



Dinamika Interaksi dan Strategi Adaptasi Guru dalam Pembelajaran Sejarah Berbasis Problem-Based Learning di SMA Negeri 1 Praya Tengah Lombok Tengah

Heri Suharion,¹ Badarudin,^{1*} Abdul Rasyad¹

¹Universitas Hamzanwadi, Indonesia

*badarudin@hamzanwadi.ac.id

Dikirim: 03-11-2025; Direvisi: 25-12-2025; Disetujui: 27-12-2025; Diterbitkan: 30-12-2025

Abstrak: Pembelajaran sejarah berbasis Problem-Based Learning (PBL) menuntut perubahan tidak hanya pada desain aktivitas, tetapi juga pada pola interaksi dan kemampuan guru menyesuaikan pembelajaran dengan kondisi kelas. Penelitian ini bertujuan menganalisis dinamika interaksi, strategi adaptasi pedagogis guru, serta pengalaman belajar siswa dalam implementasi PBL pada pembelajaran sejarah di SMA Negeri 1 Praya Tengah, Lombok Tengah. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Subjek penelitian terdiri atas tiga guru sejarah dan 32 siswa kelas XI. Data diperoleh melalui observasi pembelajaran, wawancara semi-terstruktur dengan guru, angket deskriptif dan wawancara siswa, serta analisis dokumen pembelajaran. Data kualitatif dianalisis secara tematik dengan bantuan NVivo 12, sedangkan data angket digunakan secara deskriptif sebagai pendukung interpretasi. Hasil penelitian menunjukkan tiga pola utama. Pertama, interaksi pembelajaran bergeser dari dominasi komunikasi satu arah menuju komunikasi dua arah dan multi-arah, dengan guru lebih banyak berfungsi sebagai fasilitator, mediator, dan pemberi scaffolding. Kedua, guru mengembangkan adaptasi berupa hybrid PBL, scaffolding bertahap, problem chunking, diferensiasi sumber belajar, pengaturan peran kelompok, dan refleksi pembelajaran untuk merespons heterogenitas siswa, keterbatasan waktu, serta kesulitan merancang masalah autentik. Ketiga, 28 dari 32 siswa (87,5%) melaporkan keterlibatan yang lebih aktif dan 24 siswa (75%) menilai PBL membantu mereka memahami dan menganalisis peristiwa sejarah secara lebih mendalam, meskipun sekitar seperempat siswa masih mengalami kesulitan ketika berhadapan dengan masalah yang abstrak atau kompleks. Temuan ini menunjukkan bahwa implementasi PBL dalam pembelajaran sejarah lebih tepat dipahami sebagai praktik pedagogis adaptif yang kualitasnya berkaitan dengan pengelolaan interaksi, scaffolding, desain masalah, dan diferensiasi, bukan sebagai prosedur instruksional yang diterapkan secara seragam.

Kata Kunci: adaptasi pedagogis; berpikir historis; interaksi pembelajaran; pembelajaran sejarah; problem-based learning

Abstract: Problem-Based Learning (PBL) in history education requires changes not only in activity design but also in classroom interaction and teachers' capacity to adapt instruction to contextual conditions. This study analyzes interaction dynamics, teachers' pedagogical adaptation strategies, and students' learning experiences during PBL implementation in history classes at SMA Negeri 1 Praya Tengah, Central Lombok. A qualitative case-study design was employed. Participants comprised three history teachers and 32 eleventh-grade students. Data were collected through classroom observations, semi-structured teacher interviews, a descriptive student questionnaire and student interviews, and analysis of instructional documents. Qualitative data were analyzed thematically with NVivo 12, while questionnaire data were used descriptively to support interpretation. Three major patterns emerged. First, classroom interaction shifted from predominantly one-way communication toward two-way and multi-directional exchanges, with teachers increasingly acting as facilitators, mediators,

and providers of scaffolding. Second, teachers developed adaptations including hybrid PBL, gradual scaffolding, problem chunking, differentiated learning resources, structured group roles, and reflective adjustment in response to student heterogeneity, time constraints, and difficulties in designing authentic historical problems. Third, 28 of 32 students (87.5%) reported more active involvement, while 24 students (75%) perceived that PBL helped them understand and analyze historical events more deeply; nevertheless, approximately one quarter still experienced difficulties with abstract or complex problems. These findings suggest that PBL in history education is better understood as an adaptive pedagogical practice whose quality is associated with interaction management, scaffolding, problem design, and differentiation rather than as a uniform instructional procedure.

Keywords: classroom interaction; historical thinking; history education; pedagogical adaptation; problem-based learning

Keywords:



