



Multidisciplinary: Journal of Education and Learning

Proses Berpikir Kritis Siswa dalam Pembelajaran Diferensiasi Ditinjau dari Gaya Belajar

Abduloh Ridwan

MAN 4 Sukabumi

Email: abdulohridwanefin@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to describe students' critical thinking processes in differentiated learning, examined through learning styles using a phenomenological approach. The focus of this study is on the experiences of students with visual, auditory, and kinesthetic learning styles when engaging in differentiated learning activities. The research findings indicate that critical thinking develops through different cognitive pathways according to learning preferences. Visual learners tend to more easily build critical reasoning through visual representations such as diagrams or concept maps. Auditory learners strengthen critical thinking through discussions and reflective dialogues, while kinesthetic learners develop critical thinking through hands-on experiences and observation. These findings suggest that differentiation in learning can function as a cognitive bridge, providing all students access to develop critical thinking through different approaches, with a learning design that takes into account multi-representations, dialogue, and experience-based activities.

Keywords: *critical thinking, differentiated learning, learning styles, phenomenology, pedagogy*

PENDAHULUAN

Dalam dunia yang bergerak cepat, dipenuhi informasi yang melimpah, dan sering kali diwarnai ketidakpastian, berpikir kritis semakin dipandang sebagai kecakapan inti yang menentukan kualitas belajar, kualitas keputusan, serta kesiapan individu menghadapi kompleksitas kehidupan modern. Dalam pendidikan, berpikir kritis tidak cukup dipahami sebagai kemampuan “menjawab benar” atau sekadar menghafal konsep. Ia lebih tepat dipahami sebagai kemampuan menimbang informasi secara cermat, memeriksa alasan di balik suatu pernyataan, menguji bukti yang digunakan, mempertimbangkan alternatif, lalu menyampaikan kesimpulan dan justifikasi secara masuk akal (Ennis, 2011; Facione, 1990). Dengan kata lain, berpikir kritis berkaitan erat dengan cara siswa membangun penalaran dan bertanggung jawab atas keputusan intelektualnya.

Namun, praktik pembelajaran di kelas sering menghadirkan sebuah paradoks. Di satu sisi, guru dan kurikulum mendorong keterampilan berpikir tingkat tinggi, termasuk berpikir kritis. Di sisi lain, pengalaman belajar yang disediakan terkadang masih bergerak dalam pola yang relatif seragam: penyajian materi dengan satu format dominan, ritme aktivitas yang sama untuk seluruh siswa, dan bentuk produk akhir yang cenderung tunggal. Kondisi ini memunculkan kesenjangan pedagogis: tuntutan berpikir kritis yang kompleks diterapkan pada pengalaman belajar yang belum tentu menyediakan “jalur kognitif” yang memadai bagi semua siswa. Akibatnya, sebagian siswa tampak tidak berkembang secara kritis, padahal masalah utamanya bisa jadi bukan pada kemampuan, melainkan pada akses belajar yang kurang selaras dengan cara mereka memahami dan memproses informasi.

Pembelajaran diferensiasi hadir sebagai salah satu pendekatan yang dapat menjembatani kesenjangan tersebut. Diferensiasi menekankan penyesuaian konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa (Tomlinson, 2014). Dalam praktiknya, diferensiasi tidak sekadar berarti “membuat tugas bervariasi” agar kelas tampak kreatif, melainkan merancang pengalaman belajar yang memberi peluang adil bagi setiap siswa untuk mengakses konsep, memprosesnya secara bermakna, dan mengekspresikan pemahaman melalui cara yang relevan bagi dirinya (Fauzian, 2020). Profil belajar termasuk preferensi gaya belajar sering digunakan sebagai salah satu pertimbangan dalam diferensiasi, tetapi perlu ditempatkan secara

proporsional: bukan sebagai label kaku yang membatasi potensi siswa, melainkan sebagai informasi pedagogis untuk memperluas akses dan ragam strategi belajar (Fleming, 2001; Kolb, 2015).

