2022), pengumpulan data dalam riset ini tidak dipandu oleh pembuktian teori atau pengujian hipotesis apriori, melainkan dipandu sepenuhnya oleh fakta-fakta autentik yang ditemukan langsung oleh peneliti saat berada di lapangan. Jenis penelitian yang diterapkan adalah studi kasus deskriptif-analitis. Pendekatan studi kasus ini dipilih secara sengaja untuk mengeksplorasi sistem terikat dari praktik instruksional pada satuan pendidikan menengah atas. Pemilihan metode ini sangat krusial guna mengupas tuntas anomali dan miskonsepsi evaluatif yang terjadi di balik realitas implementasi riil tiga pilar pembelajaran berdiferensiasi.

Dalam desain penelitian kualitatif postpositivistik ini, kehadiran peneliti di lapangan bertindak sebagai instrumen kunci (*human instrument*). Peneliti hadir secara fisik dan berinteraksi langsung dalam ekosistem pendidikan di SMA Negeri 12 Semarang, yang ditetapkan sebagai lokasi penelitian tunggal. Keterlibatan peneliti di lokasi berfungsi untuk menangkap konteks sosial-kultural, iklim akademik, serta dinamika kebijakan kurikulum secara utuh. Peneliti mengamati secara jeli bagaimana regulasi makro diterjemahkan secara mikro di dalam ruang kelas, sehingga data yang dikoleksi bersifat primer, segar, dan terhindar dari distorsi informasi sekunder.

Sumber data dalam penelitian kualitatif ini diklasifikasikan menjadi sumber data manusia (*informan*) dan sumber data non-manusia (*dokumen*). Penentuan sampel sumber data dilakukan dengan teknik *purposive sampling*, yaitu memilih subjek yang memiliki kriteria spesifik, terlibat langsung, dan menguasai informasi terkait objek yang sedang diteliti Nasution (2023). Guna memperoleh data yang komprehensif, multi-sudut pandang, dan seimbang, peneliti menetapkan tiga lapisan pilar informan riil di sekolah.

Lapisan pertama adalah Wakil Kepala Bidang Kurikulum selaku representasi otoritas manajerial yang memegang cetak biru kebijakan dan regulasi asesmen fase di sekolah. Lapisan kedua adalah Guru Mata Pelajaran selaku artikulator teknis yang mengeksekusi langsung modifikasi kurikulum di ruang kelas. Lapisan ketiga adalah Peserta Didik dari berbagai rentang

kemampuan kognitif selaku subjek yang merasakan dampak langsung dari perlakuan berdiferensiasi tersebut. Sementara itu, sumber data non-manusia mencakup dokumen Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP), sampel Modul Ajar (RPP) yang disusun guru, serta dokumen kumulatif berupa rekapitulasi nilai rapor siswa.

Prosedur pengumpulan data dirancang secara terintegrasi melalui kombinasi tiga teknik utama, yaitu wawancara mendalam (*in-depth interview*), observasi partisipatif pasif, dan studi dokumentasi. Teknik wawancara diaplikasikan secara semi-terstruktur kepada Waka Kurikulum, guru, dan peserta didik menggunakan pedoman wawancara yang bersifat terbuka guna memancing narasi bebas dari informan. Teknik observasi dilakukan untuk memotret realitas proses interaksi instruksional dan variasi perlakuan guru terhadap heterogenitas siswa di kelas. Teknik studi dokumentasi difokuskan pada analisis isi (*content analysis*) terhadap berkas perangkat ajar dan distribusi capaian angka dalam rapor.

Guna menyelaraskan instrumen dengan tujuan khusus penelitian ini, peneliti melakukan modifikasi relevan terhadap matriks instrumen standar pengawasan kurikulum. Modifikasi instrumen dilakukan dengan memecah fokus pengamatan ke dalam tiga indikator pilar diferensiasi yang dikonfrontasikan langsung dengan indikator penilaian berbasis fase perkembangan, sebagai berikut:

1. **Modifikasi Indikator Diferensiasi Konten:** Ditransformasikan untuk mengukur kesiapan materi, variasi format bahan ajar, dan batasan kedalaman materi agar tetap adaptif dengan kemampuan awal siswa tanpa menurunkan standar kompetensi fase Kurikulum Merdeka.
2. **Modifikasi Indikator Diferensiasi Proses:** Ditransformasikan untuk mengamati fleksibilitas pengelolaan kelas (*flexible grouping*), kehadiran bantuan berjenjang (*scaffolding*), dan keberadaan lintasan belajar non-linier di kelas.
3. **Modifikasi Indikator Diferensiasi Produk:** Ditransformasikan secara khusus untuk mengkritisi keselarasan rubrik penilaian subjektif, variasi bentuk tagihan tugas siswa, dan pola konversi pencapaian autentik siswa ke dalam bentuk angka kumulatif rapor semester.