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Pendahuluan

Pembelajaran sejarah pada abad ke-21 menghadapi persoalan mendasar berupa kesenjangan antara tuntutan pengembangan kemampuan berpikir kritis, reflektif, kolaboratif, dan berpikir historis dengan praktik pembelajaran yang masih cenderung berorientasi pada penyampaian fakta dan hafalan. Perkembangan teknologi informasi semakin memperkuat tantangan tersebut karena siswa berhadapan dengan beragam narasi sejarah digital yang memiliki tingkat validitas dan perspektif yang berbeda, sehingga kemampuan mengevaluasi sumber, memahami konteks, mengenali bias, dan menyusun argumentasi berdasarkan bukti menjadi semakin penting (Hasan, 2019; Hutauruk et al., 2024). Meskipun kurikulum nasional telah mengarahkan pembelajaran pada penguatan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi, masih terdapat kesenjangan antara desain kurikulum dan implementasi pedagogis di kelas (Meilina, 2025). Kondisi tersebut juga ditemukan dalam pembelajaran sejarah, yang masih memperlihatkan kecenderungan interaksi satu arah dengan guru sebagai pusat aktivitas pembelajaran, sementara pertanyaan yang diberikan kepada siswa lebih banyak bersifat faktual dan mengarah pada jawaban tunggal. Akibatnya, siswa belum memperoleh ruang yang memadai untuk berdiskusi, mengembangkan argumentasi, melakukan interpretasi, dan mengonstruksi pemahaman sejarah secara mandiri. Permasalahan tersebut menunjukkan bahwa tantangan pembelajaran sejarah bukan hanya terletak pada pemilihan model pembelajaran, tetapi juga pada bagaimana interaksi pedagogis dibangun agar siswa dapat terlibat secara aktif dalam proses pembentukan pengetahuan.

Problem-Based Learning (PBL) merupakan salah satu pendekatan yang relevan untuk menjawab permasalahan tersebut karena menempatkan masalah autentik sebagai titik awal pembelajaran dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk membangun pengetahuan melalui proses penyelidikan dan pemecahan masalah. Puspitasari et al. (2023) menunjukkan bahwa PBL yang berlandaskan konstruktivisme dapat menempatkan siswa sebagai subjek aktif dalam membangun pengetahuan. Dalam konteks pembelajaran sejarah, PBL memungkinkan siswa menganalisis konflik, dilema kebijakan, hubungan sebab-akibat, kontroversi sejarah, dan relevansi suatu peristiwa dengan persoalan masa kini. Penelitian Bae et al. (2021) juga menunjukkan pentingnya scaffolding dalam PBL untuk mendukung perkembangan kemampuan berpikir historis. Meskipun demikian, penelitian sebelumnya memperlihatkan

bahwa implementasi PBL tidak selalu berjalan sesuai dengan karakteristik idealnya. Hajaroh & Adawiyah (2018), misalnya, menemukan kesulitan guru dalam merancang masalah yang autentik dan menantang secara kognitif. Kendala lainnya berkaitan dengan keterbatasan waktu, tuntutan penyelesaian kurikulum, heterogenitas kemampuan siswa, serta ketidakmerataan partisipasi dalam diskusi kelompok. Penelitian sebelumnya dengan demikian telah memberikan pengetahuan penting mengenai potensi PBL dan berbagai hambatan implementasinya, tetapi persoalan mengenai bagaimana guru dan siswa berinteraksi ketika menghadapi hambatan tersebut, bagaimana guru mengembangkan strategi adaptasi, serta bagaimana pengalaman pembelajaran tersebut dimaknai oleh guru dan siswa masih memerlukan kajian yang lebih mendalam.

Perbedaan penelitian ini dengan penelitian terdahulu terletak pada fokus analisisnya. Penelitian ini tidak semata-mata menilai keberhasilan PBL berdasarkan peningkatan hasil belajar atau kemampuan berpikir kritis siswa, tetapi menempatkan proses interaksi pedagogis dan strategi adaptasi guru sebagai pusat kajian. Penelitian diarahkan untuk memahami bagaimana komunikasi guru-siswa dan siswa-siswa berlangsung ketika masalah sejarah dibahas, bagaimana guru memberikan *scaffolding* tanpa mengambil alih proses pemecahan masalah, bagaimana partisipasi dan kolaborasi terbentuk dalam kelompok, serta bagaimana guru menyesuaikan PBL dengan heterogenitas kemampuan siswa, keterbatasan waktu, tuntutan kurikulum, dan kondisi kelas. Penelitian ini juga memberikan perhatian pada makna dan pengalaman yang terbentuk selama proses tersebut, baik dari perspektif guru maupun siswa. Dengan demikian, kebaruan penelitian terletak pada upaya mengintegrasikan tiga dimensi yang selama ini cenderung dibahas secara terpisah, yaitu dinamika interaksi guru-siswa, strategi adaptasi guru, serta makna dan pengalaman belajar dalam implementasi PBL pada pembelajaran sejarah. Melalui fokus tersebut, penelitian tidak hanya mempertanyakan apakah PBL dapat diterapkan secara efektif, tetapi lebih jauh menjelaskan bagaimana PBL dinegosiasikan dan diadaptasi dalam realitas pembelajaran sejarah di kelas.

Secara teoretis, penelitian ini terutama berpijak pada perspektif konstruktivisme sosial Vygotsky yang memandang pembelajaran sebagai proses konstruksi pengetahuan melalui interaksi sosial. Konsep Zone of Proximal Development (ZPD) menjelaskan bahwa kemampuan siswa dapat berkembang melalui bantuan guru atau kolaborasi dengan teman sebaya yang lebih mampu (Vygotsky, 1978). Perspektif tersebut relevan untuk menganalisis bagaimana guru memberikan scaffolding, pertanyaan pemantik, umpan balik, dan bantuan secara bertahap selama siswa memecahkan permasalahan sejarah. Perspektif ini diperkuat oleh konsepsi PBL Barrows (1986) dan Hmelo-Silver (2004), yang menempatkan masalah kompleks sebagai titik awal pembentukan pengetahuan dan menegaskan peran guru sebagai fasilitator proses pemecahan masalah. Dalam penelitian ini, konstruktivisme sosial digunakan untuk membaca bagaimana pengetahuan dibangun melalui interaksi, sedangkan prinsip PBL digunakan untuk menganalisis karakteristik masalah, proses penyelidikan, peran fasilitatif guru, dan kemandirian siswa. Untuk memahami bagaimana pengalaman tersebut memperoleh makna bagi pelaku pembelajaran, penelitian juga menggunakan perspektif interaksionisme simbolik dan fenomenologi (Blumer, 1969; Husserl, 1970). Kombinasi perspektif tersebut memungkinkan penelitian melihat implementasi PBL tidak sekadar sebagai prosedur instruksional, tetapi sebagai proses sosial dan pedagogis yang melibatkan interaksi, negosiasi makna, adaptasi, dan pengalaman subjektif guru maupun siswa.

