

Pembelajaran Berdiferensiasi Berbasis Humanistik dan *Teacher Agency* dalam Menangani Problem Belajar Siswa di Madrasah

Winarno ^{1*}, Sulton ¹, Sutrisno ¹

¹ Universitas Muhammadiyah Ponorogo, Indonesia

✉ abiwinarno12@gmail.com*

ABSTRACT

Multidimensional learning challenges in madrasahs often remain inadequately addressed due to standardized instructional approaches and limited institutional support for teacher innovation. This study aims to examine the implementation of differentiated instruction grounded in a humanistic approach as a relationally oriented pedagogical response to diverse learning needs. A qualitative case study was conducted at MA Muhammadiyah 01 Tegalombo using in-depth interviews, classroom observations, and data triangulation involving teachers, students, and madrasah leaders. The findings indicate that relational diagnosis beyond the formal classroom constitutes a crucial foundation for identifying learning barriers that may remain undetected through cognitive assessment alone. This practice fosters psychological safety, enabling teachers to implement responsive differentiation in content, process, product, and learning environment. However, teachers are required to function as independent humanistic innovators in the absence of sustained institutional policy support. The study concludes that humanistic differentiation is not merely a technical modification of curriculum and instruction but also an expression of professional ethics that places students' humanity, needs, and individual potential at the center of educational practice. The findings imply that sustaining such practices requires madrasahs to transform into learning communities that systematically support teacher agency through enabling institutional policies, collaborative structures, and adequate time allocation.

Keywords: Differentiated Instruction; Humanistic Education; Teacher Agency; Learning Challenges; Madrasah

ARTICLE INFO

Article history:

Received

June 30, 2026

Revised

August 24, 2026

Accepted

September 30,

2026

Journal Homepage

<https://attractivejournal.com/index.php/aj/>

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

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

@ 2026 by the authors

Published by

CV. Creative Tugu Pena

PENDAHULUAN

Pendidikan pada hakikatnya adalah proses humanisasi yang bertujuan mengembangkan dimensi kognitif, emosional, dan motivasional peserta didik secara utuh (Freire, 2018; Rogers & Freiberg, 1994). Selain mengembangkan kompetensi akademik, pendidikan juga berfungsi membentuk karakter peserta didik melalui pengalaman belajar yang menghargai perkembangan manusia secara menyeluruh (Sulton, 2019). Namun, kesenjangan antara idealisme teori pendidikan humanistik dan realitas kelas masih menjadi tantangan sistemik. Fenomena problem belajar di madrasah saat ini telah berkembang menjadi krisis multidimensi. Secara konseptual, problem belajar dalam kajian ini didefinisikan sebagai konsep yang mencakup berbagai hambatan, meliputi problem akademik atau kognitif, problem motivasional, problem emosional seperti kecemasan, problem perilaku seperti kenakalan, problem relasional atau sosial, hingga risiko putus sekolah. Data empiris mengonfirmasi bahwa mayoritas siswa mengalami kecemasan akademik dan penurunan motivasi akibat tekanan tugas yang tidak selaras dengan kesiapan psikologis mereka (Prasetyaningtyas et al., 2022;

Waruwu & Bilo, 2025), yang secara langsung mengancam perkembangan moral dan emosional kaum muda.

Akar permasalahan ini kerap diperparah oleh praktik pembelajaran yang seragam atau satu ukuran untuk semua serta berpusat pada guru. Perlakuan yang menyeragamkan profil belajar siswa secara tidak langsung mengabaikan keragaman psikologis mereka. Kondisi ini berpotensi merendahkan aspek kemanusiaan siswa, memicu stigmatisasi, dan menyebabkan hilangnya makna belajar (Hattie, 2023; Tomlinson, 2017). Ketika siswa merasa tidak dihargai secara personal, proses transmisi nilai dan pengembangan karakter menjadi terhambat, yang pada akhirnya memperdalam keterasingan dan kepasifan mereka di lingkungan belajar.

Teori Pendidikan Humanistik menawarkan landasan filosofis untuk mengatasi keterasingan tersebut melalui prinsip empati, keaslian, dan penerimaan tanpa syarat yang difasilitasi oleh pendidik (Rogers & Freiberg, 1994). Pendekatan humanistik menempatkan relasi guru dan siswa yang empatik sebagai prasyarat fundamental untuk menumbuhkan motivasi intrinsik serta kesejahteraan psikologis peserta didik. Pandangan tersebut sejalan dengan penelitian mutakhir yang menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru-siswa yang ditandai oleh dukungan emosional, kepedulian, dan rasa aman psikologis berkontribusi terhadap keterlibatan belajar, motivasi akademik, serta perkembangan sosial-emosional peserta didik (Zhou, 2021).

Sebagai sarana praktis, pembelajaran berdiferensiasi menyediakan kerangka kerja terstruktur untuk merespons keragaman kebutuhan peserta didik. Berakar pada gagasan Tomlinson (2017), diferensiasi menuntut guru untuk secara proaktif memodifikasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa. Konseptualisasi ini juga didukung oleh kajian mutakhir yang menempatkan pembelajaran berdiferensiasi sebagai pendekatan adaptif yang memerlukan penguasaan pedagogis, refleksi profesional, dan dukungan institusional agar mampu memenuhi kebutuhan belajar yang beragam secara efektif (Langelaan et al., 2024).

Persimpangan antara landasan humanistik dan pendekatan berdiferensiasi bertransformasi menjadi praktik pedagogis berbasis relasi yang memanusiakan manusia. Diferensiasi yang dijiwai nilai humanistik tidak lagi dipandang sekadar sebagai modifikasi teknis pengelompokan siswa, melainkan sebagai pendekatan pedagogis relasional yang empatik. Integrasi ini memungkinkan pendidik menangani problem belajar secara tepat, memulihkan kepercayaan diri, dan menumbuhkan iklim kelas yang mendukung perkembangan motivasional serta emosional siswa (Fauzia & Ramadan, 2023; Rukmi & Mutiah, 2023). Temuan Sutrisno et al. (2025) turut menguatkan bahwa pembelajaran yang dirancang dengan mempertimbangkan kesiapan peserta didik dan relevansi pengalaman belajar akan meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran, sehingga mempertegas pentingnya orientasi pedagogis yang berpusat pada peserta didik dalam setiap inovasi pembelajaran.