Teknik analisis data dalam penelitian ini dilakukan secara induktif berkelanjutan (*ongoing analysis*) sejak peneliti pertama kali menginjakkan kaki di lokasi penelitian hingga penyusunan laporan akhir. Proses pengolahan fakta lapangan ini mengadopsi model analisis data kualitatif interaktif yang bersumber dari penegasan metodologis Nasution (2023), yang membagi alur analisis ke dalam tiga tahapan siklus yang saling mengikat:

1. **Reduksi Data:** Peneliti melakukan proses seleksi, pemfokusan, penyederhanaan, dan abstraksi terhadap seluruh rekaman mentah hasil wawancara berlapis dan catatan lapangan (*field notes*). Data dikelompokkan secara ketat ke dalam kluster tema tiga pilar diferensiasi (konten, proses, produk) serta kluster anomali penilaian rapor untuk mengeliminasi informasi yang tidak relevan dengan fokus implementasi riil.
2. **Penyajian Data (*Data Display*):** Fakta-fakta yang telah terklusterisasi kemudian disajikan dalam bentuk narasi deskriptif yang terstruktur, komparatif, dan sistematis. Peneliti menyandingkan matriks pengakuan Waka Kurikulum, realitas mengajar guru, persepsi riil siswa, serta bukti otentik Modul Ajar dan rapor, sehingga benang merah miskonsepsi evaluasi kurikulum terlihat jelas.
3. **Penarikan Kesimpulan dan Verifikasi (*Conclusion Drawing/Verification*):** Peneliti melakukan interpretasi mendalam terhadap makna dari data yang tersaji untuk membangun konseptualisasi kesimpulan awal. Kesimpulan ini kemudian diuji validitasnya

secara terus-menerus melalui penelusuran kembali catatan lapangan dan konfrontasi teoretis hingga melahirkan simpulan akhir yang kokoh dan objektif.

Untuk menjamin akuntabilitas akademik, kredibilitas, dan keabsahan dari seluruh temuan riil di lapangan, peneliti menerapkan dua strategi pengujian kualitatif yang ketat. Pertama, adalah penerapan teknik Triangulasi, yang dibagi menjadi triangulasi sumber (membandingkan secara silang data dari Waka Kurikulum, guru, dan siswa) serta triangulasi teknik (menguji konsistensi antara apa yang diucapkan informan dalam wawancara, apa yang terlihat dalam observasi kelas, dan apa yang tertulis dalam berkas dokumen modul serta nilai rapor).

Strategi kedua adalah pelaksanaan Member Check (pengecekan anggota), di mana draf transkrip wawancara dan draf temuan analisis awal dikembalikan serta dikonfirmasi ulang secara langsung kepada Waka Kurikulum dan guru mata pelajaran yang bersangkutan. Langkah ini dilakukan secara hati-hati untuk memastikan bahwa interpretasi tekstual yang ditulis oleh peneliti benar-benar selaras dengan makna kontekstual yang dimaksudkan oleh informan di SMA Negeri 12 Semarang, sehingga terhindar dari bias subjektivitas peneliti.

Tabel 1. Indikator Penilaian Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi

Pilar Diferensiasi	Indikator Utama Penilaian	Aspek Pengamatan Riil di Lapangan	Deskripsi Fokus Batasan Teoretis
Diferensiasi Konten (Content)	1. Pemetaan Kesiapan Belajar (<i>Readiness</i>)	Pendidik menyediakan ragam tingkatan materi (dasar, menengah, mahir) berdasarkan hasil asesmen diagnostik kognitif awal siswa.	Konten disesuaikan dengan lintasan belajar dan kapasitas pemahaman awal individu agar siswa tidak mengalami frustrasi atau kebosanan akademik.
	2. Variasi Akses dan Format Bahan Ajar	Pendidik menyediakan modul teks, video pembelajaran, rekaman audio, gambar/infografis, atau benda konkret di kelas.	Mengakomodasi keragaman gaya belajar (visual, auditori, kinestetik) dan modalitas sensorik peserta didik dalam menyerap informasi materi.
	3. Modifikasi Kedalaman Materi	Pendidik memberikan materi esensial bagi siswa lambat, dan menyajikan materi pengayaan/abstrak bagi siswa cepat.	Kedalaman materi tetap bertumpu pada pencapaian standar kompetensi Fase yang telah ditentukan, tanpa menurunkan kualitas capaian akhir.
Diferensiasi Proses (Process)	1. Pengelompokan Fleksibel (<i>Flexible Grouping</i>)	Siswa dikelompokkan secara dinamis (berdasarkan minat, tingkat kesiapan, atau secara acak) dan tidak bersifat permanen sepanjang semester.	Proses interaksi sosial di dalam kelas dirancang non-linear guna mendorong terjadinya kolaborasi kognitif antar peserta didik.
	2. Bantuan Berjenjang (<i>Scaffolding</i>)	Pendidik memberikan bimbingan intensif pada kelompok yang kesulitan, dan membiarkan kelompok mahir bekerja secara mandiri.	Pendidik bertindak sebagai fasilitator yang mengulurkan bantuan pada zona perkembangan terdekat siswa (<i>Zone of Proximal Development</i>) secara proporsional.
	3. Variasi Strategi Instruksional	Pendidik memadukan metode diskusi, eksperimen mandiri,	Menghadirkan fluktuasi aktivitas belajar di ruang

