



Penerapan *Differentiated Instruction* untuk Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis dalam Pembelajaran Sejarah

Sifra Martinanda

Universitas Kristen Krida Wacana

Correspondence: smartinanda.sm@gmail.com

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menganalisis penerapan *Differentiated Instruction* (DI) untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis siswa pada pembelajaran Sejarah kelas XI di SDH-LV Tangerang. Penelitian menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan model Kemmis dan McTaggart yang dilaksanakan dalam dua siklus. Subjek penelitian berjumlah 25 siswa. Data diperoleh melalui tes HOTS, lembar observasi keterampilan berpikir kritis, lembar observasi pelaksanaan DI, angket persepsi siswa, catatan anekdotal, dan dokumentasi. Data dianalisis secara deskriptif kuantitatif dan kualitatif melalui perbandingan hasil pra-siklus, siklus I, dan siklus II serta triangulasi antarinstrumen. Hasil penelitian menunjukkan bahwa rata-rata nilai HOTS meningkat dari 53,72 pada pra-siklus menjadi 84,17 pada siklus I dan 88,00 pada siklus II. Skor observasi keterampilan berpikir kritis meningkat dari 3,40 menjadi 3,94, sedangkan respons positif siswa meningkat dari 46% menjadi 88%. Temuan juga menunjukkan bahwa preferensi belajar siswa bersifat fleksibel ketika diberikan pilihan sumber belajar dan produk. Peningkatan didukung oleh diferensiasi proses dan produk, kegiatan *jigsaw* dan *exit ticket*, serta *scaffolding*, umpan balik, dan *monitoring* secara berkelanjutan.

Kata Kunci: *Differentiated Instruction*; Berpikir Kritis; Pembelajaran Sejarah; Penelitian Tindakan Kelas

This is an open access article under the [CC-BY](#) license.



PENDAHULUAN

Keterampilan berpikir kritis merupakan salah satu kemampuan penting dalam pembelajaran abad ke-21. Kemampuan ini mencakup proses menganalisis informasi, mengevaluasi berbagai perspektif, menggunakan bukti, dan menarik kesimpulan berdasarkan alasan yang dapat dipertanggungjawabkan. OECD melalui Learning Compass 2030 menempatkan berpikir kritis sebagai bagian dari keterampilan kognitif dan metakognitif yang perlu dikembangkan peserta didik (OECD, 2019). Sejalan dengan hal tersebut, Framework for 21st Century Learning menempatkan *critical thinking and problem solving* sebagai salah satu keterampilan belajar dan inovasi dalam kerangka 4Cs (Battelle for Kids, 2019).

Dalam pembelajaran Sejarah, keterampilan tersebut memiliki relevansi yang kuat karena siswa tidak hanya dituntut mengingat fakta masa lalu, tetapi juga menganalisis hubungan sebab-akibat, menafsirkan sumber, membandingkan perspektif, mengevaluasi informasi, menggunakan bukti, dan membangun argumentasi historis. Pembelajaran Sejarah yang bermakna dengan demikian memberikan ruang bagi siswa untuk mengembangkan penalaran berdasarkan bukti dan konteks historis (Wineburg, 2018). Karakteristik tersebut selaras dengan indikator keterampilan berpikir kritis yang digunakan dalam penelitian ini, yaitu kemampuan menganalisis hubungan sebab-akibat, mengevaluasi informasi, menggunakan bukti, dan menyusun kesimpulan. Dengan demikian, pembelajaran Sejarah tidak hanya menjadi konteks materi penelitian, tetapi juga menyediakan aktivitas yang dapat digunakan untuk mengamati perkembangan keterampilan berpikir kritis siswa.

Penelitian mengenai pengembangan keterampilan 4C dalam pembelajaran Sejarah juga menunjukkan pentingnya strategi pembelajaran yang mendorong keterlibatan siswa secara aktif, kontekstual, kolaboratif, dan reflektif (Fadhilah & Atno, 2025). Selain itu, pembelajaran Sejarah berbasis *Higher Order Thinking Skills* (HOTS) dapat diarahkan pada kemampuan analisis, evaluasi, dan kreasi melalui aktivitas pencarian informasi, pemecahan masalah historis, dan pengembangan proyek (Musyaffa & Atno, 2025). Pengembangan berpikir kritis juga menjadi bagian penting dalam pembelajaran Sejarah pada jenjang SMA karena siswa perlu dilibatkan dalam

aktivitas yang menuntut proses berpikir tingkat tinggi dan bukan sekadar penguasaan informasi faktual (Pitriani et al., 2025).