Berdasarkan permasalahan dan kesenjangan penelitian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai implementasi *Problem-Based Learning* dalam pembelajaran sejarah di SMA Negeri 1 Praya Tengah. Secara khusus, penelitian diarahkan untuk mendeskripsikan dan menganalisis bentuk serta pola interaksi antara guru dan

siswa dalam pembelajaran sejarah berbasis masalah; mengidentifikasi dan menganalisis strategi adaptasi yang dikembangkan guru dalam menghadapi kendala pedagogis, karakteristik peserta didik, dan kendala struktural; serta mengungkap makna dan pengalaman belajar yang terbentuk dari dinamika interaksi antara guru dan siswa. Dengan tujuan tersebut, penelitian tidak diarahkan terutama pada pengukuran hasil belajar secara kuantitatif, melainkan pada pemahaman mendalam mengenai proses yang terjadi selama implementasi PBL, termasuk bagaimana guru mempertahankan prinsip-prinsip pembelajaran berbasis masalah ketika berhadapan dengan kondisi nyata kelas.

Penelitian ini penting dilakukan karena keberhasilan implementasi PBL dalam pembelajaran sejarah tidak cukup dipahami hanya berdasarkan desain model atau hasil belajar yang diperoleh siswa. Kualitas interaksi, kemampuan guru memberikan *scaffolding*, pemerataan partisipasi siswa, kesesuaian kompleksitas masalah, serta kemampuan melakukan adaptasi terhadap kondisi kelas merupakan bagian yang menentukan bagaimana PBL berlangsung dalam praktik. Kajian empiris mengenai aspek-aspek proses tersebut masih terbatas, khususnya penelitian yang secara bersamaan mengkaji dinamika interaksi, strategi adaptasi guru, dan pengalaman belajar dalam konteks pembelajaran sejarah. Oleh karena itu, penelitian ini diharapkan dapat memberikan pemahaman yang lebih kontekstual mengenai kesenjangan antara karakteristik ideal PBL dan realitas implementasinya di sekolah. Secara teoretis, hasil penelitian dapat memperkaya kajian PBL dengan menempatkan interaksi dan adaptasi pedagogis sebagai bagian penting dalam memahami implementasinya. Secara praktis, temuan penelitian dapat menjadi dasar bagi guru sejarah untuk mengembangkan pola fasilitasi, *scaffolding*, diferensiasi, pengelolaan kelompok, dan desain masalah yang lebih sesuai dengan karakteristik siswa. Dengan demikian, urgensi penelitian ini terletak pada kebutuhan untuk menghasilkan pemahaman empiris mengenai bagaimana PBL dapat diadaptasikan tanpa kehilangan prinsip dasarnya sehingga pembelajaran sejarah dapat berkembang dari pembelajaran berbasis transmisi fakta menuju pembelajaran yang lebih dialogis, investigatif, kritis, dan bermakna.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai dinamika interaksi dan strategi adaptasi guru dalam implementasi *Problem-Based Learning* (PBL) pada pembelajaran sejarah. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian tidak diarahkan untuk menguji pengaruh PBL secara eksperimental atau mengukur hubungan antarvariabel, tetapi untuk memahami proses pembelajaran sebagaimana berlangsung dalam konteks kelas, khususnya pola interaksi guru-siswa dan antarsiswa, perubahan peran guru, strategi adaptasi yang dikembangkan guru, serta pengalaman belajar siswa selama mengikuti pembelajaran berbasis masalah. Desain studi kasus digunakan karena penelitian berfokus pada implementasi PBL dalam konteks spesifik, yaitu pembelajaran sejarah di SMA Negeri 1 Praya Tengah, Kabupaten Lombok Tengah. Studi kasus memungkinkan suatu fenomena pendidikan dikaji secara mendalam dalam konteks kehidupan nyata dengan memanfaatkan berbagai sumber data (Yin, 2014).

Subjek penelitian terdiri atas tiga guru sejarah dan 32 siswa kelas XI SMA Negeri 1 Praya Tengah yang terlibat dalam pembelajaran sejarah berbasis PBL. Guru dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan langsung dalam penerapan PBL, pengalaman mengajar lebih dari lima tahun, dan pengalaman mengikuti pelatihan atau menerapkan model pembelajaran inovatif. Ketiga guru tersebut menjadi informan utama karena memiliki pengalaman langsung dalam merancang masalah, memfasilitasi diskusi, memberikan *scaffolding*, melakukan diferensiasi, dan menyesuaikan PBL dengan kondisi kelas. Sementara itu, 32 siswa dilibatkan untuk