		studi literatur, permainan peran, atau pemecahan masalah (PBL).	kelas agar otak peserta didik aktif melakukan pengorganisasian diri kognitif secara optimal.
Diferensiasi Produk (Product)	1. Kebebasan Format Unjuk Kerja	Siswa diberikan keleluasaan memilih bentuk tagihan tugas akhir (misal: laporan tertulis, infografis, video, atau presentasi lisan).	Memberikan ruang bagi peserta didik untuk mendemonstrasikan penguasaan konsep sesuai dengan minat dan bakat terbaik yang mereka miliki.
	2. Rubrik Penilaian Berbasis Kriteria	Pendidik menggunakan rubrik penilaian esensial yang menilai pemahaman konseptual yang sama, meskipun dikemas dalam bentuk produk yang berbeda.	Standar penilaian tetap mengacu pada indikator objektif Kriteria Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (KKTP) pada Fase bersangkutan.
	3. Otentisitas Evaluasi Akhir	Angka kumulatif pada nilai rapor mencerminkan secara jujur posisi fase kompetensi riil siswa, bukan diseragamkan demi formalitas.	Hasil akhir produk merepresentasikan keragaman kapasitas siswa, memastikan akuntabilitas evaluasi kurikulum dan keadilan pengakuan capaian.

Sumber: Buku *Teori dan Praktik Model Pembelajaran Berdiferensiasi* karya Dr. Agus Purwowododo, M.Pd. dan Dr. Muhamad Zaini, M.A.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Praktik pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi di tingkat sekolah menengah atas sejatinya merupakan sebuah siklus berkelanjutan yang dinamis. Berdasarkan data riil yang dihimpun melalui wawancara berlapis di SMA Negeri 12 Semarang, elemen pertama yang perlu dibedah adalah pelaksanaan diferensiasi konten. Pihak manajemen sekolah melalui Wakil Kepala Bidang Kurikulum telah mengupayakan pembekalan kepada guru melalui kegiatan *In-House Training* (IHT) dan diskusi Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) tingkat sekolah untuk memetakan materi-materi esensial. Namun, ketika instruksi makro ini diturunkan ke ruang kelas, terjadi perbedaan cara (*polarisasi*) yang cukup tajam di antara sesama guru dalam melakukan pemetaan kemampuan awal (*readiness*) peserta didik.

Terdapat guru yang memilih menggunakan cara formal berupa tes awal (*pre-test*) tertulis untuk menguji sejauh mana siswa menguasai materi dasar sebelum bab baru dimulai. Di sisi lain, ada juga guru yang memilih cara intuitif-subjektif dengan mengandalkan pengamatan langsung di kelas, rekam jejak nilai rapor pada semester sebelumnya, serta bantuan data karakteristik siswa dari Guru Bimbingan Konseling (BK). Perbedaan prosedur ini membuktikan bahwa eksekusi pemetaan kemampuan siswa di lapangan masih berjalan sendiri-sendiri tanpa adanya standar acuan baku yang mengikat dari pihak sekolah. Meskipun ini masih sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka yang memberikan otonomi para guru untuk melaksanakan setiap proses pembelajaran di kelas.

Jika kita melihat dari kacamata kondisi ideal, fenomena pengamatan subjektif dan penggunaan nilai historis masa lalu seperti yang dilakukan sebenarnya kurang tepat untuk mengukur kesiapan belajar (*readiness*). Kondisi ideal yang seharusnya terjadi menurut Purwowododo & Zaini (2023) adalah guru wajib mengukur kapasitas kognitif siswa secara spesifik pada materi baru yang akan diajarkan, bukan bersandar pada nilai masa lalu yang

konteks topiknya sudah berbeda. Kesiapan belajar anak bersifat dinamis; siswa yang mahir di materi kelistrikan belum tentu memiliki kesiapan yang sama saat masuk ke materi mekanika. Oleh karena itu, asesmen diagnostik kognitif awal yang objektif dan instan menjadi syarat mutlak yang tidak boleh digantikan oleh tebakan subjektif guru.