Kondisi awal pembelajaran Sejarah di kelas XI SDH-LV Tangerang menunjukkan bahwa keterampilan berpikir kritis siswa belum berkembang secara optimal. Dari 25 siswa, rata-rata nilai HOTS pada pra-siklus hanya mencapai 53,72 dan hanya 4 siswa yang mencapai ketuntasan. Hasil angket awal juga menunjukkan respons terhadap pembelajaran sebesar 46%, dengan persentase yang masih rendah pada indikator berpikir kritis, pilihan belajar, dan pilihan produk. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa meskipun siswa telah memperoleh pengalaman belajar yang bervariasi, proses pembelajaran belum sepenuhnya memberikan pilihan proses dan produk yang responsif terhadap keberagaman kebutuhan belajar siswa. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan pembelajaran yang memungkinkan guru merespons perbedaan kesiapan, minat, dan karakteristik belajar siswa tanpa mengubah tujuan pembelajaran yang harus dicapai.

Salah satu pendekatan yang dapat digunakan untuk merespons kondisi tersebut adalah *Differentiated Instruction* (DI). DI memungkinkan guru memodifikasi proses dan produk pembelajaran berdasarkan karakteristik siswa, termasuk kesiapan, minat, dan profil belajar (Tomlinson, 2014; Hall et al., 2015; Santangelo & Tomlinson, 2018). Dalam penerapannya, diferensiasi memberikan kesempatan kepada siswa untuk memperoleh pengalaman belajar melalui sumber, aktivitas, dan bentuk produk yang beragam sesuai dengan kebutuhan pembelajaran. Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa penerapan DI dapat mendukung perkembangan keterampilan berpikir kritis. Lailiyah (2016) menemukan bahwa siswa yang memperoleh pembelajaran DI menunjukkan pencapaian dan peningkatan kemampuan berpikir kritis yang lebih baik dibandingkan siswa yang memperoleh pembelajaran biasa. Çayır dan Balcı (2023) juga menunjukkan adanya peningkatan keterampilan berpikir kritis melalui penerapan DI dalam pembelajaran matematika. Temuan tersebut diperkuat oleh penelitian lain yang menunjukkan bahwa penerapan DI dapat memberikan dampak positif terhadap hasil belajar dan keterampilan berpikir siswa. Smale-Jacobse et al. (2019) melalui tinjauan sistematis menunjukkan bahwa diferensiasi pembelajaran pada pendidikan menengah dapat mendukung keterlibatan dan hasil belajar siswa. Sementara itu, penelitian Lestari et al. (2024) menunjukkan bahwa penerapan DI juga berkaitan dengan perkembangan kemampuan berpikir kritis dan kreatif siswa. Temuan tersebut menunjukkan bahwa DI memiliki potensi untuk digunakan sebagai pendekatan yang merespons keberagaman siswa sekaligus mendukung pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi.

Meskipun demikian, penelitian terdahulu yang menjadi rujukan dalam kajian ini lebih banyak menggunakan desain eksperimen atau dilakukan pada mata pelajaran dan jenjang pendidikan selain Sejarah tingkat SMA. Selain itu, kajian mengenai DI menunjukkan bahwa efektivitas diferensiasi sangat dipengaruhi oleh bagaimana guru merancang proses dan produk pembelajaran sesuai kebutuhan siswa (Smale-Jacobse et al., 2019; Kara & Tekindur, 2025). Penelitian ini mengambil konteks pembelajaran Sejarah kelas XI dengan menggunakan penelitian tindakan yang memungkinkan strategi pembelajaran diperbaiki berdasarkan hasil refleksi pada setiap siklus. Diferensiasi dalam penelitian ini tidak hanya diterapkan melalui variasi sumber dan aktivitas belajar, tetapi juga melalui pilihan produk yang tetap diarahkan pada tujuan pembelajaran dan indikator keterampilan berpikir kritis yang sama. Selain itu, penelitian ini mengkaji fleksibilitas pilihan belajar siswa serta kebutuhan akan *scaffolding*, umpan balik, *monitoring*, dan asesmen individual dalam penerapan DI. Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi pada penerapan DI dalam pembelajaran Sejarah tingkat SMA dengan menempatkan fleksibilitas pilihan siswa dan pendampingan guru sebagai bagian yang saling berkaitan dalam pengembangan keterampilan berpikir kritis.

Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis penerapan *Differentiated Instruction* dalam meningkatkan keterampilan berpikir kritis siswa pada pembelajaran Sejarah kelas XI di SDH-LV Tangerang. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan alternatif praktik pembelajaran yang lebih responsif terhadap keberagaman siswa sekaligus tetap berorientasi pada tujuan dan indikator keterampilan berpikir kritis yang sama.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan model Kemmis dan McTaggart yang dilaksanakan dalam dua siklus. Setiap siklus meliputi tahap perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi. Penelitian dilaksanakan di SDH-LV Tangerang pada Januari sampai Mei 2026. Hasil

refleksi pada siklus I digunakan sebagai dasar untuk memperbaiki pelaksanaan pembelajaran pada siklus II sehingga tindakan yang diberikan dapat disesuaikan dengan kebutuhan siswa yang ditemukan selama proses penelitian.

Subjek penelitian terdiri atas 25 siswa kelas XI, yang terdiri atas 15 siswa laki-laki dan 10 siswa perempuan. Sebelum tindakan diberikan, dilakukan identifikasi awal terhadap kecenderungan preferensi belajar siswa. Hasil identifikasi menunjukkan 4 siswa dengan kecenderungan auditori, 11 siswa visual, dan 10 siswa kinestetik. Informasi tersebut digunakan sebagai data awal dalam merancang variasi sumber belajar, aktivitas, dan bentuk produk. Namun, hasil identifikasi tidak digunakan untuk menetapkan siswa pada kategori belajar tertentu secara permanen. Hal ini memungkinkan siswa memperoleh dan memilih sumber belajar yang berbeda sesuai dengan kebutuhan dan tuntutan aktivitas pembelajaran.

Tindakan penelitian berfokus pada penerapan *Differentiated Instruction* (DI) melalui diferensiasi proses dan produk. Diferensiasi proses dilakukan dengan menyediakan berbagai sumber dan aktivitas belajar, seperti infografis, audio narasi, video, peta peristiwa, diskusi, *station learning*, dan *jigsaw*. Pada siklus II, pilihan sumber belajar diperluas dan dilengkapi dengan kegiatan *jigsaw*, *exit ticket*, serta asesmen formatif untuk memberikan informasi mengenai perkembangan pemahaman siswa secara individual. Diferensiasi produk dilakukan dengan memberikan pilihan bentuk hasil kerja, antara lain poster, infografis, *podcast*, presentasi, *timeline*, peta konsep, dan *role play*. Meskipun siswa diberikan pilihan sumber, aktivitas, dan bentuk produk, seluruh pilihan tetap mengacu pada tujuan pembelajaran dan indikator keterampilan berpikir kritis yang sama. Pelaksanaan tindakan juga disertai *scaffolding*, umpan balik, dan *monitoring* yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

Data penelitian diperoleh melalui beberapa instrumen, yaitu tes *Higher Order Thinking Skills* (HOTS), lembar observasi keterampilan berpikir kritis, lembar observasi pelaksanaan DI, angket persepsi siswa, catatan anekdot, dan dokumentasi. Tes HOTS digunakan untuk mengetahui perubahan capaian kognitif siswa pada tahap pra-siklus, siklus I, dan siklus II. Lembar observasi keterampilan berpikir kritis digunakan untuk mengamati kemampuan siswa dalam menganalisis, mengevaluasi, menggunakan bukti, dan menarik kesimpulan selama proses pembelajaran. Lembar observasi pelaksanaan DI digunakan untuk mengetahui keterlaksanaan diferensiasi proses dan produk. Angket digunakan untuk mengetahui respons siswa terhadap proses pembelajaran, sedangkan catatan anekdot dan dokumentasi digunakan sebagai data pendukung untuk memperkuat interpretasi terhadap proses dan hasil tindakan.