Kajian mengenai integrasi kedua pendekatan ini memiliki beberapa kesenjangan yang perlu diisi. Pertama, terdapat kesenjangan konseptual di mana literatur humanistik dan diferensiasi sering dibahas secara terpisah tanpa sintesis yang utuh. Kedua, terdapat kesenjangan empiris karena sebagian besar penelitian diferensiasi di Indonesia masih berfokus pada peningkatan hasil belajar kognitif dan implementasi Kurikulum Merdeka (Am et al., 2023; Deunk et al., 2018). Ketiga, terdapat kesenjangan kontekstual mengingat penelitian mengenai praktik tersebut dalam konteks madrasah, terutama untuk siswa dengan problem belajar emosional, motivasional, dan perilaku, masih sangat terbatas (Mahesa et al., 2025). Keempat, dan yang paling krusial, terdapat kesenjangan institusional karena belum banyak studi yang menjelaskan bagaimana *teacher agency* bekerja ketika inovasi pedagogis belum sepenuhnya didukung oleh struktur institusi.

Urgensi untuk mengisi kesenjangan tersebut ditemukan secara nyata di MA Muhammadiyah 01 Tegalombo. Berdasarkan studi pendahuluan melalui observasi dan wawancara pada semester ganjil tahun ajaran 2025/2026, peneliti mengidentifikasi 33 dari total 95 siswa yang menunjukkan indikasi kuat problem belajar multidimensi. Gejala ini secara spesifik ditandai dengan penurunan partisipasi aktif, penarikan diri dari interaksi sosial kelas,

ekspresi kecemasan saat menghadapi evaluasi, hingga perilaku kenakalan yang mengarah pada risiko putus sekolah. Merespons realitas ini, satu orang guru mata pelajaran secara pionir menginisiasi pembelajaran berdiferensiasi bernuansa humanistik sebagai strategi intervensi berbasis nilai, meskipun pihak madrasah secara institusional belum sepenuhnya memahami esensi pendekatan tersebut.

Kebaruan ilmiah kajian ini tidak terletak pada sintesis teoretis antara humanisme dan diferensiasi yang telah ada, melainkan pada pengungkapan fenomena *teacher agency* dalam mengisi kesenjangan institusional tersebut. Penelitian ini menyoroti bagaimana agensi guru memungkinkan integrasi prinsip humanistik dan diferensiasi beroperasi sebagai praktik pedagogis berbasis relasi, meskipun inovasi otonom tersebut dilakukan di tengah hambatan struktural dan minimnya dukungan institusional di ekosistem madrasah.

Berangkat dari kesenjangan literatur dan fenomena empiris tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara komprehensif implementasi pembelajaran humanistik melalui pendekatan berdiferensiasi dalam penanganan problem belajar siswa. Secara spesifik, kajian ini dirumuskan dalam dua pertanyaan penelitian. Pertama, bagaimana bentuk praktik pedagogis berbasis relasi yang diinisiasi oleh guru melalui integrasi prinsip humanistik dan pembelajaran berdiferensiasi. Kedua, bagaimana persepsi dan pengalaman siswa terhadap pendekatan tersebut dalam memaknai kembali proses belajar mereka.

METODE

Penelitian ini menggunakan desain studi kasus kualitatif yang dilaksanakan di madrasah untuk mengeksplorasi penanganan problem belajar multidimensi. Pemilihan lokasi didasarkan pada dinamika unik inisiatif guru di tengah ekosistem institusional yang belum sepenuhnya suportif. Dari 33 siswa yang terindikasi mengalami problem belajar, 5 siswa dipilih secara purposif sebagai partisipan utama untuk mewakili variasi spektrum masalah emosional, motivasional, dan perilaku. Komposisi partisipan juga melibatkan 1 guru pelaksana, 1 kepala madrasah, dan 1 wakil kepala bidang kurikulum untuk menggali perspektif komprehensif dari tingkat kebijakan hingga pengalaman kelas.

Tabel 1. *Profil Partisipan Penelitian*

Kode	Partisipan	Jumlah	Kriteria	Teknik Pengumpulan Data
G1	Guru Mata Pelajaran	1	Pelaksana praktik pedagogis	Wawancara, Observasi
S1-S5	Siswa	5	Mengalami problem belajar	Wawancara
KM	Kepala Madrasah	1	Pengambil kebijakan	Wawancara
WK	Wakil Kepala Madrasah	1	Bidang kurikulum	Wawancara

Pengumpulan data utama dilakukan melalui wawancara mendalam semi terstruktur (*semi-structured in-depth interviews*) sebanyak 3 sesi per partisipan dengan durasi 30 menit. Instrumen wawancara dikembangkan berdasarkan 2 domain analitik *sensitizing concepts*: (1) prinsip pendidikan humanistik Rogers (empati, penerimaan tanpa syarat, komunikasi dialogis), dan (2) dimensi pembelajaran berdiferensiasi Tomlinson (asesmen diagnostik, diferensiasi konten, proses, produk, lingkungan). Data wawancara dilengkapi dengan observasi partisipan selama 6 sesi pembelajaran serta analisis tematik yang menghasilkan 4 tema utama yaitu pemahaman relasional terhadap kondisi siswa sebagai dasar diferensiasi instruksional, interaksi humanistik yang mendukung keterlibatan belajar, diferensiasi sebagai upaya memperkuat agensi siswa, serta agensi guru di tengah keterbatasan institusional. Penghentian pengumpulan data dengan 5 siswa tersebut didasarkan pada prinsip kejenuhan informasi, di mana tidak ada lagi tema atau wawasan baru yang signifikan dari wawancara tambahan.

Keabsahan data dijamin melalui penerapan triangulasi sumber dan triangulasi metode untuk membandingkan berbagai perspektif serta temuan lapangan secara silang. Validasi akhir

dilakukan melalui konfirmasi langsung kepada seluruh partisipan guna memastikan interpretasi peneliti selaras dengan pengalaman asli mereka. Penelitian ini mematuhi prinsip etika secara ketat dengan memperoleh persetujuan tertulis dari partisipan sebelum pengumpulan data dimulai. Anonimitas dan kerahasiaan identitas dijaga menggunakan nama samaran, serta partisipan dijamin memiliki hak penuh untuk mengundurkan diri kapan saja tanpa konsekuensi negatif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Diagnosis Relasional sebagai Fondasi Pembelajaran Berdiferensiasi

Implementasi pembelajaran berdiferensiasi yang efektif diawali oleh diagnosis relasional, sebuah proses yang melampaui asesmen formal melalui interaksi berkelanjutan antara guru dan siswa. G1 memandang instrumen angket hanya sebagai pintu masuk awal.