Anomali teknis pada aspek konten ini semakin diperjelas oleh data yang disampaikan oleh para peserta didik. Siswa mengonfirmasi bahwa mereka memang melewati fase kuis diagnostik di awal semester, namun dengan jumlah beban soal yang sangat banyak, yakni rata-rata mencapai 50 butir pertanyaan untuk tiap mata pelajaran. Fakta ini tentu sangat mengejutkan bagi sebuah evaluasi awal. Pemberian hingga 50 soal *pre-test* di awal semester justru merusak esensi dari penilaian diagnostik itu sendiri.

Pada kondisi idealnya, asesmen diagnostik awal tidak boleh disamakan dengan ujian semester yang melelahkan. Seharusnya, tes diagnostik didesain secara ringkas, sederhana, menarik, dan hanya menguji beberapa indikator kemampuan prasyarat kunci (*essential prerequisite skills*). Jumlah soal yang terlalu banyak (50 soal) seperti yang terjadi di lapangan justru memicu kelelahan mental (*cognitive fatigue*) pada diri siswa sebelum belajar dimulai. Akibatnya, jawaban siswa menjadi tidak valid dan data pemetaan kemampuan anak yang diperoleh guru menjadi bias atau tidak akurat.

Tantangan diferensiasi konten di SMA Negeri 12 Semarang juga terlihat pada penyediaan variasi media pembelajaran. Berkas Modul Ajar yang dikumpulkan oleh guru ke sistem sekolah dan E-KTSP Dinas Pendidikan tampak sangat ideal karena mencantumkan beragam tautan multimedia digital. Namun, fakta riil di ruang kelas menunjukkan hal yang berbeda. Berdasarkan penuturan jujur dari para siswa, aktivitas belajar harian di kelas masih didominasi secara mutlak oleh penggunaan media PowerPoint (PPT) klasik yang disampaikan satu arah oleh guru. Variasi media seperti video pembelajaran barulah sebatas alternatif tambahan yang diberikan melalui tautan digital bagi siswa yang tertarik.

Kondisi riil ini tentu berjarak cukup jauh dari kondisi ideal pembelajaran berdiferensiasi konten. Idealnya, variasi media (seperti gambar, rekaman audio, teks bacaan, video, hingga benda konkret) harus hadir dan digunakan secara bersamaan di dalam ruang kelas untuk memfasilitasi keragaman modalitas sensorik siswa (visual, auditori, dan kinestetik). Menyerahkan materi video hanya kepada siswa yang tertarik bukanlah bentuk diferensiasi, melainkan indikasi bahwa guru masih kesulitan menerapkan variasi konten secara tatap muka di kelas, sebuah hambatan yang serupa dengan kendala adaptasi media digital di sekolah-sekolah Asia Tenggara (Dulfer et al., 2025).

Selama ini, cara mengajar yang monoton dan searah sering kali membuat siswa belajar secara pasif dan hanya menghafal materi, sehingga kemampuan mereka untuk menganalisis masalah menjadi tumpul. Oleh karena itu, pendidikan saat ini sangat membutuhkan media pembelajaran inovatif yang bisa memancing siswa untuk aktif berpikir kritis dan mandiri. Penggunaan media interaktif berbasis *articulate storyline* terbukti secara signifikan dapat mendongkrak motivasi, hasil belajar, kemandirian, sekaligus kemampuan berpikir kritis siswa (Kusumandari et al., 2025).

Selain media pengajaran umum, pemanfaatan teknologi digital berbasis aplikasi android dan *gamed based learning* juga terbukti efektif memberikan intervensi kontekstual dalam mereduksi trauma sekaligus menumbuhkan resiliensi psikologis peserta didik di wilayah terdampak (Kusumandari et al., 2025). Berbagai hasil riset ini menjadi pengingat berharga mengenai betapa

pentingnya perluasan inovasi guru untuk menciptakan ekosistem dan media pembelajaran yang lebih baik lagi.