Analisis data dilakukan secara deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif dianalisis dengan membandingkan rata-rata hasil tes HOTS, jumlah siswa yang mencapai ketuntasan, skor observasi keterampilan berpikir kritis, skor keterlaksanaan DI, respons siswa, dan nilai produk pada pra-siklus, siklus I, dan siklus II. Data kualitatif yang diperoleh melalui observasi, catatan anekdot, dan dokumentasi digunakan untuk menjelaskan perubahan proses pembelajaran serta faktor-faktor yang mendukung atau menghambat perkembangan keterampilan berpikir kritis siswa. Keabsahan temuan diperkuat melalui triangulasi antarinstrumen, yaitu dengan membandingkan hasil tes, observasi, angket, catatan anekdot, dan dokumentasi.

Keberhasilan tindakan ditentukan berdasarkan peningkatan rata-rata nilai *post-test* siklus II minimal 10% dibandingkan dengan rata-rata nilai *pre-test*, yang didukung oleh peningkatan skor keterampilan berpikir kritis dan respons positif siswa terhadap pembelajaran. Kriteria tersebut digunakan sebagai indikator operasional untuk menentukan tercapainya perbaikan pembelajaran dalam penelitian ini. Selain pencapaian kriteria tersebut, hasil setiap siklus dianalisis melalui refleksi untuk menentukan perbaikan tindakan pada siklus berikutnya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Penerapan *Differentiated Instruction* (DI) dilaksanakan melalui dua siklus dengan fokus pada diferensiasi proses dan produk. Pada siklus I, diferensiasi proses diterapkan melalui *station learning* dengan menyediakan sumber dan aktivitas belajar yang beragam, seperti media visual, audio, video, dan kartu aktivitas. Pada akhir siklus, siswa diberikan pilihan bentuk produk untuk menunjukkan pemahaman mereka. Hasil observasi menunjukkan bahwa keterlaksanaan DI pada siklus I memperoleh skor rata-rata 3,93 dengan kategori sangat baik. Berdasarkan refleksi siklus I, pembelajaran pada siklus II diperbaiki melalui pemberian pilihan sumber belajar yang lebih fleksibel, kegiatan *jigsaw*, *exit ticket*, asesmen formatif, serta pendampingan dan umpan balik yang lebih intensif. Keterlaksanaan DI pada siklus II meningkat menjadi 3,96 dengan kategori sangat baik.

Perbaikan pada siklus II juga menghasilkan temuan penting mengenai preferensi belajar siswa. Ketika pilihan sumber belajar diperluas, pilihan siswa tidak selalu sesuai dengan hasil identifikasi awal. Pada awal penelitian terdapat 4 siswa dengan kecenderungan auditori, 11 visual, dan 10 kinestetik. Namun, ketika siswa diberi kesempatan memilih sumber belajar secara lebih fleksibel, pilihan media yang digunakan menunjukkan pola yang berbeda dari pemetaan awal. Temuan ini menunjukkan bahwa preferensi belajar siswa dalam penelitian ini bersifat fleksibel dan lebih tepat digunakan sebagai informasi awal untuk menyediakan pilihan belajar daripada sebagai label yang menetapkan cara belajar siswa secara permanen. Dengan demikian, fleksibilitas pilihan dalam DI tetap perlu diarahkan pada tujuan pembelajaran dan indikator keterampilan berpikir kritis yang sama.

Tabel 1. Perbandingan Hasil Penelitian

No	Aspek	Pra-Siklus	Siklus I	Siklus II
1	Rata-rata HOTS	53,72	84,17	88,00
2	Siswa tuntas	4	25	24
3	Respon Siswa	46%	86%	88%
4	Observasi Berpikir Kritis	-	3,40	3,94
5	Observasi Pelaksanaan DI	-	3,93	3,96
6	Rata-rata produk	-	86,44	91,40