Hal yang kerap luput diperhatikan adalah bahwa proses berpikir kritis sendiri tidak selalu tumbuh melalui jalur yang sama pada setiap siswa. Ada siswa yang membangun pemahaman dan penalaran kritis melalui visualisasi yang terstruktur misalnya dengan diagram, skema, atau peta konsep. Ada pula yang lebih kuat ketika ide diproses melalui bahasa, dialog, dan penguatan verbal. Sementara itu, sebagian siswa justru menemukan kejelasan berpikir ketika mereka terlibat langsung dalam pengalaman, praktik, manipulasi variabel, atau pengujian berbasis pengamatan. Jika pembelajaran diferensiasi tidak secara sadar mengakomodasi keragaman jalur ini, maka sebagian siswa berisiko tertinggal bukan karena kurang mampu, melainkan karena “pintu masuk” menuju berpikir kritis belum terbuka secara tepat.

Bertolak dari latar belakang tersebut, artikel ini mengajukan pertanyaan utama: bagaimana proses berpikir kritis siswa berlangsung dalam pembelajaran diferensiasi ketika ditinjau dari gaya belajar? Pendekatan fenomenologi dipilih karena memberikan ruang untuk memahami pengalaman hidup (*lived experience*) peserta didik bagaimana siswa merasakan proses belajar, memaknai aktivitas pembelajaran, serta membangun penalaran ketika menghadapi tugas-tugas yang menuntut berpikir kritis (Moustakas, 1994). Dengan demikian, artikel ini diharapkan dapat memberi kontribusi pedagogis yang lebih manusiawi dan aplikatif: membantu guru memahami cara siswa “menjadi kritis” melalui pengalaman belajar yang didiferensiasi, sekaligus memberi arah desain pembelajaran yang lebih inklusif dan efektif dalam mengembangkan budaya berpikir kritis di kelas.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi. Pilihan ini didasarkan pada tujuan utama studi, yakni memahami secara mendalam makna pengalaman siswa ketika menjalani proses berpikir kritis dalam pembelajaran diferensiasi. Fenomenologi dipandang tepat karena tidak berhenti pada pencatatan perilaku yang tampak atau menghitung seberapa sering suatu perilaku muncul, melainkan berupaya mengungkap struktur pengalaman peserta didik: bagaimana siswa mengalami proses belajar, apa yang mereka rasakan dan pikirkan, serta mengapa proses berpikir kritis terbentuk dengan cara tertentu pada situasi belajar tertentu (Creswell & Poth, 2018; Moustakas, 1994). Dengan kerangka ini, penelitian berfokus pada pertanyaan “bagaimana” dan “mengapa” berpikir kritis terjadi, sehingga temuan yang dihasilkan diharapkan memberi pemahaman yang lebih utuh dan manusiawi.

Partisipan dipilih secara purposif, yaitu dipilih secara sengaja karena dianggap mampu merepresentasikan variasi profil belajar yang relevan dengan tujuan penelitian, yakni siswa dengan kecenderungan gaya belajar visual, auditori, dan kinestetik. Pemilihan ini bukan untuk melabeli siswa secara kaku, melainkan untuk memastikan penelitian menangkap keberagaman cara siswa memaknai dan memproses pengalaman belajar. Konteks penelitian berlangsung pada kelas yang menerapkan pembelajaran diferensiasi pada aspek konten, proses, dan produk. Diferensiasi dalam pembelajaran diwujudkan, misalnya, melalui penyediaan pilihan sumber belajar yang beragam, variasi aktivitas pemrosesan (seperti diskusi, pemetaan konsep, dan eksperimen), serta alternatif produk akhir yang memungkinkan siswa menampilkan pemahamannya melalui bentuk yang berbeda (misalnya poster konsep, presentasi lisan, atau laporan praktik/proyek). Konteks tersebut memberikan ruang yang kaya untuk mengamati bagaimana jalur berpikir kritis terbentuk melalui pengalaman belajar yang tidak seragam.