memperoleh perspektif peserta didik mengenai pola interaksi, keterlibatan dalam diskusi, peran guru, kesulitan selama pemecahan masalah, serta pengalaman mereka dalam memahami dan menganalisis peristiwa sejarah. Pemilihan guru dan siswa sebagai sumber data memungkinkan fenomena yang sama dipahami dari dua perspektif, yaitu pelaksana pembelajaran dan peserta didik.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi pembelajaran, wawancara mendalam, angket deskriptif, dan analisis dokumen. Observasi dilakukan selama beberapa pertemuan pembelajaran sejarah berbasis PBL dengan memusatkan perhatian pada pola komunikasi guru-siswa dan antarsiswa, bentuk keterlibatan siswa dalam diskusi, pemberian pertanyaan pemantik, proses *scaffolding*, pengelolaan kelompok, serta respons guru ketika menghadapi siswa pasif, perbedaan kemampuan siswa, keterbatasan waktu, dan kesulitan pemecahan masalah. Observasi juga digunakan untuk melihat secara langsung perubahan posisi guru dari penyampai informasi menjadi fasilitator dan mediator dalam proses penyelidikan masalah. Penggunaan observasi relevan karena interaksi pembelajaran merupakan proses sosial yang tidak seluruhnya dapat dipahami hanya melalui pernyataan informan (Spradley, 1980).

Wawancara mendalam dilakukan terhadap tiga guru sejarah untuk menggali pengalaman mereka dalam menerapkan PBL, terutama mengenai cara membuka pembelajaran dengan masalah kontekstual, membangun komunikasi multi-arah, memfasilitasi diskusi kelompok, memberikan *scaffolding*, merancang masalah sejarah autentik, mengatasi keterbatasan waktu, mengombinasikan PBL dengan metode lain, melakukan diferensiasi, dan merefleksikan pelaksanaan pembelajaran. Wawancara bersifat semi-terstruktur sehingga pertanyaan utama telah disiapkan berdasarkan fokus penelitian, tetapi peneliti tetap memberikan ruang kepada informan untuk menjelaskan pengalaman dan pertimbangan pedagogis secara lebih mendalam. Teknik ini memungkinkan pengalaman guru dipahami tidak hanya berdasarkan tindakan yang teramati, tetapi juga berdasarkan alasan dan pemaknaan yang mendasari tindakan tersebut (Kvale & Brinkmann, 2009).

Data dari perspektif siswa diperoleh dari 32 siswa kelas XI melalui angket deskriptif dan wawancara terstruktur. Instrumen siswa diarahkan pada pengalaman dan persepsi mereka terhadap pembelajaran sejarah berbasis PBL, mencakup ketertarikan terhadap pembelajaran, keterlibatan dalam diskusi, pemahaman materi, keberanian menyampaikan pendapat, pengalaman bekerja dalam kelompok, persepsi terhadap peran guru, kesulitan dalam menyelesaikan masalah, serta strategi yang digunakan ketika menghadapi kesulitan. Data numerik dari angket, seperti jumlah dan persentase siswa pada kategori respons tertentu, dianalisis secara deskriptif dan digunakan untuk mendukung serta memperjelas pola temuan kualitatif, bukan untuk melakukan pengujian statistik inferensial. Posisi ini penting karena orientasi utama penelitian tetap pada pemahaman proses interaksi dan adaptasi pedagogis.

Analisis dokumen digunakan sebagai sumber data pelengkap untuk memahami kesesuaian antara perencanaan dan praktik pembelajaran. Dokumen yang relevan, seperti modul ajar atau perangkat pembelajaran, bahan dan sumber belajar, instrumen penilaian, serta catatan refleksi guru, dianalisis terutama untuk mengidentifikasi bagaimana masalah sejarah dirancang, bagaimana aktivitas PBL direncanakan, bentuk *scaffolding* yang disiapkan, serta bagaimana proses dan hasil pembelajaran dievaluasi. Analisis dokumen digunakan untuk melengkapi data observasi dan wawancara serta membantu membangun pemahaman yang lebih utuh mengenai praktik PBL (Bowen, 2009).

Data kualitatif dianalisis secara tematik dengan bantuan NVivo 12. Analisis dilakukan melalui proses pengorganisasian data, pembacaan berulang terhadap transkrip wawancara dan catatan observasi, pemberian kode awal, pengelompokan kode yang memiliki keterkaitan makna, pembentukan kategori, serta pengembangan tema yang sesuai dengan fokus penelitian.

Analisis diarahkan terutama pada tema dinamika interaksi guru-siswa, strategi adaptasi guru, berpikir kritis dan historis, serta makna dan pengalaman belajar. Dalam naskah, proses tersebut menghasilkan 358 referensi pengodean yang terorganisasi ke dalam empat tema utama; pola komunikasi multi-arah, peran guru sebagai fasilitator, *scaffolding*, diferensiasi pembelajaran, analisis sumber sejarah, argumentasi berbasis bukti, dan pengalaman belajar merupakan bagian dari kategori yang muncul dalam data. Proses analisis mengikuti prinsip analisis data kualitatif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014), yaitu pengondensasian data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan.

Hasil Penelitian

Dinamika Interaksi Guru dan Siswa dalam Pembelajaran Sejarah Berbasis PBL

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara dengan tiga guru sejarah, penerapan *Problem-Based Learning* (PBL) di kelas XI SMA Negeri 1 Praya Tengah menunjukkan perubahan pola pembelajaran dari yang cenderung berpusat pada guru menuju pembelajaran yang memberikan ruang lebih besar bagi keterlibatan siswa. Interaksi tidak lagi berlangsung secara dominan satu arah, tetapi berkembang menjadi dua arah dan multi-arah, meliputi komunikasi guru kepada siswa, siswa kepada guru, dan antarsiswa. Guru memulai pembelajaran dengan menghadirkan permasalahan sejarah yang relevan, kemudian mengarahkan siswa untuk mengidentifikasi masalah, mencari informasi, mendiskusikan berbagai kemungkinan interpretasi, dan menyampaikan hasil analisis. Pola tersebut memperlihatkan bahwa guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan, tetapi berfungsi sebagai fasilitator dan mediator yang mengatur kondisi agar siswa dapat membangun pemahamannya melalui proses penyelidikan dan interaksi.