Dalam sebuah wawancara, ia menegaskan,

"Angket itu hanya langkah awal. Yang paling penting, saya mengamati mereka setiap hari. Saya catat di buku kecil, bukan untuk menilai, tetapi untuk memahami."

Observasi mengonfirmasi praktik ini. G1 secara rutin memanfaatkan waktu istirahat untuk berinteraksi informal di kantin dan perpustakaan. Dalam satu pengamatan, G1 duduk berdampingan dengan S1 tanpa menampilkan hierarki kekuasaan, menciptakan ruang aman yang mendorong S1 secara sukarela menceritakan kesulitan ekonomi keluarganya, sebuah informasi yang tidak pernah tersampaikan dalam setting kelas formal.

Menyadari dampak dari pendekatan ini, S1 dalam wawancara mengungkapkan,

"Dulu saya merasa sekolah itu tempat saya dimarahi. Tapi sejak beliau mau mendengar cerita saya di luar kelas dan tidak langsung menghukum, saya baru sadar ternyata ada guru yang benar-benar mau memahami keadaan saya."

Temuan tersebut menunjukkan bahwa identifikasi problem belajar tidak berlangsung sebagai proses administratif melalui instrumen asesmen semata, melainkan sebagai proses relasional yang dibangun secara bertahap melalui interaksi yang konsisten antara guru dan siswa. Informasi mengenai kondisi keluarga, pengalaman emosional, dan hambatan belajar muncul ketika guru membangun ruang dialog yang membuat siswa merasa nyaman untuk berbagi pengalaman. Temuan ini selaras dengan Pozas et al. (2020) yang menjelaskan bahwa implementasi *differentiated instruction* memerlukan pemahaman terhadap kebutuhan dan karakteristik peserta didik sebagai dasar penyesuaian pembelajaran.

Temuan ini sejalan dengan perspektif *person-centered learning* Rogers dan Freiberg (1994) yang menempatkan empati, penerimaan tanpa syarat (*unconditional positive regard*), dan hubungan interpersonal sebagai fondasi proses belajar. Dalam konteks penelitian ini, hubungan tersebut memungkinkan siswa mengungkapkan persoalan yang selama ini tersembunyi dalam situasi pembelajaran formal. Argumen ini juga didukung oleh Aspelin et al. (2021) yang menunjukkan bahwa kompetensi relasional guru menjadi faktor penting dalam membangun kepercayaan sehingga guru mampu memahami kebutuhan belajar siswa secara lebih mendalam.

Lebih lanjut, hasil penelitian ini memperluas kajian mengenai pembelajaran berdiferensiasi yang selama ini banyak menitikberatkan pada penyesuaian konten, proses, produk, dan lingkungan belajar sebagaimana dikemukakan oleh (Tomlinson, 2017). Penelitian Pozas, Trujillo, et al. (2021) menunjukkan bahwa implementasi diferensiasi berkaitan erat dengan kesejahteraan, keterlibatan, dan kebutuhan individual siswa. Namun, studi tersebut lebih menyoroti bentuk implementasi diferensiasi di kelas. Penelitian ini menambahkan bahwa sebelum guru menentukan strategi diferensiasi, diperlukan diagnosis relasional melalui interaksi yang berkelanjutan sehingga keputusan pedagogis tidak hanya didasarkan pada data akademik, tetapi juga pada pemahaman terhadap pengalaman hidup siswa. Perspektif tersebut juga didukung oleh Kalinowski et al. (2024) yang menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran berdiferensiasi sangat dipengaruhi oleh kapasitas guru dalam memahami kebutuhan belajar peserta didik sebelum menentukan strategi pembelajaran yang sesuai.

Relasi Humanistik dan Pembangunan *Psychological Safety*

Pemahaman terhadap kondisi siswa diterjemahkan G1 ke dalam komunikasi yang empatik, memberikan ruang berpendapat, dan menerima perbedaan karakteristik belajar. Pendekatan ini krusial untuk membangun *psychological safety* yang menjadi prasyarat keterlibatan kognitif siswa.

Sebagai respons terhadap kecemasan S2 saat ditunjuk, G1 tidak memaksanya berbicara, melainkan memberikan akomodasi waktu. Dalam wawancara S2 menuturkan,

"Kalau ditunjuk, pikiran saya biasanya kosong dan saya takut. Beliau mengerti. Saya boleh menulis dulu sebelum menjelaskan di depan kelas, jadi saya lebih tenang."

Akomodasi emosional ini tampak mendukung kenyamanan siswa dalam mengikuti proses pembelajaran. Observasi mencatat bahwa G1 secara konsisten memberikan penguatan tanpa menghakimi selama diskusi dan mengarahkan pemikiran siswa melalui pertanyaan lanjutan alih-alih memberikan penilaian benar atau salah. Dampaknya terlihat pada S4, yang sebelumnya pasif. Pada wawancara S4 menyatakan,

"Dulu saya lebih sering diam karena takut salah. Sekarang saya lebih berani menyampaikan pendapat karena kalau salah tetap dijelaskan, bukan dimarahi."

Pendekatan yang diterapkan G1 mengindikasikan bahwa komunikasi empatik memberi ruang bagi siswa untuk berpartisipasi sesuai kesiapan mereka. Kesempatan yang diberikan kepada S2 untuk menuliskan jawaban sebelum berbicara di depan kelas menunjukkan bahwa guru lebih memprioritaskan kesiapan belajar daripada tuntutan performa. Praktik tersebut sejalan dengan hasil *systematic review* Aldrup et al. (2022) yang menunjukkan bahwa empati guru berkaitan dengan kualitas interaksi di kelas, meningkatnya rasa aman dalam belajar, serta keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran.

Perubahan partisipasi S4 juga mengisyaratkan bahwa keterlibatan belajar berkembang melalui pengalaman interaksi yang positif dan konsisten. Meskipun perubahan tersebut belum sepenuhnya stabil, siswa mulai lebih berani menyampaikan pendapat karena kesalahan diposisikan sebagai bagian dari proses belajar. Temuan ini selaras dengan meta-analisis Roorda et al. (2017) yang menunjukkan bahwa hubungan afektif guru dan siswa berkaitan dengan keterlibatan belajar, yang selanjutnya berkontribusi terhadap perkembangan akademik peserta didik.