Teknik pengumpulan data yaitu wawancara, observasi dan dokumentasi. Analisis data dilakukan dengan mengikuti langkah-langkah analisis fenomenologi. Proses dimulai dari transkripsi data (khususnya wawancara), dilanjutkan dengan pembacaan berulang untuk menangkap makna yang konsisten maupun yang khas. Selanjutnya dilakukan pengkodean untuk mengidentifikasi pernyataan-pernyataan bermakna, kemudian diklasifikasikan ke dalam tema-tema yang merepresentasikan pola pengalaman siswa. Tema-tema tersebut disusun menjadi dua bentuk deskripsi: deskripsi tekstural (apa yang dialami siswa) dan deskripsi struktural (bagaimana pengalaman itu terjadi dalam konteks pembelajaran), hingga akhirnya diperoleh esensi pengalaman yang menggambarkan inti proses berpikir kritis dalam pembelajaran diferensiasi (Moustakas, 1994). Keabsahan temuan dijaga melalui beberapa strategi. Pertama, triangulasi teknik dengan membandingkan temuan dari wawancara, observasi, dan dokumentasi agar interpretasi tidak berdiri pada satu sumber data saja. Kedua, member checking, yaitu mengonfirmasi kembali ringkasan temuan atau interpretasi kepada partisipan agar makna yang ditangkap peneliti tetap selaras dengan pengalaman yang dimaksudkan siswa. Ketiga, audit trail, yakni pencatatan sistematis terhadap proses pengumpulan data, keputusan analisis, dan langkah interpretasi sebagai bukti keterlacakan penelitian (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil analisis menunjukkan temuan sentral bahwa proses berpikir kritis siswa dalam pembelajaran diferensiasi berkembang melalui jalur kognitif yang beragam, dan pembelajaran diferensiasi berperan sebagai mekanisme penghubung yang membuka akses terhadap jalur-jalur tersebut. Secara pedagogis, temuan ini dapat dipahami melalui lima komponen berpikir kritis yang lazim muncul dalam aktivitas belajar, yakni menafsirkan, menganalisis, mengevaluasi, menyimpulkan, dan menjelaskan (Facione, 1990). Kelima tahapan ini tampak pada seluruh partisipan, namun tampil dengan cara yang berbeda sesuai profil belajar siswa. Perbedaan tersebut bukan sekadar variasi gaya, melainkan menunjukkan bahwa siswa membangun argumentasi, menguji bukti, dan membentuk kesimpulan melalui “medium” yang tidak selalu sama.

Siswa Visual: Berpikir Kritis Berbasis Representasi Terstruktur

Siswa dengan kecenderungan visual memperlihatkan pola berpikir kritis yang bertumpu pada kemampuan menstrukturkan ide melalui representasi visual. Pada tahap menafsirkan, mereka lebih cepat menangkap inti persoalan ketika informasi disajikan dalam bentuk yang dapat “dilihat dan dipetakan”, seperti bagan, skema, ilustrasi konsep, atau contoh yang divisualkan. Visual membantu mereka membangun gambaran awal yang jelas sehingga masalah terasa lebih dapat dikelola (Fatmawati, 2016; Yue, 2020).

Pada tahap menganalisis, siswa visual cenderung memecah konsep menjadi unsur-unsur yang lebih kecil, lalu menata hubungan antarkonsep melalui diagram alur, peta konsep, atau tabel perbandingan. Aktivitas ini tidak bersifat dekoratif, melainkan bekerja sebagai strategi kognitif: visualisasi menjadi ruang kerja mental yang memungkinkan siswa menguji hubungan sebab-akibat, keterkaitan konsep, dan konsistensi logika.

Ketika memasuki tahap mengevaluasi, siswa visual sering “mengoreksi” argumen dengan cara meninjau ulang struktur visual yang telah dibuat misalnya memeriksa apakah relasi yang digambarkan selaras dengan data, konsep ilmiah, atau penjelasan yang diterima. Tahap menyimpulkan cenderung lebih kuat ketika mereka dapat merujuk pada representasi yang sudah terbentuk, sehingga kesimpulan menjadi ringkas namun terarah. Pada tahap menjelaskan, mereka lebih percaya diri saat dapat menunjuk bagian-bagian diagram atau peta konsep sebagai dasar alasan, bukti, dan alur berpikir.