Strategi guru dalam membuka pembelajaran memperlihatkan variasi yang disesuaikan dengan karakteristik siswa. Ahmad Mastarudin menekankan pentingnya pertanyaan pemantik dengan menyatakan, “Harus ada pemantiknya karena itu yang membuat respon siswa sangat senang” (Wawancara pribadi, 15 Oktober 2025). Ramadhani memilih memberikan gambaran latar belakang secara sederhana sebelum siswa dihadapkan pada masalah agar mereka memiliki pengetahuan awal yang memadai (Wawancara pribadi, 10 Oktober 2025). Sementara itu, Arya Wathoni menggunakan video dokumenter pendek, foto arsip, dan klip berita sebagai stimulus, kemudian mengajukan pertanyaan dilematis seperti, “Jika kalian menjadi tokoh X saat itu, apakah kalian akan mengambil keputusan yang sama?” (Wawancara pribadi, 7 Oktober 2025). Strategi tersebut memberikan kesempatan kepada siswa untuk memahami bahwa permasalahan sejarah tidak selalu memiliki satu jawaban mutlak dan dapat dianalisis dari berbagai perspektif. Temuan ini sejalan dengan Barrows (1986) mengenai pentingnya tahap orientasi masalah dalam membangkitkan rasa ingin tahu serta Jonassen (2011) yang menekankan relevansi konteks autentik dalam meningkatkan keterlibatan kognitif siswa.

Perubahan juga terlihat pada pola komunikasi selama proses pemecahan masalah. Ramadhani menjelaskan bahwa siswa didorong untuk bertanya, menyanggah, berdiskusi, dan mencari jawaban bersama, sehingga setiap pendapat memperoleh ruang untuk didengar (Wawancara pribadi, 10 Oktober 2025). Ketika terdapat siswa yang pasif, guru melakukan intervensi secara bertahap. Arya Wathoni, misalnya, memulai dari pendekatan kelompok kecil, menggunakan pertanyaan probing, hingga memberikan kesempatan kepada siswa yang kurang percaya diri untuk menyampaikan pertanyaan atau pendapat secara tertulis (Wawancara pribadi, 7 Oktober 2025). Dengan demikian, interaksi yang terbentuk tidak hanya meningkatkan intensitas komunikasi, tetapi juga memperluas kesempatan siswa untuk terlibat dalam proses pembelajaran. Pola ini relevan dengan konsep dialogic teaching Alexander (2017), yang memandang dialog kelas sebagai proses kumulatif dan suportif dalam membangun

pemikiran bersama. Mercer dan Littleton (2007) juga menegaskan bahwa interaksi dialogis memungkinkan siswa membangun pemahaman melalui eksplorasi dan negosiasi makna.

Guru juga melakukan pengaturan terhadap interaksi antarsiswa agar diskusi kelompok tidak didominasi oleh siswa tertentu. Ramadhani membagi tanggung jawab anggota kelompok menjadi ketua, sekretaris, pembicara, dan pengumpul sumber (Wawancara pribadi, 10 Oktober 2025). Arya Wathoni menerapkan sistem token atau kupon bicara untuk membatasi dominasi siswa yang terlalu aktif sekaligus membuka kesempatan bagi siswa yang lebih pendiam (Wawancara pribadi, 7 Oktober 2025). Ahmad Mastarudin menekankan pentingnya pengawasan guru selama diskusi untuk memastikan distribusi partisipasi tetap seimbang (Wawancara pribadi, 15 Oktober 2025). Strategi tersebut menunjukkan bahwa pembentukan kelompok dalam PBL tidak hanya berkaitan dengan pembagian siswa secara administratif, tetapi juga memerlukan pengelolaan struktur interaksi (Wawancara pribadi, 15 Oktober 2025). Hal ini sejalan dengan Johnson et al. (2014) mengenai pentingnya interdependensi positif dalam pembelajaran kolaboratif dan Gillies (2016) mengenai fungsi pembagian peran dalam meningkatkan kualitas partisipasi kelompok.

Dalam proses pemecahan masalah, ketiga guru juga menunjukkan kecenderungan untuk menghindari pemberian jawaban secara langsung. Ketika siswa mengalami kesulitan, guru menggunakan pertanyaan pengarah sebagai bentuk scaffolding. Ramadhani, misalnya, menggunakan pertanyaan seperti “Dari sumber yang ada, apa hal pertama yang bisa kamu lihat?” atau “Siapa yang diuntungkan dan dirugikan dalam situasi ini?” (Wawancara pribadi, 10 Oktober 2025). Ahmad Mastarudin menggunakan “pancingan” untuk mendorong siswa lebih aktif (Wawancara pribadi, 15 Oktober 2025), sedangkan Arya Wathoni membedakan kondisi ketika siswa perlu mendapatkan bantuan dan ketika mereka perlu dibiarkan mengembangkan argumentasinya secara mandiri. Bantuan baru diberikan apabila kelompok mengalami kebuntuan atau menunjukkan miskonsepsi sejarah yang mendasar (Wawancara pribadi, 7 Oktober 2025). Pola tersebut memperlihatkan bahwa scaffolding bersifat bertahap dan responsif terhadap kebutuhan siswa. Praktik ini sesuai dengan Gradual Release of Responsibility (Pearson & Gallagher, 1983) dan prinsip scaffolding kontingen Wood et al. (1976), yaitu bantuan diberikan ketika dibutuhkan dan dikurangi ketika siswa telah mampu bekerja lebih mandiri.