Dalam konteks madrasah, pola interaksi tersebut memperlihatkan bahwa pendekatan humanistik dapat berjalan selaras dengan nilai pendidikan Islam yang mengedepankan kasih sayang (*rahmah*) dan keteladanan (*uswah hasanah*). Sikap guru yang memberi kesempatan, mendengarkan, dan menghindari respons yang menghakimi memperlihatkan upaya membangun hubungan yang mendukung keterlibatan belajar. Perspektif ini sejalan dengan kajian Pastore dan Luder (2021) yang menjelaskan bahwa kualitas hubungan guru dan siswa berkontribusi pada terbentuknya *emotional safety*, yang mendukung motivasi dan partisipasi siswa dalam pembelajaran.

Diferensiasi Responsif terhadap Keragaman Kebutuhan Belajar

Berdasarkan diagnosis relasional, G1 mendiferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar secara responsif (Tabel 2).

Tabel 2. Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Berdasarkan Problem Belajar Siswa

Kode	Problem Belajar	Pendekatan Humanistik	Bentuk Diferensiasi yang Diterapkan	Respons/Perkembangan Siswa
S1	Motivasi rendah (faktor keluarga)	Dialog informal, membangun kepercayaan	Pendampingan & motivasi bertahap	Kehadiran meningkat, lebih terbuka.
S2	Kecemasan belajar	Memberi rasa aman emosional	Waktu menulis sebelum menjawab lisan	Lebih tenang, berani menyampaikan pemahaman.
S3	Kesulitan menuangkan ide dalam tulisan	Menghargai preferensi belajar	Alternatif tugas berupa poster	Aktif, percaya diri, pemahaman tersampaikan secara visual.

S4	Partisipasi rendah, kurang percaya diri	Komunikasi terbuka	Fleksibilitas posisi duduk	Partisipasi diskusi mulai meningkat.
S5	Rendahnya <i>self-efficacy</i>	Pendampingan personal berkelanjutan	Penyederhanaan tugas & alternatif	Belum signifikan; butuh intervensi lebih intensif.

Tabel 2 mengilustrasikan fleksibilitas diferensiasi produk dan lingkungan. S3, yang kesulitan mengekspresikan ide melalui tulisan, kemudian diizinkan membuat poster. Dalam wawancara S3 menjelaskan,

"Kalau harus menjelaskan lewat tulisan panjang, saya sering bingung. Pada saat dibolehkan membuat poster, saya lebih mudah menyampaikan apa yang saya pahami."

Observasi dan dokumentasi tugas selanjutnya mengindikasikan bahwa S3 mulai bisa memahami dan mengerjakan tugas ketika menggunakan media visual, sehingga menunjukkan bahwa alternatif produk memfasilitasi respon pemahaman yang beragam.

Selain itu, diferensiasi lingkungan diterapkan melalui keleluasaan memilih posisi duduk. S4 memilih duduk di area yang lebih tenang untuk mengurangi kecemasan, yang berimbas langsung pada peningkatan responsnya dalam diskusi.

Dalam wawancara, S4 menjelaskan,

"Dulu saya sering memilih duduk asal saja, tetapi kalau terlalu ramai saya jadi tidak fokus dan takut kalau tiba-tiba ditanya. Setelah diberi kebebasan memilih tempat yang lebih tenang, saya merasa lebih nyaman mengikuti pelajaran dan lebih berani ikut diskusi."

Meskipun demikian, pengalaman S5 memperlihatkan bahwa respons siswa terhadap pembelajaran berdiferensiasi tidak selalu sama. Pada S5, penyederhanaan tugas dan pendampingan personal belum diikuti oleh meningkatnya keyakinan siswa terhadap kemampuannya dalam belajar. Dalam wawancara, S5 mengungkapkan,

"Saya tahu beliau sudah membantu, tapi saya masih sering merasa tidak mampu mengikuti pelajaran. Kadang tetap bingung harus mulai dari mana, walaupun tugasnya sudah lebih sederhana."

Temuan pada penelitian ini mengindikasikan bahwa fleksibilitas produk memberi kesempatan kepada siswa untuk menunjukkan pemahaman melalui bentuk yang sesuai dengan karakteristik belajarnya. Pada S3, penggunaan poster membantu siswa mengorganisasi gagasan yang sebelumnya sulit dituangkan dalam bentuk tulisan. Temuan ini sejalan dengan Bi et al. (2023) yang menjelaskan bahwa diferensiasi produk memberikan alternatif bagi siswa untuk merepresentasikan hasil belajar sesuai dengan kesiapan dan profil belajarnya. Temuan tersebut juga konsisten dengan Hidayat et al. (2024) yang menunjukkan bahwa kreativitas guru dalam menerapkan diferensiasi memungkinkan siswa menunjukkan pemahaman melalui beragam bentuk representasi belajar sesuai karakteristiknya. Hal tersebut juga didukung oleh Coubergs et al. (2017) yang menemukan bahwa variasi bentuk tugas dapat meningkatkan peluang siswa untuk berpartisipasi sesuai kemampuan dan kebutuhan belajarnya.

Pembelajaran berdiferensiasi juga tampak melalui penyesuaian lingkungan belajar. Pengalaman S4 menunjukkan bahwa kesempatan memilih tempat duduk yang lebih tenang membantu siswa merasa lebih nyaman dan lebih berani berpartisipasi dalam diskusi. Temuan ini mengisyaratkan bahwa pengaturan lingkungan belajar dapat menjadi bagian dari strategi diferensiasi yang mendukung keterlibatan siswa. Interpretasi tersebut selaras dengan (Pozas et al., 2022) yang menekankan pentingnya penyesuaian pengalaman belajar terhadap kebutuhan individu.

Berbeda dengan pengalaman S3 dan S4, pengalaman S5 memperlihatkan bahwa respons siswa terhadap pembelajaran berdiferensiasi dapat bervariasi. Meskipun guru telah menyederhanakan tugas dan memberikan pendampingan personal, siswa masih mengalami keraguan untuk memulai dan menyelesaikan tugas secara mandiri. Temuan ini mengindikasikan bahwa penyesuaian pembelajaran di kelas belum selalu cukup untuk menjawab kebutuhan setiap siswa. Hasil tersebut sejalan dengan Porta dan Todd (2024) yang menjelaskan bahwa efektivitas diferensiasi dipengaruhi oleh kompleksitas kebutuhan belajar

peserta didik, serta didukung oleh Smale-jacobse et al. (2019) yang menunjukkan bahwa keberhasilan diferensiasi memerlukan dukungan pedagogis yang berkelanjutan dan tidak hanya bergantung pada modifikasi tugas.