Memasuki pilar kedua, yaitu diferensiasi proses, hasil riset menemukan adanya benturan keras antara idealisme metode belajar yang berpusat pada siswa dengan keterbatasan ruang fisik sekolah. Pihak manajemen kurikulum menerapkan kebijakan ruang kelas tetap (*fixed classroom*) di mana siswa menetap di ruang yang sama dari pagi hingga sore tanpa adanya fleksibilitas penataan kursi atau jam belajar. Untuk menyiasati ruang kelas konvensional yang padat tersebut, guru mata pelajaran mengambil langkah kompromi dengan membentuk kelompok belajar heterogen (mencampur siswa berkemampuan tinggi, sedang, dan rendah) dan mengandalkan strategi tutor sebaya (*peer tutorial*).

Strategi pembentukan kelompok heterogen berbasis tutor sebaya yang diterapkan guru di lapangan ini sebenarnya menyimpan kelemahan pedagogis. Praktik ini rawan menjadi kedok bagi guru untuk melimpahkan beban mengajar (*instructional offloading*) kepada siswa yang pintar. Siswa mengonfirmasi bahwa jalannya diskusi kelompok sangat bergantung pada kenyamanan personal; mereka hanya akan aktif bertanya jika gurunya ramah dan mudah didekati, namun akan langsung pasif dan menyerahkan seluruh pengerjaan tugas kepada teman pintar jika gurunya bersikap kaku.

Dalam kondisi ideal, pembelajaran berdiferensiasi proses menuntut adanya pengelompokan yang fleksibel (*flexible grouping*). Artinya, kelompok belajar tidak boleh bersifat permanen atau itu-itu saja sepanjang semester. Seharusnya, adakalanya siswa dikelompokkan berdasarkan tingkat kemampuan yang sama agar guru bisa memberikan intervensi yang pas, adakalanya dikelompokkan berdasarkan minat, dan adakalanya dibentuk secara acak. Menjadikan siswa pintar sebagai "guru tetap" bagi temannya di kelas justru berisiko menahan pertumbuhan akademik siswa pintar tersebut karena waktunya habis untuk mengajari temannya, sementara siswa lambat merasa minder karena selalu menjadi pihak yang dibantu. Meskipun pada praktiknya, tentu guru akan tetap memberikan pemahaman terlebih dahulu kepada siswa dengan kemampuan tinggi dan mengawasi proses pembelajaran di kelas namun risiko tersebut tentunya tetap ada.

Hambatan guru dalam memberikan bantuan berjenjang (*scaffolding*) secara proporsional di kelas heterogen berakar pada masalah manajemen waktu dan tingginya beban kerja sampingan (tupoksi non-mengajar) yang dipikul guru. Ada guru yang mengeluhkan bahwa tuntutan mengejar ketuntasan materi Kurikulum Merdeka membuat waktu untuk mendampingi anak secara individual habis. Siswa mengonfirmasi bahwa bantuan mendalam dari guru (*scaffolding*) baru intensif terjadi pada mata pelajaran tertentu yang dianggap sangat sulit oleh sekolah, seperti Matematika Tingkat Lanjut.

Kondisi riil ini sangat bertolak belakang dengan kondisi ideal. Idealnya, *scaffolding* atau bantuan khusus dari guru adalah hak dasar bagi setiap siswa yang mengalami kelambatan belajar pada mata pelajaran apa pun, bukan hanya pada pelajaran eksakta yang sulit. Guru seharusnya membiarkan kelompok mandiri bekerja sendiri, dan mengalokasikan sebagian besar waktu tatap mukanya untuk mendatangi meja siswa lambat guna memberikan bimbingan khusus sesuai dengan Zona Perkembangan Terdekat (*Zone of Proximal Development*) anak tersebut. Keterbatasan waktu akibat beban administrasi ini sejalan dengan temuan penelitian Dinita & Nurpratiwiningsih (2024) yang menyoroti bahwa guru di Indonesia sering kali kehabisan energi untuk urusan birokrasi kertas daripada memikirkan strategi mengajar kelas.

Evaluasi terhadap pilar ketiga, yaitu diferensiasi produk, menjadi titik temu dari seluruh anomali sistemik yang terjadi di sekolah. Terjadi perbedaan pelaksanaan tugas yang mencolok antar-mata pelajaran. Terdapat guru yang sudah mencoba menerapkan diferensiasi produk secara ideal dengan memberikan beberapa opsi format tugas akhir (video, poster, atau laporan teks) sesuai kesepakatan kelas yang dinilai dengan rubrik esensial yang setara. Sebaliknya, Guru Fisika secara terbuka mengaku belum pernah menerapkan diferensiasi produk; seluruh tugas praktikum akhir diseragamkan menggunakan format lembar kerja siswa (LKPD) yang sama untuk semua anak dengan alasan praktis dan hemat waktu.