Tabel 1 menunjukkan adanya peningkatan hasil penelitian dari tahap pra-siklus hingga siklus II. Rata-rata nilai HOTS meningkat dari 53,72 pada pra-siklus menjadi 84,17 pada siklus I dan 88,00 pada siklus II. Secara keseluruhan, peningkatan dari pra-siklus ke siklus II mencapai 64%, sehingga melampaui indikator keberhasilan minimal 10% yang telah ditetapkan peneliti. Jumlah siswa yang mencapai ketuntasan meningkat dari 4 siswa pada pra-siklus menjadi 25 siswa pada siklus I dan 24 siswa pada siklus II. Hasil tersebut menunjukkan adanya peningkatan capaian kognitif tingkat tinggi siswa selama penerapan DI. Temuan ini sejalan dengan Musyaffa dan Atno (2025) yang menekankan pentingnya aktivitas analisis, evaluasi, dan kreasi dalam pembelajaran Sejarah berbasis *Higher Order Thinking Skills* (HOTS). Dalam konteks pembelajaran Sejarah, penggunaan instrumen HOTS juga perlu memastikan bahwa tugas yang diberikan benar-benar menuntut kemampuan berpikir tingkat tinggi, bukan sekadar mengingat informasi (Batubara & Sudrajat, 2019).

Peningkatan juga terlihat pada keterampilan berpikir kritis yang diamati selama proses pembelajaran. Skor observasi meningkat dari 3,40 pada siklus I menjadi 3,94 pada siklus II. Perkembangan tersebut tampak pada kemampuan siswa menganalisis hubungan sebab-akibat, mengevaluasi informasi, menggunakan bukti, dan menyusun kesimpulan. Kegiatan *jigsaw* memberikan kesempatan kepada siswa untuk menjelaskan hasil analisis kepada siswa lain, sedangkan *exit ticket* membantu guru memeriksa pemahaman secara individual. Hasil tersebut menunjukkan bahwa variasi sumber belajar menjadi lebih bermakna ketika dipadukan dengan aktivitas yang secara eksplisit menuntut analisis, evaluasi, dan penarikan kesimpulan. Temuan tersebut sejalan dengan prinsip DI yang menempatkan diferensiasi proses sebagai cara untuk memodifikasi pengalaman belajar sesuai karakteristik dan kebutuhan siswa (Tomlinson, 2014).

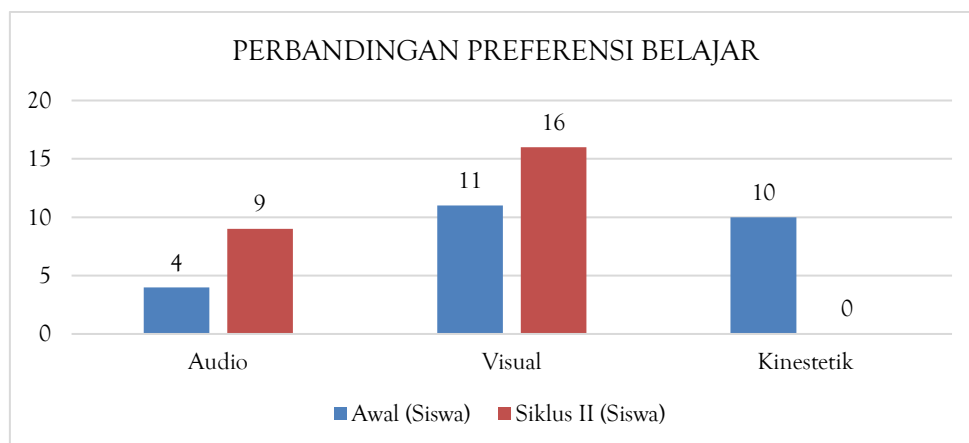
Respons siswa terhadap pembelajaran juga mengalami peningkatan dari 46% pada pra-siklus menjadi 86% pada siklus I dan 88% pada siklus II. Pemberian pilihan bentuk produk sejalan dengan prinsip diferensiasi produk yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk menunjukkan pemahaman melalui bentuk hasil kerja yang beragam dengan tetap mengacu pada tujuan pembelajaran yang sama (Santangelo & Tomlinson, 2018). Dalam pembelajaran Sejarah, penggunaan produk dan aktivitas berbasis proyek juga dapat memberikan ruang bagi siswa untuk terlibat secara aktif dalam mengolah informasi dan menunjukkan pemahaman mereka (Lim et al., 2023). Pada siklus II, indikator pilihan belajar dan pilihan produk masing-masing mencapai 100%, sedangkan kepercayaan siswa dalam menyampaikan pendapat mencapai 82%. Hasil tersebut menunjukkan bahwa kesempatan memilih sumber belajar dan bentuk produk diterima secara sangat positif oleh siswa. Temuan ini sejalan dengan prinsip DI yang menempatkan keberagaman kebutuhan siswa sebagai dasar dalam merancang pengalaman belajar yang responsif.