Implikasinya, pembelajaran diferensiasi perlu menyediakan multi-representasi dan scaffolding visual sebagai komponen yang terencana, misalnya melalui infografik, gambar konsep, simulasi visual, dan aktivitas pemetaan konsep. Selaras dengan teori pembelajaran multimedia, representasi visual dapat membantu mengurangi beban kognitif dan memperjelas relasi antargagasan sehingga memperkuat proses analisis dan evaluasi (Mayer, 2009). Dengan demikian, jalur visual tidak dapat dipahami sebagai “memanjakan”, melainkan sebagai cara menghadirkan akses yang adil menuju kerja berpikir tingkat tinggi.

Siswa Auditori: Berpikir Kritis yang Dialogis dan Berbasis Bahasa

Berbeda dengan siswa visual, siswa auditori mengembangkan berpikir kritis melalui bahasa dan interaksi baik dalam bentuk dialog eksternal (diskusi) maupun dialog internal (self-talk). Pada tahap menafsirkan, mereka lebih mudah memahami masalah ketika mendengar penjelasan, contoh verbal, atau ketika diberi kesempatan mengulang informasi dengan kata-kata sendiri. Proses “mendengar-mengucap-mengulang” tampak sebagai mekanisme yang membantu mereka membangun makna.

Tahap menganalisis pada siswa auditori banyak muncul ketika mereka terlibat dalam percakapan bermakna: mengajukan pertanyaan, menanggapi pendapat teman, menyusun argumen secara runtut, dan memperjelas premis yang digunakan (Amaliyah & Khotimah, 2024). Pada tahap mengevaluasi, siswa auditori menimbang kekuatan alasan melalui koherensi alur bicara apakah argumen terdengar konsisten, apakah terdapat lompatan logika, dan apakah bukti yang disebutkan benar-benar relevan. Mereka sering merevisi argumen setelah mendapatkan sanggahan atau pertanyaan klarifikasi, yang menunjukkan bahwa evaluasi terjadi sebagai proses sosial sekaligus kognitif.

Tahap menyimpulkan biasanya menguat ketika siswa diberi ruang merangkum diskusi atau menyampaikan presentasi singkat; kesimpulan mereka cenderung mengalir runtut karena dibangun melalui alur naratif. Pada tahap menjelaskan, siswa auditori menonjol dalam memberi justifikasi verbal, terutama ketika guru menyediakan kerangka argumentasi (misalnya claim-evidence-reasoning) atau format debat akademik sederhana.

Temuan ini menegaskan pentingnya diferensiasi proses melalui strategi dialogis: diskusi berstruktur, think-pair-share, seminar mini, atau konferensi belajar singkat. Pedagogi dialogis dikenal efektif mendorong berpikir tingkat tinggi karena menuntut siswa mengartikulasikan alasan, menanggapi alternatif, dan

mempertanggungjawabkan kesimpulan (Vygotsky, 1978). Dengan kata lain, pada siswa auditori, berpikir kritis sering “bertumbuh” ketika bahasa diberi ruang bekerja secara aman dan bermakna.

Siswa Kinestetik: Berpikir Kritis yang Berakar pada Pengalaman Langsung

Siswa kinestetik menunjukkan kekuatan berpikir kritis ketika pembelajaran memberi kesempatan berinteraksi langsung dengan objek, data, atau situasi autentik. Pada tahap menafsirkan, mereka lebih cepat memahami masalah ketika berhadapan dengan fenomena nyata, praktik, simulasi, atau tugas berbasis proyek. Pengalaman langsung membantu mereka menghubungkan konsep dengan realitas, sehingga masalah tidak terasa abstrak.