Ketika praktik penyeragaman tugas akhir dan disparitas kemampuan siswa yang timpang ini dikonfrontasikan dengan potret nilai rapor akhir semester, muncul sebuah fenomena menarik berupa keseragaman angka rapor (homogen). Nilai rapor siswa dalam satu kelas berada pada rentang angka yang mirip dan hampir semuanya tuntas di atas Kriteria Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (KKTP). Untuk memahami bagaimana angka kompromistik ini terbentuk di lapangan, berikut adalah visualisasi alur komponen penilaian yang melahirkan "ilusi keseragaman" nilai pada dokumen pelaporan hasil belajar:

Tabel 2. Contoh Pengolahan Komponen Nilai Rapor di Lapangan

Keterangan	Nilai Sumatif	Nilai Sikap	Nilai Tugas	Nilai Akhir
Siswa Kemampuan Tinggi	92	95	90	92
Siswa Kemampuan Rendah	55 (Setelah remedial menjadi 75)	95	80	83

Keterangan: Tabel ini hanya contoh dan bukan perhitungan pasti yang terjadi di SMA Negeri 12 Semarang

Tabel di atas membongkar secara gamblang mengapa nilai yang tertulis di dalam rapor terkesan seragam dan menyamarkan posisi kompetensi riil siswa. Pihak manajemen sekolah bersama para guru menjelaskan bahwa angka rapor bukanlah murni nilai kognitif akademis, melainkan ramuan campuran (*formula komposit*) dari nilai ulangan harian, nilai tugas harian, bobot nilai sikap, tingkat kehadiran, dan nilai karakter pendukung lainnya. Pencampuran komponen non-akademik ini secara otomatis "memperhalus" dan mendongkrak nilai kognitif murni siswa lambat yang semula hancur pada ujian sumatif, sehingga saat tercetak di rapor angka tersebut tampak aman dan seragam dengan siswa pintar.

Mekanisme kedua yang melanggengkan ilusi keseragaman nilai ini adalah salah kaprah dalam menerjemahkan siklus remedial Kurikulum Merdeka. Sekolah menggunakan remedial sebagai alat penyetaraan angka birokrasi. Siswa yang nilainya di bawah standar diberikan ujian ulang secara terus-menerus hingga nilainya berhasil menembus batas ketuntasan minimum (KKTP). Guru merasa memiliki beban moral dan tuntutan administratif untuk memastikan seluruh siswa tuntas di atas kertas, demi menjaga nama baik dokumen penjaminan mutu sekolah ke Dinas Pendidikan serta menyelamatkan peluang masa depan siswa dalam seleksi masuk perguruan tinggi negeri jalur prestasi.

Fakta sosiologis yang sangat unik terungkap ketika peneliti menanyakan rasa keadilan dari sistem penilaian seragam ini kepada peserta didik. Secara mengejutkan, siswa merasa bahwa nilai rapor yang seragam tersebut tetap adil. Logika berpikir siswa sudah menerima pemahaman bahwa nilai rapor adalah upah dari gabungan kehadiran, kepatuhan sikap, dan kerja keras mereka mengikuti remedial berulang-ulang sepanjang semester. Siswa memandang ilusi

keseragaman ini sebagai hal positif karena mengamankan masa depan administratif mereka, meskipun nilai angka tersebut sudah tidak lagi mencerminkan kapasitas kognitif fase mereka yang sesungguhnya.

Kondisi riil pelaporan nilai ini tentu mengalami penyimpangan yang sangat jauh dari kondisi ideal evaluasi Kurikulum Merdeka. Pada kondisi idealnya, esensi dari pembelajaran berdiferensiasi produk adalah memberikan kemerdekaan bagi anak untuk unjuk kinerja sesuai bakat terbaiknya, namun standar penilaian akhirnya tetap harus dilaporkan secara jujur, objektif, dan otentik berdasarkan tingkat capaian fase perkembangan kognitif siswa. Menyeragamkan nilai akhir di rapor untuk kompetensi riil yang berbeda jauh bukanlah sebuah bentuk keberhasilan kurikulum, melainkan sebuah kompromi administratif yang mereduksi fungsi rapor dari alat ukur perkembangan akademis menjadi sekadar lembar formalitas kelulusan. Fakta bahwa profil kemampuan asli anak terpaksa hanya disampaikan secara lisan pada saat rapat pleno wali kelas membuktikan bahwa dokumen fisik rapor angka telah kehilangan fungsi deteksi dinamisnya, sebuah kritik evaluasi yang selaras dengan temuan Marfu'ah et al. (2025) mengenai bias penilaian rapor komposit di sekolah urban.