Temuan dari angket dan wawancara siswa memperoleh dukungan dari hasil analisis kualitatif menggunakan NVivo 12 terhadap wawancara, observasi, dan dokumen pembelajaran. Proses pengkodean melalui *open coding*, *axial coding*, dan *selective coding* menghasilkan empat tema utama dengan total 358 referensi pengodean. Tema pertama, dinamika interaksi guru-siswa, merupakan tema yang paling menonjol. Di dalamnya, pola komunikasi multi-arah muncul sebanyak 48 referensi, peran guru sebagai fasilitator 42 referensi, partisipasi aktif siswa 38 referensi, dan interaksi dialogis 35 referensi. Distribusi tersebut menunjukkan bahwa interaksi merupakan salah satu pusat pengalaman pembelajaran PBL yang paling konsisten muncul dalam data penelitian.

Strategi Adaptasi Guru dalam Implementasi Problem-Based Learning

Meskipun demikian, implementasi PBL menghadapi kendala dalam merancang masalah sejarah yang autentik. Guru mengalami kesulitan memperoleh sumber sejarah yang lengkap dan mudah diakses, terutama untuk peristiwa yang berkaitan dengan kehidupan masyarakat biasa. Selain itu, guru harus menemukan keseimbangan antara masalah yang cukup terbuka untuk mendorong analisis dan masalah yang tetap dapat dijangkau oleh kemampuan kognitif siswa. Masalah yang terlalu sederhana tidak memberikan tantangan yang memadai, sedangkan masalah yang terlalu abstrak dapat membuat siswa kehilangan arah. Temuan tersebut

mendukung Hajaroh & Adawiyah (2018) mengenai kesulitan merancang masalah autentik dalam pembelajaran sejarah serta Hung (2016) yang menempatkan kualitas masalah sebagai salah satu unsur penting dalam PBL.

Keterbatasan waktu dan tuntutan kurikulum menjadi kendala lain yang mendorong munculnya strategi adaptasi. Ramadhani menyesuaikan skala dan kedalaman aktivitas agar PBL tetap dapat dilaksanakan tanpa membutuhkan waktu yang berlebihan (Wawancara pribadi, 10 Oktober 2025). Arya Wathoni memetakan materi esensial untuk menentukan topik yang layak menggunakan PBL secara penuh, membagi beberapa tahapan pembelajaran antara kegiatan tatap muka dan kegiatan mandiri melalui pendekatan *flipped classroom*, serta menggunakan Mini PBL dengan cakupan masalah yang lebih terfokus (Wawancara pribadi, 7 Oktober 2025). Ahmad Mastarudin lebih banyak memanfaatkan diskusi dan presentasi untuk menjaga efisiensi waktu (Wawancara pribadi, 15 Oktober 2025). Strategi tersebut memperlihatkan adanya pedagogical reasoning, yaitu kemampuan guru menyeimbangkan tuntutan kurikulum dengan kebutuhan pembelajaran siswa (Clark & Lampert, 1986).

Adaptasi juga dilakukan dengan menggabungkan PBL dengan metode lain. Guru tidak memandang kombinasi tersebut sebagai pengurangan kualitas PBL selama prinsip penyelidikan dan pemecahan masalah tetap dipertahankan. Ceramah singkat digunakan sebagai “jembatan konsep” untuk memberikan dasar pengetahuan yang diperlukan siswa, sedangkan diskusi dipimpin digunakan untuk menjaga arah penyelidikan. Arya Wathoni menilai bahwa kombinasi tersebut membuat pembelajaran lebih terarah, efisien, dan mengurangi frustrasi siswa yang kemampuan literasinya masih berkembang (Wawancara pribadi, 7 Oktober 2025). Pola tersebut dapat dipahami sebagai bentuk hybrid PBL, sebagaimana dikemukakan Hung (2011), yaitu pengintegrasian PBL dengan strategi instruksional lain tanpa menghilangkan prinsip utama pemecahan masalah.

Heterogenitas kemampuan siswa selanjutnya direspons melalui diferensiasi pembelajaran. Ramadhani menerapkan problem chunking dengan memecah pertanyaan besar menjadi sejumlah pertanyaan yang lebih sederhana dan berurutan. Pertanyaan “Mengapa Majapahit runtuh?”, misalnya, dapat dipecah menjadi tiga atau empat pertanyaan yang membantu siswa menelusuri faktor penyebab secara bertahap (Wawancara pribadi, 10 Oktober 2025). Arya Wathoni menggunakan peta masalah kronologis dan kausalitas, membagikan submasalah berdasarkan kesiapan siswa, serta menyediakan sumber belajar yang berbeda. Siswa yang mengalami kesulitan membaca teks panjang dapat menggunakan infografis atau video pendek, sedangkan siswa dengan kemampuan literasi lebih tinggi diarahkan pada artikel dan dokumen sejarah sekunder (Wawancara pribadi, 7 Oktober 2025). Strategi tersebut sejalan dengan Differentiated Instruction Tomlinson (2001), yang menekankan penyesuaian konten, proses, dan produk berdasarkan kesiapan belajar siswa.