Agensi Guru di Tengah Keterbatasan Struktural

Praktik humanistik G1 berkembang murni dari agensi individu, belum terinstitusionalisasi. Kepala Madrasah (KM) dan Wakil Kepala Madrasah (WK) mengonfirmasi ketiadaan kebijakan khusus atau alokasi waktu untuk pendampingan personal, karena fokus madrasah masih pada pemenuhan administrasi Kurikulum Merdeka.

Dalam wawancara KM menyatakan,

"Kami tentu mendukung inovasi guru. Namun, fokus kami saat ini masih pada pelaksanaan Kurikulum Merdeka dan pemenuhan administrasi pembelajaran. Belum ada kebijakan khusus atau alokasi waktu untuk pendekatan personal di luar jam mengajar."

Senada dengan itu, WK dalam wawancara menambahkan,

"Pelatihan guru masih berfokus pada penyusunan perangkat pembelajaran. Belum ada pelatihan yang khusus membahas pendekatan humanistik atau pendampingan siswa."

G1 mengakui bahwa pendekatan ini menyita waktu di luar jam mengajar. Dalam wawancara ia mengungkapkan,

"Saya melakukan ini karena merasa perlu mendampingi mereka. Tapi ada kalanya saya lelah, karena kegiatan seperti ini belum menjadi bagian dari sistem yang didukung sekolah."

Kondisi ini dapat dipahami melalui perspektif *ecological teacher agency* yang menjelaskan bahwa agensi guru berkembang dari interaksi antara kapasitas profesional, orientasi pedagogis, dan kondisi struktural tempat guru bekerja (Mark et al., 2015). Praktik humanistik G1 tidak muncul sebagai implementasi kebijakan madrasah, tetapi sebagai respons profesional terhadap kebutuhan belajar siswa di tengah keterbatasan dukungan institusional. Temuan ini sejalan dengan Pantić (2017) yang menunjukkan bahwa agensi guru berkembang melalui kemampuan mengambil keputusan pedagogis dalam konteks organisasi yang tidak selalu mendukung inovasi, serta didukung oleh Pantić et al. (2022) yang menegaskan bahwa keberlanjutan inovasi sangat dipengaruhi oleh relasi profesional dan dukungan lingkungan sekolah.

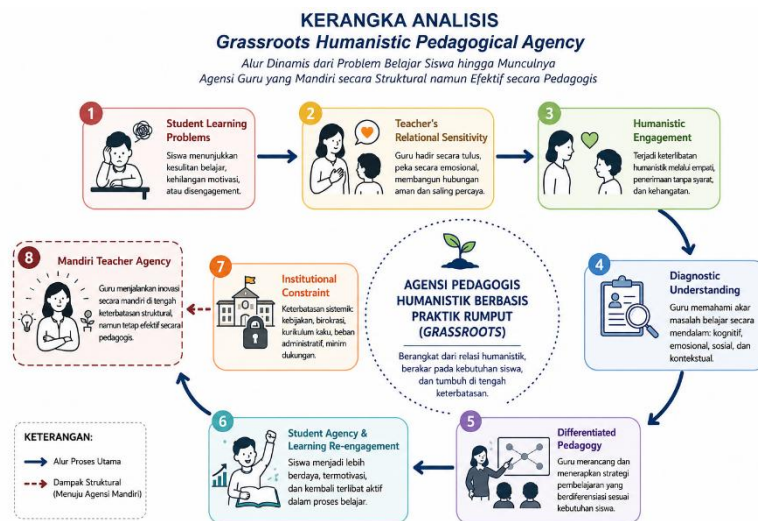
Pengalaman G1 juga mengisyaratkan bahwa praktik humanistik menuntut investasi waktu dan keterlibatan emosional yang tidak ringan. Ketika belum didukung oleh kebijakan, pelatihan, maupun alokasi waktu yang memadai, praktik tersebut berpotensi bergantung pada komitmen individu guru. Temuan ini selaras dengan Talebizadeh et al. (2021) mengenai peran *learning-centered leadership* dalam mendukung pembelajaran profesional guru serta Admiraal et al. (2021) yang menunjukkan bahwa budaya belajar profesional di sekolah menjadi faktor penting bagi keberlanjutan inovasi pembelajaran. Perspektif tersebut diperkuat oleh Türkoğlu dan Cansoy (2026) yang menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi pembelajaran berdiferensiasi tidak hanya dipengaruhi oleh kepemimpinan instruksional sekolah, tetapi juga dimediasi oleh agensi guru dalam mengambil keputusan pedagogis secara profesional.

Berdasarkan temuan tersebut, praktik G1 lebih tepat dipahami sebagai bentuk agensi pedagogis yang berkembang secara mandiri di tengah keterbatasan dukungan institusional. Temuan ini mengisyaratkan bahwa keberhasilan pembelajaran berdiferensiasi berbasis humanistik tidak hanya bergantung pada kompetensi individual guru, tetapi juga pada sejauh mana madrasah membangun sistem yang mendukung praktik tersebut melalui kebijakan, pengembangan profesional, dan kolaborasi antarguru. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini terletak pada penegasan bahwa agensi guru dan dukungan institusional merupakan dua unsur yang saling melengkapi dalam menjaga keberlanjutan inovasi pedagogis, bukan sebagai faktor yang berdiri sendiri.

Model Konseptual: Grassroots Humanistic Pedagogical Agency

Rangkaian temuan penelitian ini memungkinkan dirumuskannya sebuah model konseptual yang menjelaskan bagaimana pembelajaran berdiferensiasi humanistik bekerja di tengah keterbatasan institusional. Model ini, yang dapat disebut sebagai *Grassroots Humanistic Pedagogical Agency*, menggambarkan alur dinamis dari problem belajar siswa hingga munculnya agensi guru yang terisolasi secara struktural namun efektif secara pedagogis:

Gambar 1. Kerangka Analisis *Grassroots Humanistic Pedagogical Agency*



Model ini menawarkan tiga kontribusi teoretis. *Pertama*, ia menggeser fokus kajian diferensiasi dari penyesuaian teknis Tomlinson (2017) pada *relational sensitivity* guru sebagai fondasi diagnosis. *Kedua*, ia memperluas konsep *teacher agency* Mark et al. (2015) dengan menunjukkan bahwa agensi dapat tumbuh secara *grassroots* dari bawah, digerakkan oleh komitmen personal tanpa dukungan struktural, meskipun dengan risiko kelelahan dan ketidakterjangkauan. *Ketiga*, ia memperkenalkan konsep *Isolated Humanistic Innovator*, yaitu guru yang berhasil menciptakan ruang humanistik dan diferensiasi responsif, namun beroperasi dalam isolasi institusional karena ketiadaan kebijakan, pelatihan, dan alokasi waktu yang mendukung.