Kebermanfaatan utama (*benefit*) dari penelitian kualitatif postpositivistik ini adalah menyajikan jalan tengah berupa rekonstruksi solusi evaluasi untuk menjembatani jurang pemisah antara idealisme kurikulum dan realitas birokrasi sekolah. Kasus di SMA Negeri 12 Semarang memperlihatkan bahwa guru tidak boleh disalahkan sepenuhnya atas lahirnya ilusi nilai tersebut. Guru bergerak dalam ruang dilema profesional yang sempit: mereka diwajibkan menghargai keunikan proses belajar anak di kelas, namun di sisi lain dipaksa menyetorkan laporan nilai angka tunggal yang homogen untuk keperluan birokrasi sistem pendaftaran kuliah eksternal. Perlu ditekankan juga bahwa kasus ini tentunya memiliki kemungkinan terjadi di sekolah lain baik jenjang yang sama ataupun jenjang di bawahnya.

Guna menghidupkan kembali roh layanan pendidikan yang bermutu, adil, dan berpusat pada murid sesuai mandat Permendikdasmen Nomor 19 Tahun 2025, sistem model pelaporan hasil belajar di tingkat sekolah menengah atas harus diubah secara mendasar. Riset ini merekomendasikan pentingnya pemisahan yang tegas pada dokumen rapor antara nilai capaian kompetensi kognitif murni berdasarkan batas target fase (*achievement score*) dengan nilai usaha, sikap, dan grafik pertumbuhan individual peserta didik (*growth score*). Model penilaian multi-dimensi ini didukung oleh pandangan teoretis Tajik et al. (2024) yang menyatakan bahwa penilaian yang adil dalam iklim diferensiasi harus mampu merekam kemajuan proses siswa tanpa harus mengorbankan kejujuran standar nilai akademik.

Tabel 3. Contoh Model Rekonstruksi Pelaporan Hasil Belajar Multi Dimensi

Keterangan	Nilai Capaian Fase (Nilai Objektif Kognitif Murni Tanpa Campuran Aspek Lain)	Nilai Remedial/Pengayaan (Catatan Objektif atas Tingkat Kemampuan Peserta Didik)	Nilai Sosial (Nilai Jujur Atas Grafik Usaha dan Sikap)
Siswa A	90	93	95
Siswa B	55	75	95

Keterangan: Tabel ini hanya contoh dan tentunya perlu dikaji lebih lanjut mengenai rapor yang ideal untuk melaporkan hasil belajar peserta didik secara nyata.

Jika model pelaporan rapor multi dimensi di atas diterapkan, sekolah tidak perlu lagi melakukan manipulasi pengolahan nilai atau konversi remedial paksa demi menyelamatkan dokumen administratif kelulusan siswa. Siswa lambat yang telah menunjukkan usaha luar biasa melalui siklus remedial berulang tetap akan mendapatkan penghargaan berupa nilai yang sangat tinggi pada kolom nilai remedial/pengayaan, namun nilai capaian kompetensi kognitif murninya tetap ditulis secara jujur sesuai fase riil kemampuannya saat itu. Langkah solutif ini akan mengembalikan fungsi otentisitas akademik sekolah, memenuhi hak keadilan bagi kelompok siswa mahir, serta memberikan data intervensi yang jujur bagi guru di jenjang pendidikan berikutnya tanpa menodai semangat inklusivitas Kurikulum Merdeka.

KESIMPULAN

Simpulan teoretis dan praktis dari penelitian kualitatif postpositivistik ini membuktikan bahwa implementasi pembelajaran berdiferensiasi di tingkat sekolah menengah atas masih terjebak dalam ketegangan antara idealisme kurikulum nasional dengan pragmatisme birokrasi nilai akhir. Pada aspek konten dan proses, tata kelola pembelajaran berdiferensiasi di lapangan cenderung baru menyentuh level formalitas administratif dokumen ajar, di mana eksekusi riilnya di ruang kelas masih didominasi oleh penggunaan media tunggal linear serta pengelompokan heterogen kaku yang membebani siswa mahir melalui penugasan tutor sebaya yang tidak fleksibel. Puncak dari miskonsepsi evaluatif ini bermuara pada pilar produk, di mana prinsip kebebasan unjuk kinerja justru melahirkan anomali "ilusi nilai rapor semester." Penyataaraan angka capaian hasil belajar ini terjadi akibat adanya kompromi metodologis yang mencampurkan nilai kompetensi kognitif murni dengan komponen non-akademik (sikap dan kehadiran), serta dipicu oleh pemaksaan siklus remedial massal sebagai instrumen administratif untuk mendongkrak nilai seluruh siswa melampaui batas ketuntasan minimum. Kondisi ini membuat dokumen fisik rapor kehilangan kredibilitasnya sebagai potret jujur dari posisi capaian fase perkembangan kognitif peserta didik yang sesungguhnya.