Pada tahap menganalisis, siswa kinestetik banyak melakukan penalaran melalui tindakan: mencoba mengubah variabel, mengamati perubahan, membandingkan hasil, dan menghubungkan tindakan dengan konsekuensi. Pada tahap mengevaluasi, mereka cenderung memeriksa ketepatan prosedur dan kualitas data: apakah langkah sudah benar, apakah ada faktor pengganggu, apakah bukti cukup, dan apa yang perlu diperbaiki. Tahap menyimpulkan menjadi lebih kokoh ketika kesimpulan didukung bukti empiris hasil observasi/eksperimen, bukan sekadar penjelasan verbal. Sementara pada tahap menjelaskan, mereka terbantu oleh demonstrasi, model fisik, atau prototipe yang memungkinkan penjelasan berbasis pengalaman. Implikasinya, diferensiasi proses melalui eksperimen, simulasi, proyek, role-play, atau inquiry berbasis fenomena bukan sekadar variasi aktivitas, melainkan pintu masuk bagi penalaran kritis berbasis bukti. Temuan ini sejalan dengan pandangan konstruktivisme bahwa pengetahuan dan penalaran dibangun melalui interaksi aktif dengan lingkungan belajar (Piaget, 1970).

Diferensiasi sebagai “Jembatan Kognitif” untuk Berpikir Kritis

Secara lintas profil belajar, diferensiasi bekerja sebagai jembatan melalui tiga mekanisme pedagogis utama. *Pertama*, akses konseptual. Siswa lebih mudah memasuki konsep ketika memperoleh representasi yang paling bermakna baginya visual, verbal, atau pengalaman langsung. Akses yang baik mengurangi hambatan awal, sehingga energi kognitif dapat dialihkan ke tahap analisis dan evaluasi yang lebih menuntut. *Kedua*, scaffolding proses. Diferensiasi menyediakan variasi jalur pemrosesan memetakan konsep, berdialog, atau bereksperimen yang pada dasarnya dapat mengaktifkan indikator berpikir kritis yang sama, hanya dengan medium yang berbeda. Artinya, tujuan berpikir kritis tetap satu, tetapi jalan yang disediakan lebih kaya. *Ketiga*, ekspresi pemahaman melalui produk. Ketika siswa diberi pilihan produk, mereka cenderung menunjukkan kualitas berpikir kritis secara lebih autentik. Hal ini bukan karena standar diturunkan, melainkan karena cara menunjukkan alasan dan bukti selaras dengan kekuatan komunikasi dan cara kerja kognitif siswa. Pada titik ini, pembelajaran diferensiasi perlu dipahami sebagai strategi yang menjaga tujuan belajar tetap setara, namun memberi fleksibilitas pada cara pencapaiannya (Tomlinson, 2014). Prinsipnya bukan “setiap siswa berbeda, maka standar berbeda”, melainkan “tujuan sama, jalannya diperkaya agar aksesnya lebih adil”.

Implikasi Praktis: Desain Pembelajaran untuk Berpikir Kritis Lintas Profil

Berdasarkan temuan, terdapat beberapa implikasi pedagogis yang dapat dijadikan rujukan desain pembelajaran:

1. Menjadikan multi-representasi sebagai standar pembelajaran, bukan tambahan: kombinasi teks, visual, serta demonstrasi/simulasi untuk memperluas akses memahami konsep.
2. Membangun ruang dialog yang aman dan terstruktur, sehingga evaluasi argumen dapat terjadi secara bermartabat—bertanya, menyanggah dengan alasan, dan merevisi tanpa rasa takut dipermalukan.
3. Menyediakan aktivitas autentik berbasis bukti (data, eksperimen, studi kasus, proyek) untuk memicu penalaran sebab-akibat serta pengambilan keputusan berbasis evidensi.
4. Menggunakan rubrik berpikir kritis yang sama, tetapi memberi keluwesan bentuk bukti/produk. Rubrik berfokus pada kualitas alasan, relevansi bukti, koherensi kesimpulan, dan kejernihan penjelasan.
5. Menghindari pelabelan kaku gaya belajar; posisikan profil belajar sebagai informasi pedagogis yang membantu diferensiasi, sambil tetap melatih fleksibilitas siswa menggunakan berbagai strategi belajar.