Konsep *Isolated Humanistic Innovator* ini menjadi peringatan kritis bagi kebijakan pendidikan. Inovasi pedagogis yang efektif secara praktik belum tentu berkelanjutan secara sistem. Tanpa transformasi dari level *individual agency* menuju *institutional support*, praktik humanistik akan tetap menjadi pengecualian yang bergantung pada figur guru tertentu, bukan menjadi budaya pembelajaran yang merata. Perlu dicatat bahwa model ini dirumuskan berdasarkan studi kasus tunggal, sehingga validitas eksternal dan penerapannya pada konteks madrasah dengan dukungan institusional yang berbeda memerlukan eksplorasi empiris lebih lanjut di masa depan.

Implikasi terhadap Penguatan Dukungan Institusional

Keberlanjutan pembelajaran berdiferensiasi berbasis humanistik tampaknya tidak hanya bergantung pada inisiatif guru, tetapi juga pada dukungan institusional yang memungkinkan praktik tersebut berkembang secara konsisten. Dari perspektif siswa, dampak pendekatan ini sangat dirasakan.

Pada wawancara S1 menyampaikan harapannya,

"Saya merasa lebih nyaman belajar karena guru mau mendengarkan dan membantu saat saya kesulitan. Semoga cara seperti ini juga diterapkan oleh guru yang lain."

Temuan ini menunjukkan bahwa praktik humanistik G1 berkembang melalui agensi profesional guru, bukan sebagai implementasi kebijakan yang telah terlembaga di madrasah. Dengan kata lain, keputusan untuk melakukan pendampingan personal lahir dari kepekaan guru terhadap kebutuhan siswa, meskipun belum didukung oleh sistem sekolah secara formal. Kondisi tersebut sejalan dengan Hendriksen et al. (2024) yang menjelaskan bahwa agensi guru berkembang ketika guru secara aktif mengambil keputusan pedagogis untuk merespons keberagaman kebutuhan siswa.

Di sisi lain, belum adanya kebijakan, pelatihan, maupun alokasi waktu khusus menunjukkan bahwa praktik pembelajaran humanistik masih bertumpu pada komitmen individual guru. Kondisi ini mengindikasikan bahwa keberlanjutan inovasi pedagogis memerlukan dukungan organisasi melalui pengembangan profesional, ruang kolaborasi, dan kepemimpinan sekolah yang mendorong praktik pembelajaran yang responsif terhadap

kebutuhan siswa. Temuan ini selaras dengan Liang et al. (2025) yang menekankan pentingnya model pengembangan profesional yang berkelanjutan dalam memperkuat implementasi pembelajaran berdiferensiasi, serta diperkuat oleh Geel et al. (2022) yang menunjukkan bahwa keterampilan guru dalam menerapkan diferensiasi berkembang lebih optimal ketika didukung oleh budaya sekolah dan pembelajaran profesional yang berkesinambungan. Dalam konteks lembaga pendidikan Muhammadiyah, temuan ini juga sejalan dengan Sulton et al. (2021) yang menegaskan bahwa keberhasilan penguatan kapasitas peserta didik memerlukan dukungan kelembagaan melalui pembinaan yang sistematis, kolaboratif, dan berkelanjutan. Perspektif tersebut menguatkan bahwa komitmen individual guru akan lebih berdampak apabila ditopang oleh ekosistem organisasi yang secara konsisten mendukung praktik pendidikan.

Harapan S1 agar pendekatan serupa diterapkan oleh guru lain mengisyaratkan bahwa praktik humanistik tidak cukup dipertahankan sebagai inisiatif individual, tetapi perlu menjadi bagian dari budaya pedagogis madrasah. Dalam konteks tersebut, penelitian ini menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran berdiferensiasi berbasis humanistik tidak hanya dipengaruhi oleh kompetensi guru dalam menyesuaikan pembelajaran, tetapi juga oleh kapasitas institusi dalam menciptakan ekosistem yang mendukung praktik tersebut. Perspektif ini memperluas pembahasan mengenai implementasi pembelajaran berdiferensiasi yang selama ini lebih banyak berfokus pada praktik guru di kelas menjadi pentingnya dukungan organisasi sebagai prasyarat keberlanjutan inovasi pedagogis (Bi et al., 2024).

Sintesis Pembahasan

Hasil penelitian mengindikasikan bahwa efektivitas pembelajaran berdiferensiasi dalam menangani problem belajar siswa tidak hanya ditentukan oleh variasi strategi pembelajaran, tetapi terutama oleh kemampuan guru memahami problem belajar sebelum menetapkan keputusan pedagogis. Proses tersebut memperlihatkan bahwa pendekatan humanistik berfungsi sebagai landasan dalam mengidentifikasi kebutuhan belajar, sedangkan agensi guru memungkinkan keputusan pembelajaran tetap dijalankan di tengah keterbatasan dukungan institusional. Temuan ini memperlihatkan mekanisme implementasi pembelajaran berdiferensiasi yang belum banyak dijelaskan dalam penelitian sebelumnya, khususnya pada konteks madrasah. Sehingga temuan tersebut sejalan dengan penelitian Suprayogi et al. (2017) yang menegaskan bahwa implementasi pembelajaran berdiferensiasi dipengaruhi oleh kapasitas dan keyakinan pedagogis guru dalam merespons keragaman kebutuhan belajar siswa.