Strategi adaptasi tersebut tidak berhenti pada pelaksanaan pembelajaran, tetapi dilanjutkan melalui refleksi. Guru mengevaluasi kesesuaian alokasi waktu, tingkat kesulitan masalah, dan keterlibatan siswa setelah kegiatan berlangsung. Arya Wathoni menggunakan jurnal refleksi guru, diskusi informal dengan siswa, serta self and peer assessment (Wawancara pribadi, 7 Oktober 2025). Ramadhani membedakan penilaian proses dan hasil, dengan penilaian proses memperoleh bobot sekitar 60–70% dan mencakup aktivitas diskusi, produk atau portofolio, presentasi, serta tanya jawab (Wawancara pribadi, 10 Oktober 2025). Praktik tersebut memperlihatkan bahwa implementasi PBL berlangsung sebagai proses adaptif yang terus diperbaiki berdasarkan pengalaman kelas, sejalan dengan konsep reflective practitioner Schön (1983).

Secara keseluruhan, data menunjukkan bahwa strategi adaptasi guru merupakan respons pedagogis terhadap heterogenitas siswa, keterbatasan waktu, tuntutan kurikulum, dan kesulitan

merancang masalah sejarah yang autentik. Adaptasi tersebut diwujudkan melalui kombinasi metode atau hybrid PBL, scaffolding bertahap, problem chunking, diferensiasi sumber belajar dan tugas, pengaturan kelompok, serta refleksi pembelajaran. Pola ini menunjukkan bahwa PBL tidak diterapkan sebagai prosedur yang kaku, melainkan disesuaikan dengan karakteristik siswa, materi sejarah, waktu, dan kondisi kelas tanpa menghilangkan prinsip penyelidikan serta pemecahan masalah.

Tema kedua berkaitan dengan strategi adaptasi guru. Kombinasi metode muncul dalam 36 referensi, *scaffolding* bertahap 34 referensi, diferensiasi pembelajaran 30 referensi, dan penyederhanaan masalah 28 referensi. Data pengodean tersebut memperkuat hasil wawancara bahwa penerapan PBL tidak dilakukan secara seragam, tetapi terus disesuaikan dengan karakteristik siswa dan kondisi pembelajaran. Dengan demikian, adaptasi guru bukan fenomena insidental, tetapi merupakan pola yang berulang dalam data penelitian.

Keterlibatan, Berpikir Historis, dan Pengalaman Belajar Siswa dalam PBL

Data angket dan wawancara terhadap 32 siswa kelas XI memperkuat temuan observasi dan wawancara guru mengenai perubahan pengalaman belajar dalam PBL. Dari 32 siswa, sebanyak 28 siswa atau 87,5% menyatakan tertarik dan merasa lebih aktif ketika mengikuti pembelajaran sejarah berbasis masalah. Siswa menilai pertanyaan pemantik, studi kasus, kesempatan berdiskusi, dan kebebasan mengemukakan pendapat membuat pembelajaran lebih menarik dibandingkan pembelajaran yang hanya berorientasi pada penjelasan guru. Salah seorang siswa menggambarkan pengalaman tersebut dengan menyatakan, “Lebih aktif, karena kita bisa saling tukar pikiran dan tidak hanya duduk mendengarkan.” Data ini memperlihatkan bahwa keaktifan siswa terutama muncul melalui proses interaksi dan diskusi kelompok, bukan hanya melalui aktivitas individual.

Peningkatan keterlibatan tersebut diikuti oleh persepsi positif terhadap pemahaman materi. Sebanyak 75% atau 24 dari 32 siswa menyatakan bahwa PBL membantu mereka memahami dan menganalisis peristiwa sejarah secara lebih mendalam. Selain itu, 53,1% siswa merasa lebih berani mengemukakan pendapat dan 43,7% menyatakan bahwa pemahaman sejarah mereka meningkat secara signifikan. Data tersebut mengindikasikan bahwa manfaat yang dirasakan siswa tidak terbatas pada keaktifan perilaku selama diskusi, tetapi juga mencakup aspek kognitif berupa kemampuan menganalisis, menginterpretasikan, dan mengargumentasikan peristiwa sejarah. Temuan ini sejalan dengan Hmelo-Silver (2004), yang menempatkan pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi sebagai salah satu karakteristik penting PBL.

Meskipun mayoritas siswa memberikan respons positif, sekitar 25% siswa masih mengalami kesulitan ketika berhadapan dengan masalah yang abstrak atau kompleks. Kesulitan tersebut terutama berkaitan dengan keterbatasan pemahaman awal dan dinamika kelompok yang belum merata. Sebagian siswa juga mencatat bahwa tidak semua anggota kelompok memberikan kontribusi yang sama. Data ini penting karena menunjukkan bahwa tingginya persentase keterlibatan secara keseluruhan tidak berarti bahwa seluruh siswa mengalami PBL dengan cara yang sama. Variasi tersebut memperkuat pentingnya *scaffolding*, diferensiasi, dan pengaturan peran kelompok sebagaimana ditemukan dalam wawancara guru.