Dampak penelitian (*research impact*) dari kajian ini memberikan kontribusi strategis bagi arah kebijakan makro Kurikulum Merdeka ke depan, khususnya dalam mengawal pencapaian target mutu nasional yang tertuang di dalam Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 19 Tahun 2025. Hasil riset ini mendorong kedewasaan berpikir para pemangku kepentingan untuk segera mereformasi model pelaporan hasil belajar tradisional menjadi sistem rapor multi-dimensi, yang memisahkan secara tegas antara skor capaian target kompetensi fase kognitif (*achievement score*), nilai remedial/pengayaan (*growth score*), dan skor grafik kemampuan sosial peserta didik (*Social score*). Pemisahan ini berdampak besar pada penyelamatan akuntabilitas akademik lembaga, pemenuhan hak keadilan penilaian bagi kelompok siswa mahir, serta penyediaan basis data intervensi yang jujur bagi guru di jenjang pendidikan berikutnya tanpa harus menodai semangat inklusivitas dan fleksibilitas ekosistem Merdeka Belajar.

KESIMPULAN

Astuti, M., Agustin, L., Alhusaini, M. Y., Anggraini, T., & Adellia, S. (2025). PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI PERSPEKTIF MERDEKA BELAJAR. *Indo-MathEdu Intellectuals Journal*, 6(1), 66–76.

Dinita, D. R., & Nurpratiwiningsih, L. (2024). Strategi Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Diera Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Dan Ilmu Sosial*, 2(2), 79–85.

- Dulfer, N., Saito, T., & Mckernan, A. (2025). Differentiated instruction : an investigation into the effect of class compositional factors on teaching processes. *Asia Pacific Education Review*, 26(4), 1041–1054. <https://doi.org/10.1007/s12564-025-10065-y>
- Frohn, J., Pozas, M., Lau, J., & Hundt, J. (2026). Differentiated instruction through learning management systems : Insights from teachers in Germany. *Education and Information Technologies*.
- Jayanti, S. D., Suprijono, A., & Jacky, M. (2023). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka Pada Mata Pelajaran Sejarah Di SMA Negeri 22 Surabaya. *Edukasia: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4, 561–566.
- Kusumandari, R. B., Triluqman, H., & Martitah. (2025). Enhancing Critical Thinking and Student Independence through Interactive Math Media: An Articulate Storyline-Based Study in Indonesian Elementary Education. *Journal of Educational and Social Research*, 15(5), 312–325.
- Marfu'ah, S., Arliani, E., & Retnawati, H. (2025). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Kurikulum Merdeka di Sekolah : Sebuah Tinjauan Tentang Evaluasi. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 14(3), 4145–4154.
- Mendikdasmen. (2025). *Permendikdasmen Nomor 19 Tahun 2025 Tentang Rencana Strategis Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Tahun 2025-2029*.
- Nasution, A. F. (2023). *Metode Penelitian Kualitatif* (M. Albina, Ed.). Harfa Creative. [http://repository.uinsu.ac.id/19091/1/buku metode penelitian kualitatif](http://repository.uinsu.ac.id/19091/1/buku%20metode%20penelitian%20kualitatif). Abdul Fattah.pdf
- Purwowidodo, A., & Zaini, M. (2023). *TEORI DAN PRAKTIK MODEL PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI IMPLEMENTASI KURIKULUM MERDEKA BELAJAR*. Penebar Media Pustaka.
- Tajik, O., Noor, S., & Golzar, J. (2024). Investigating differentiated instruction and the contributing factors to cater EFL students' needs at the collegial level. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(74), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00299-5>
- Tan, J. H. L., & Chong, W. H. (2026). Perspectives on Differentiated Instruction in Singapore Preschools: Implications for Practice. *Early Childhood Education Journal*, 54, 3081–3093.
- Wahyudin, D., Subkhan, E., Malik, A., Hakim, M. A., Sudiapermana, E., Alhapi, L., Anggraena, Y., Maisura, R., Amalia, N. R. A. S., Solihin, L., Ali, N. B. V., & Krisna, F. N. (2024). *Kajian Akademik Kurikulum Merdeka*. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran.
- Xiong, Y. (2026). Adaptive technology for empathy development: matching effects of AI and VR in differentiated instruction. *Education and Information Technologies*.
- Yuliana, F., Marno, & Bashith, A. (2025). Implementasi Model Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka pada Pembelajaran PAI. *JIIP (Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan)*, 8(7), 7288–7295.