Kualitas produk siswa juga menunjukkan perkembangan. Nilai rata-rata produk meningkat dari 86,44 pada siklus I menjadi 91,40 pada siklus II. Produk yang dihasilkan berupa podcast, infografis, dan presentasi yang mengintegrasikan informasi mengenai perjuangan dalam negeri dan dukungan luar negeri terhadap

kemerdekaan Indonesia. Produk dinilai berdasarkan kemampuan analisis kausalitas (C4), evaluasi kritis (C5), refleksi dan sintesis (C6), serta penggunaan bukti dan akurasi informasi. Peningkatan nilai produk menunjukkan bahwa diferensiasi produk tidak sekadar memberikan pilihan format, tetapi dapat menjadi sarana bagi siswa untuk mempraktikkan keterampilan berpikir kritis ketika tugas disertai rubrik, pendampingan, dan umpan balik yang jelas.

Temuan penelitian ini sejalan dengan penelitian Lailiyah (2016) yang menunjukkan bahwa secara keseluruhan pencapaian dan peningkatan kemampuan berpikir kritis siswa yang memperoleh pembelajaran DI lebih baik dibandingkan siswa yang memperoleh pembelajaran biasa. Temuan ini juga sejalan dengan Çayır dan Balcı (2023) yang melaporkan peningkatan kemampuan berpikir kritis melalui DI pada konteks pembelajaran matematika. Penelitian ini memberikan kontribusi pada konteks pembelajaran Sejarah tingkat SMA dengan menerapkan DI melalui diferensiasi proses dan produk serta melakukan perbaikan pembelajaran berdasarkan hasil refleksi pada setiap siklus. Selain melihat peningkatan hasil belajar dan keterampilan berpikir kritis, penelitian ini juga menunjukkan bagaimana pilihan sumber belajar dan bentuk produk dapat diberikan secara fleksibel tanpa menetapkan siswa pada satu kategori belajar tertentu. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini terletak pada penerapan DI secara langsung dalam pembelajaran Sejarah tingkat SMA serta penggambaran proses perbaikan pembelajaran dari siklus I ke siklus II. Pada siklus I, siswa relatif lebih mudah melakukan analisis kausalitas dibandingkan evaluasi kritis dan refleksi berbasis bukti. Kondisi tersebut menjadi dasar perbaikan tindakan pada siklus II melalui kegiatan *jigsaw*, asesmen formatif, *exit ticket*, rubrik penilaian yang lebih jelas, *scaffolding*, dan *monitoring* yang lebih intensif. Perbaikan tersebut membantu siswa mengembangkan kemampuan evaluasi dan refleksi secara lebih mendalam.

Temuan mengenai perubahan preferensi belajar yang terlihat pada Gambar 1 menjadi salah satu temuan penting penelitian. Pada tahap awal, profil belajar digunakan untuk membantu guru merancang variasi sumber belajar dan aktivitas pembelajaran. Namun, siswa tidak diarahkan untuk selalu menggunakan sumber atau aktivitas yang sesuai dengan hasil identifikasi awal. Dalam pelaksanaannya, siswa diberikan kesempatan memilih sumber belajar yang tersedia, mengikuti aktivitas pembelajaran yang sesuai dengan tuntutan tugas, serta memilih bentuk produk untuk menunjukkan pemahaman mereka. Dengan demikian, hasil identifikasi awal tidak digunakan untuk menetapkan siswa pada satu kategori belajar tertentu, tetapi digunakan sebagai dasar bagi guru untuk menyediakan pilihan pembelajaran yang beragam. Ketika siswa memperoleh kesempatan memilih, pilihan yang digunakan tidak selalu sesuai dengan klasifikasi awal. Pemanfaatan profil belajar secara fleksibel juga sejalan dengan prinsip DI yang menempatkan informasi mengenai karakteristik siswa sebagai dasar untuk menyediakan variasi pengalaman belajar, bukan sebagai dasar untuk memberikan label yang bersifat tetap (Hall et al., 2015; Santangelo & Tomlinson, 2018). Temuan ini menunjukkan bahwa fleksibilitas dalam DI dapat diterapkan dengan memberikan pilihan sumber belajar, aktivitas, dan produk, sementara tujuan pembelajaran dan indikator keterampilan berpikir kritis tetap sama bagi seluruh siswa.