Sejalan dengan Tomlinson (2017) serta Pozas et al. (2021; 2022), penelitian ini mengonfirmasi bahwa pembelajaran berdiferensiasi merupakan respons terhadap keragaman kebutuhan belajar peserta didik. Namun, hasil penelitian ini memperlihatkan bahwa keberhasilan diferensiasi tidak hanya bergantung pada ketepatan memilih strategi pembelajaran, tetapi juga pada proses guru memahami problem belajar sebelum strategi tersebut ditetapkan. Perspektif ini memperluas tegmina Kalinowski et al. (2024), sementara pentingnya relasi guru-siswa dan agensi guru tetap konsisten dengan tegmina Aspelin et al. (2021), Aldrup et al. (2022), Pastore dan Luder (2021), Pantić et al. (2022), serta Hendriksen et al. (2024).

Meskipun memiliki kesamaan dengan penelitian terdahulu, penelitian ini menunjukkan penekanan yang berbeda pada proses implementasi pembelajaran berdiferensiasi. Sebagian besar penelitian mengenai pembelajaran berdiferensiasi masih berfokus pada bentuk implementasi dan efektivitas strategi pembelajaran, sedangkan penelitian ini memperlihatkan bahwa efektivitas strategi tersebut dipengaruhi oleh proses guru memahami problem belajar siswa melalui interaksi yang berkelanjutan. Perbedaan ini kemungkinan dipengaruhi oleh karakteristik penelitian yang menggunakan pendekatan studi kasus sehingga memungkinkan eksplorasi yang lebih mendalam terhadap proses pengambilan keputusan pedagogis dalam konteks nyata (Yin, 2018). Selain itu, karakteristik madrasah sebagai lokasi penelitian memberikan konteks sosial dan kelembagaan yang berbeda dibandingkan penelitian yang dilakukan pada sekolah umum atau menggunakan pendekatan kuantitatif.

Kontribusi penelitian ini terletak pada penempatan pemahaman terhadap problem belajar sebagai tahapan yang mendahului keputusan diferensiasi. Perspektif tersebut memperluas pembahasan mengenai pembelajaran berdiferensiasi yang selama ini lebih banyak

berfokus pada modifikasi strategi pembelajaran, dengan menunjukkan bahwa keputusan instruksional merupakan hasil dari proses pedagogis yang dibangun melalui relasi guru dan siswa dan didukung oleh agensi guru dalam merespons kebutuhan belajar secara kontekstual (Cody et al., 2024; Conner et al., 2024).

Temuan penelitian ini mengindikasikan bahwa penguatan pembelajaran berdiferensiasi tidak cukup dilakukan melalui peningkatan kompetensi teknis guru dalam merancang pembelajaran, tetapi juga memerlukan pengembangan kapasitas guru dalam membangun relasi pedagogis dengan peserta didik. Implikasi ini sejalan dengan temuan Xie et al. (2025) yang menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru dan siswa berkontribusi terhadap implementasi pembelajaran berdiferensiasi. Oleh karena itu, pengembangan profesional guru perlu memberikan ruang yang lebih besar terhadap kompetensi humanistik, di samping penguasaan strategi diferensiasi. Pada tingkat kelembagaan, madrasah perlu membangun sistem yang mendukung keberlanjutan praktik tersebut melalui kebijakan, kolaborasi profesional, dan pendampingan guru secara berkelanjutan. Mengingat penelitian ini dilakukan dalam konteks studi kasus pada satu madrasah, penelitian selanjutnya dapat menguji konsistensi temuan pada konteks sekolah yang berbeda atau menggunakan pendekatan metodologis lain untuk memperluas transferabilitas hasil penelitian.

CONCLUSION

Penelitian ini menyimpulkan bahwa implementasi pembelajaran berdiferensiasi yang humanistik tidak dapat direduksi sebagai modifikasi teknis kurikulum, melainkan menuntut integrasi utuh antara prinsip *person-centered learning* (Rogers & Freiberg, 1994) dan strategi diferensiasi (Tomlinson, 2017). Temuan utama menunjukkan bahwa pendekatan personal di luar jam formal berfungsi sebagai fondasi diagnosis relasional untuk memulihkan rasa aman dan martabat siswa, yang menjadi prasyarat tumbuhnya motivasi intrinsik dan aktualisasi diri. Kontribusi teoretis penelitian ini dirumuskan dalam dua konsep baru: *Grassroots Humanistic Pedagogical Agency*, yaitu model alur dinamis dari problem belajar siswa hingga munculnya agensi guru yang bergerak mandiri secara pedagogis, dan Inovator Humanistik Mandiri, yaitu guru yang berhasil menciptakan ruang humanistik dan diferensiasi responsif tanpa naungan kebijakan, pelatihan, maupun alokasi waktu institusional. Kedua konsep ini melampaui pandangan konvensional dengan menempatkan *relational sensitivity* guru sebagai fondasi diagnosis, sekaligus memberikan peringatan kritis bahwa inovasi pedagogis yang efektif secara praktik belum tentu berkelanjutan secara sistem.

Implikasi praktis dari temuan ini menegaskan urgensi transformasi madrasah menjadi komunitas belajar yang secara aktif menopang praktik pedagogis humanis. Langkah konkret yang diperlukan meliputi penyediaan waktu khusus bagi guru untuk melakukan pendekatan personal, penyelenggaraan pelatihan kompetensi dalam pendekatan humanistik, pelibatan Guru Bimbingan Konseling untuk menangani kasus dengan akar psikologis mendalam, serta pembangunan budaya sekolah yang inklusif melalui kepemimpinan instruksional yang kuat. Tanpa transformasi dari level agensi individu menuju dukungan institusional yang kolektif, praktik humanistik akan tetap menjadi pengecualian yang bergantung pada figur guru tertentu.

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena dirumuskan berdasarkan studi kasus tunggal di satu madrasah, sehingga validitas eksternal dan penerapannya pada konteks dengan dukungan institusional yang berbeda memerlukan eksplorasi lebih lanjut. Sebagai agenda penelitian selanjutnya, disarankan untuk menguji model *Grassroots Humanistic Pedagogical Agency* secara kuantitatif pada variabel kesejahteraan psikologis dan motivasi belajar siswa dalam skala yang lebih luas, melakukan studi komparatif lintas konteks madrasah guna menguji adaptabilitas temuan, serta mengeksplorasi mekanisme institusional yang efektif untuk mentransformasi Inovator Humanistik Mandiri dari level individu menjadi budaya organisasi yang berkelanjutan.