KESIMPULAN

Studi ini menegaskan bahwa berpikir kritis dalam pembelajaran diferensiasi bukanlah keterampilan yang tumbuh melalui satu jalur kognitif yang seragam, melainkan terbentuk melalui pengalaman belajar yang beragam dan bermakna. Melalui pendekatan fenomenologi, terlihat bahwa siswa menjalani tahapan berpikir kritis menafsirkan, menganalisis, mengevaluasi, menyimpulkan, dan menjelaskan dengan “cara kerja” yang berbeda sesuai profil belajarnya. Siswa visual cenderung menegaskan penalaran kritis melalui representasi terstruktur (diagram, skema, peta konsep) yang menjadi kerangka untuk memeriksa relasi konsep dan konsistensi logika. Siswa auditori membangun kekuatan berpikir kritis melalui bahasa dan interaksi dialogis yang membantu menyusun argumen, menguji koherensi alasan, serta merevisi pandangan ketika berhadapan dengan pertanyaan atau sanggahan. Sementara itu, siswa kinestetik mengokohkan berpikir kritis melalui keterlibatan langsung dalam pengalaman, manipulasi variabel, dan pembuktian empiris yang menjadikan kesimpulan lebih berbasis evidensi.

Temuan ini membawa pesan pedagogis yang penting: pembelajaran diferensiasi tidak berhenti pada variasi aktivitas, melainkan berfungsi sebagai “jembatan kognitif” yang memastikan setiap siswa memiliki akses yang adil untuk mencapai kualitas berpikir kritis yang sama. Diferensiasi pada konten, proses, dan produk bekerja efektif ketika dipahami sebagai strategi menyediakan multi-representasi, scaffolding pemrosesan, dan opsi ekspresi pemahaman, tanpa menggeser tujuan belajar. Artinya, diferensiasi yang bermutu bukan membedakan standar, melainkan memperkaya jalur pencapaian standar sehingga kelas menjadi lebih inklusif sekaligus lebih menantang secara intelektual.

Implikasi praktis dari kesimpulan ini adalah kebutuhan guru untuk merancang pembelajaran yang secara sadar mengintegrasikan (1) representasi beragam untuk membuka akses konseptual, (2) ruang dialog yang aman dan terstruktur untuk menguji alasan dan bukti, serta (3) pengalaman autentik berbasis data/eksperimen/proyek untuk menumbuhkan penalaran sebab-akibat. Asesmen pun perlu diarahkan pada kualitas argumentasi relevansi bukti, koherensi penalaran, ketepatan kesimpulan, dan kejernihan penjelasan dengan memberi fleksibilitas bentuk produk agar siswa dapat menunjukkan berpikir kritis secara autentik.

Secara keseluruhan, penelitian ini memperkaya pemahaman bahwa membangun budaya berpikir kritis menuntut desain pembelajaran yang menghargai keragaman jalur belajar siswa, bukan sekadar menuntut hasil yang sama dari proses yang sama. Dengan menjadikan diferensiasi sebagai kerangka pedagogis yang sadar proses, guru tidak hanya meningkatkan keterlibatan belajar, tetapi juga menciptakan kondisi yang lebih kuat bagi tumbuhnya penalaran kritis yang tahan uji keterampilan yang relevan tidak hanya untuk keberhasilan akademik, tetapi juga untuk kehidupan warga abad ke-21 yang lebih reflektif, rasional, dan bertanggung jawab.

DAFTAR PUSTAKA

- Amaliyah, A., & Khotimah, K. (2024). Edukasi Bahasa Cinta Untuk Optimalisasi Pembelajaran Mental Health (SMK Syafi'i Akrom Kota Pekalongan). *AKADEMIK: Jurnal Mahasiswa Humanis*, 4(1), 74–86. <https://doi.org/10.37481/jmh.v4i1.666>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association.
- Fatmawati, N. (2016). Upaya Mengembangkan Kemampuan Bahasa dalam Menyusun Kalimat Sederhana pada Struktur Lengkap Melalui Media Visual pada Anak Kelompok B TK Permata Hati Martapura Kabupaten Banjar. *Jurnal Edukasi AUD*, 2(1), 56. <https://doi.org/10.18592/jea.v1i1.1536>
- Fauzian, R. (2020). *Pengantar Psikologi Perkembangan*. Jejak Publisher.
- Yue, W. (2020). Research on innovative application of new media in visual communication design. *Journal of Physics: Conference Series*, Query date: 2023-08-17 14:10:28. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1550/3/032146>
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. N. D. Fleming.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.)*. ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.