Gambar 1. Perbandingan preferensi belajar siswa

Pada Gambar 1 terlihat bahwa jumlah siswa yang menggunakan sumber belajar audio meningkat dari 4 menjadi 9 siswa, sedangkan pilihan visual meningkat dari 11 menjadi 16 siswa. Pada konteks pilihan media yang diberikan pada siklus II, tidak terdapat siswa yang memilih aktivitas kinestetik. Pola tersebut menunjukkan bahwa pilihan media pada siklus II tidak mengikuti klasifikasi awal secara tetap. Temuan ini memperkuat

pentingnya fleksibilitas dalam penerapan DI, yaitu memberikan ruang bagi siswa untuk memilih sumber belajar yang dianggap sesuai dengan tuntutan tugas dan kebutuhan belajar mereka. Selain peningkatan secara keseluruhan, penelitian juga menemukan adanya perbedaan antara performa kolaboratif dan performa individual. Lima siswa mengalami penurunan nilai akhir pada siklus II, terutama karena komponen tes tertulis individu, meskipun nilai produk mereka tetap relatif tinggi. Pada siklus II, rata-rata produk mencapai 91,40, sedangkan rata-rata tes tertulis individu mencapai 80,08. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa kemampuan menghasilkan produk secara kolaboratif belum selalu berkembang pada tingkat yang sama dengan kemampuan yang ditunjukkan secara individual.

Temuan tersebut memperlihatkan bahwa pemberian pilihan dalam DI tetap perlu diimbangi dengan asesmen individual, *monitoring*, dan dukungan yang sesuai. Kasus JT menjadi contoh yang cukup jelas. Pada siklus I, ketika pendampingan guru lebih terstruktur, JT memperoleh nilai akhir 82,6. Pada siklus II, ketika kemandirian dan pilihan belajar diperluas, nilai akhirnya menurun menjadi 69,5, meskipun produk yang dihasilkan tetap memperoleh nilai 89. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa fleksibilitas dalam DI tidak berarti mengurangi peran guru. Sebaliknya, guru tetap perlu menyesuaikan intensitas *scaffolding* dan *monitoring* berdasarkan kebutuhan individual siswa.

Dengan demikian, keberhasilan DI dalam penelitian ini tidak hanya berkaitan dengan banyaknya pilihan sumber belajar atau bentuk produk yang tersedia. Peningkatan keterampilan berpikir kritis terjadi melalui keterpaduan antara diferensiasi proses dan produk, aktivitas yang menuntut analisis dan evaluasi, interaksi antarsiswa melalui *jigsaw*, asesmen formatif melalui *exit ticket*, serta pendampingan guru melalui rubrik, umpan balik, *scaffolding*, dan *monitoring*. Temuan tersebut menunjukkan bahwa DI perlu diterapkan secara fleksibel sekaligus terarah agar keberagaman siswa dapat diakomodasi tanpa mengurangi tujuan pembelajaran yang harus dicapai.

KESIMPULAN

Penerapan *Differentiated Instruction* melalui diferensiasi proses dan produk menunjukkan adanya peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa kelas XI dalam pembelajaran Sejarah di SDH-LV Tangerang. Peningkatan tersebut ditunjukkan oleh rata-rata nilai HOTS yang meningkat dari 53,72 pada pra-siklus menjadi 84,17 pada siklus I dan 88,00 pada siklus II, skor observasi keterampilan berpikir kritis yang meningkat dari 3,40 menjadi 3,94, serta respons positif siswa yang meningkat dari 46% menjadi 88%. Kualitas produk juga meningkat dari rata-rata 86,44 pada siklus I menjadi 91,40 pada siklus II.