REFERENSI

Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. De, & Emmelot, Y. (2021). Professional Development in Education Schools as professional learning communities: what can schools do to support

- professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. In *Educational Psychology Review*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Am, M. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 18–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.33902/JPR.202322021>
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021). Pre-Service Special Educators' Understandings of Relational Competence. *Frontiers in Education*, 6(May), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.678793>
- Bi, M., Struyven, K., & Zhu, C. (2023). Variables that influence teachers' practice of differentiated instruction in Chinese classrooms: A study from teachers' perspectives. *Frontiers in Education*, 14(March), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124259>
- Bi, M., Struyven, K., Zhu, C., & Zhong, C. (2024). From perception to practice: how Chinese teachers perceive and implement differentiated instruction in primary and secondary schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 54(3), 677–692. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2344853>
- Cody, Rachael A, Boldt, Gregory T, & Gubbins, E. Jean. (2024). How Teachers Make Decisions in Response to Professional Learning: A Study on Grade 3 Differentiation in Mathematics. *Journal of Advanced Academics*, 35(1), 156–185. <https://doi.org/10.1177/1932202X231221143>
- Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., Rosado, E., Wilson, C., & Wright, N. L. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 142(February), 104540. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540>
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Studies in Educational Evaluation Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53(June), 41–54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., Boer, H. de, 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*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Fauzia, R., & Ramadan, Z. H. (2023). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Educatio*, 9(3), 1608–1616. <https://doi.org/10.31949/educatio.v9i3.5323>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed* (50th Anniv). Bloomsbury Academic.
- Geel, M. Van, Keuning, T., & Safar, I. (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1(June), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100007>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H., & Janssen, F. (2024). Exploring teachers' agency in inclusive education: Secondary education teachers navigating their projects in responding to the diversity in students' sociocultural backgrounds. *Teaching and Teacher Education*, 149(July), 104731. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731>
- Hidayat, L. E., Basthomi, Y., & Afrilyasanti, R. (2024). Exploring secondary school teachers' creativity in differentiated instruction (DI) practices across Indonesian EFL classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101620. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101620>
- Kalinowski, E., Westphal, A., Jurczok, A., & Vock, M. (2024). The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*,

- 148(August 2022), 104663. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104663>
- Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction : Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140(December 2023), 104464. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464>
- Liang, W., To, J., & Yi, Y. (2025). A journey towards teacher empowerment in differentiated instruction: implications for a sustainable teacher professional development model. *Asia Pacific Education Review*, 26(2), 445–457. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09977-y>
- Mahesa, E., Hidayat, S., & Gusmaneli. (2025). Desain Pembelajaran PAI Humanistik sebagai Jawaban atas Krisis Moral Generasi Muda di Era Globalisasi. *Jurnal Penelitian Nusantara*, 1(9), 246–251. <https://padangjurnal.web.id/index.php/menulis/article/view/683>
- Mark, P., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66(August), 219–230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Nyqvist, H. K., & Kyritsi, K. (2022). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. In *Journal of Educational Change* (Vol. 23, Issue 2). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Pastore, G., & Luder, R. (2021). Teacher-Student-Relationship Quality in Inclusive Secondary Schools: Theory and Measurement of Emotional Aspects of Teaching. *Frontiers in Education*, 6(April), 1–7. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.643617>
- Porta, T., & Todd, N. (2024). The impact of labelling students with learning difficulties on teacher self- efficacy in differentiated instruction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(1), 108–122. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12619>
- Pozas, M., Letzel, V., Bost, N., & Reichertz, J. (2022). Confident, positive, but interested? Exploring the role of teachers' interest in their practice of differentiated instruction. *Frontiers in Education*, 7(August), 1–11. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.964341>
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction : exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Pozas, M., Trujillo, C. J., & Letzel, V. (2021). A change of perspective – Exploring Mexican primary and secondary school students' perceptions of their teachers differentiated instructional practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 222–232. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12514>
- Prasetyaningtyas, W. E., Rangka, I. B., Folastris, S., & Sofyan, A. (2022). Kecemasan Akademik Siswa di Sekolah: Suatu Tinjauan Singkat. *Journal of Learning and Instructional Studies*, 2(3), 107–114. <https://jlis.iicet.org/index.php/jlis/article/view/32>
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd ed.). Merrill.
- Roorda, D. L., Jak, S., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher – Student Relationships and Students' Engagement and Achievement : A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Rukmi, D. A., & Mutiah, T. (2023). PENERAPAN PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI DALAM PERSPEKTIF TEORI BELAJAR HUMANISTIK. *Jurnal Pendidikan Dasar Flobamorata*, 4(3), 699–706. <https://doi.org/10.51494/jpdf.v4i3.985>
- 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(November), 1–23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Sulton, Mahardhani, A. J., & Sunarto. (2021). STRENGTHENING CITIZEN POLITICAL EDUCATION TO MUHAMMADIYAH YOUTH. *Didaktika Religia: Journal of Islamic Education*, 9(2), 399–418. <https://jurnalpascasarjana.iainkediri.ac.id/index.php/didaktika/article/view/3288>
- 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>
- Sutrisno, S., Azis, A., Setyawan, M. B., Anggraeni, D., Hidayah, Y., Hakiki, M., & Hamid, M. A. (2025). Assessing students' readiness for artificial intelligence-based project learning to strengthen local wisdom values in Indonesia. *Cogent Education*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2582948>
- Talebizadeh, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibas, M. S. (2021). Studies in Educational Evaluation Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68(December), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100970>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Türkoğlu, M. E., & Cansoy, R. (2026). Linking Instructional Leadership and Differentiated Instruction: Examining the Mediating Role of Teacher Agency. *Sage Journals*, 16(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440261417410>
- Waruwu, E. W., & Bilo, D. T. (2025). Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka Belajar: Strategi Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Siswa Dalam Pendidikan Agama Kristen Herwina tentang optimalisasi kebutuhan siswa dan hasil belajar dengan pembelajaran menyesuaikan proses pembelajar. *Sinar Kasih: Jurnal Pendidikan Agama Dan Filsafat*, 3(2), 130–144. <https://doi.org/10.55606/sinarkasih.v2i2.328>
- Xie, Z., Zhu, X., Chan, S. D., & Yao, Y. (2025). Differentiated Instruction by Hong Kong Chinese Language Teachers for Non-Chinese Speaking Students in Mainstream Classrooms: The Roles of Teacher-Student Relationships and Teacher Motivation. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(4), 1365–1373. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00950-2>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zhou, X. (2021). Toward the Positive Consequences of Teacher-Student Rapport for Students' Academic Engagement in the Practical Instruction Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12(October), 10–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759785>
-