Peningkatan tersebut didukung oleh pemberian pilihan sumber belajar dan bentuk produk, kegiatan *jigsaw* dan *exit ticket*, serta *scaffolding*, umpan balik, dan *monitoring* yang dilakukan secara berkelanjutan. Penelitian juga menunjukkan bahwa preferensi belajar siswa bersifat fleksibel dan tidak selalu sesuai dengan hasil identifikasi awal. Oleh karena itu, pemetaan preferensi belajar sebaiknya digunakan sebagai dasar penyediaan pilihan belajar, bukan sebagai label permanen. Di sisi lain, pemberian kebebasan memilih tetap perlu disertai asesmen individual dan dukungan yang disesuaikan agar setiap siswa tetap bertanggung jawab terhadap perkembangan keterampilan berpikir kritisnya. Dengan demikian, DI dapat menjadi alternatif strategi pembelajaran Sejarah yang responsif terhadap keberagaman siswa sekaligus tetap berorientasi pada tujuan pembelajaran yang sama.

Guru disarankan menerapkan DI secara terencana dengan memadukan pilihan sumber belajar dan produk, asesmen individual, rubrik yang jelas, serta *scaffolding* sesuai kebutuhan siswa. Penelitian selanjutnya dapat mengkaji penerapan DI pada materi dan jenjang yang berbeda, serta meneliti perkembangan keterampilan berpikir kritis dan dinamika preferensi belajar siswa dalam jangka waktu yang lebih panjang.

Daftar Pustaka

- Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Battelle for Kids.
- Batubara, U. N., & Sudrajat, A. (2019). Teknik penyusunan instrumen penilaian Higher Order Thinking Skill (HOTS) dalam pembelajaran Sejarah. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, 22(2), 335–344. <https://doi.org/10.24252/lp.2019v22n2i15>
- Çayır, A., & Balcı, E. (2023). The effect of Differentiated Instruction on gifted students' critical thinking skills

- and mathematics problem solving attitudes. *Educational Research and Reviews*, 18(12), 392–398. <https://doi.org/10.5897/ERR2023.4375>
- Fadhilah, R. N., & Atno. (2025). Teacher strategies for developing 4C skills (critical thinking, creativity, communication, and collaboration) in history learning at SMAN 3 Tegal. *Jurnal Pendidikan IPS*, 15(3), 784–792. <https://doi.org/10.37630/jpi.v15i3.3317>
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2015). *Differentiated Instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Kara, S., & Tekindur, A. (2025). The effect of Differentiated Instruction on the academic achievement and opinions of 3rd-grade students in science education: A mixed-methods study. *Journal of Intelligence*, 13(10), 126. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13100126>
- Lailiyah, E. (2016). *Pendekatan Differentiated Instruction untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis, kreatif matematis dan self confidence siswa SMP* [Tesis magister]. Universitas Pendidikan Indonesia. <https://repository.upi.edu/24831/>
- Lestari, F., Alim, J. A., & Noviyanti, M. (2024). Implementation of differentiated learning to enhance elementary school students' mathematical critical and creative thinking skills. *International Journal of Elementary Education*, 8(1), 178–187. <https://doi.org/10.23887/ijee.v8i1.64295>
- Lim, S. W., Jawawi, R., Jaidin, J. H., & Roslan, R. (2023). Learning history through project-based learning. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(1), 67–75. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i1.20398>
- Musyaffa, M. R., & Atno. (2025). Analysis of the history learning model based on Higher Order Thinking Skills (HOTS) in the Merdeka Curriculum. *Jurnal Pendidikan IPS*, 15(3), 730–739. <https://doi.org/10.37630/jpi.v15i3.3306>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.
- Pitriani, A., Susanto, H., & Nadilla, D. F. (2025). The effect of using the project-based learning model on critical thinking skills in history learning for class XI at SMA Negeri 1 Alalak. *Jurnal Pendidikan IPS*, 15(3), 1003–1010. <https://doi.org/10.37630/jpi.v15i3.3480>
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2018). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- 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>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.