Persepsi siswa terhadap peran guru juga mendukung hasil observasi. Lebih dari 80% siswa memandang guru sebagai fasilitator dan motivator, bukan sebagai satu-satunya sumber pengetahuan. Persepsi tersebut memperlihatkan adanya kesesuaian antara strategi pedagogis yang dikemukakan guru dalam wawancara dengan pengalaman yang dirasakan siswa. Ketika menghadapi kesulitan, siswa pada umumnya memilih berdiskusi dengan teman kelompok atau meminta panduan bertahap dari guru daripada menunggu jawaban secara pasif. Pola tersebut

menunjukkan berkembangnya kebiasaan untuk mencari penyelesaian melalui kolaborasi dan bantuan bertahap. Dalam konteks ini, *scaffolding* tidak hanya berfungsi membantu siswa menyelesaikan masalah tertentu, tetapi juga mengarahkan mereka untuk mengembangkan strategi belajar yang lebih mandiri.

Hubungan antara keterlibatan dan manfaat PBL juga terlihat dari kecenderungan bahwa siswa yang merasa lebih aktif dalam diskusi cenderung melaporkan manfaat pembelajaran yang lebih besar. Namun, data penelitian ini lebih tepat dipahami sebagai pola keterkaitan berdasarkan persepsi siswa dan tidak secara otomatis menunjukkan hubungan sebab-akibat. Secara konseptual, kecenderungan tersebut konsisten dengan konstruktivisme sosial Vygotsky (1978), yang menempatkan interaksi sosial sebagai medium penting dalam konstruksi pengetahuan. Dalam pembelajaran sejarah, proses bertukar pendapat, mempertanyakan sumber, dan membandingkan interpretasi memberikan ruang bagi siswa untuk membangun pemahaman secara kolaboratif.

Tema ketiga berkaitan dengan berpikir kritis dan historis. Analisis sumber sejarah muncul sebanyak 32 referensi, argumentasi berbasis bukti sebanyak 29 referensi, dan penggunaan multi-perspektif sejarah sebanyak 26 referensi. Pola tersebut menunjukkan bahwa pengalaman siswa dalam PBL berkaitan dengan aktivitas yang lebih luas daripada mengingat informasi faktual. Siswa berhadapan dengan sumber, membangun argumentasi, dan mempertimbangkan perspektif yang berbeda ketika membahas masalah sejarah. Temuan ini mendukung pemaknaan sejarah sebagai proses rekonstruksi yang melibatkan analisis bukti, hubungan sebab-akibat, konteks, dan perspektif.

Tema keempat berkaitan dengan makna dan pengalaman belajar. Transformasi pemahaman muncul sebanyak 28 referensi, pengalaman afektif positif sebanyak 25 referensi, dan kesadaran historis sebanyak 22 referensi. Data tersebut menunjukkan bahwa pengalaman PBL memiliki dimensi kognitif sekaligus afektif. Siswa tidak hanya melaporkan perubahan dalam cara memahami sejarah, tetapi juga pengalaman merasa lebih tertarik, berani, tertantang, dan dihargai ketika pendapat mereka didengar. Dari sisi guru, pengalaman afektif juga terlihat dalam rasa bangga ketika siswa yang sebelumnya pasif mampu menyampaikan argumentasi berdasarkan bukti sejarah.

Hasil analisis frekuensi kata dalam NVivo turut memperlihatkan dominasi istilah yang berhubungan dengan guru, diskusi, pendapat, masalah, sejarah, aktivitas, teman, kelas, kelompok, dan pembelajaran. Meskipun frekuensi kata tidak dengan sendirinya membuktikan makna substantif suatu tema, kemunculan istilah-istilah tersebut secara berulang mendukung hasil pengodean bahwa interaksi, diskusi kelompok, dan pemecahan masalah merupakan unsur yang menonjol dalam keseluruhan data. Dengan demikian, informasi yang sebelumnya divisualisasikan melalui *word cloud* dan *tree map* dapat dipahami sebagai penguat terhadap pola yang telah ditemukan melalui observasi, wawancara, angket, dan proses pengodean.

Makna pembelajaran yang terbentuk dari keseluruhan data memperlihatkan adanya perubahan cara siswa berhubungan dengan pengetahuan sejarah. Guru mengamati bahwa siswa yang sebelumnya pendiam mulai berani mengembangkan argumentasi, sementara siswa tidak lagi hanya menunggu jawaban dari guru. Arya Wathoni menggambarkan momen penting ketika siswa mampu “saling mempertahankan pendapat dengan menggunakan bukti sejarah yang mereka cari sendiri,” sedangkan Ramadhani menekankan rasa bangga ketika siswa aktif bertanya, berdebat secara sopan, dan menemukan jawaban tanpa menunggu penjelasan langsung dari guru (Wawancara pribadi, 10 Oktober 2025). Pengalaman tersebut memperlihatkan bahwa perubahan yang ditemukan tidak semata-mata berupa peningkatan aktivitas fisik dalam diskusi, tetapi juga berkaitan dengan berkembangnya otonomi dalam proses belajar.

Secara keseluruhan, triangulasi antara observasi, wawancara guru, angket dan wawancara 32 siswa, serta analisis 358 referensi pengodean menunjukkan pola temuan yang relatif konsisten. PBL memberikan ruang bagi terbentuknya interaksi multi-arah, peningkatan keterlibatan siswa, aktivitas analisis sumber dan argumentasi berbasis bukti, serta pengalaman belajar yang lebih partisipatif. Namun, data juga memperlihatkan adanya variasi pengalaman, terutama pada sekitar seperempat siswa yang masih mengalami kesulitan menghadapi masalah kompleks serta adanya ketidakmerataan kontribusi dalam beberapa kelompok. Oleh karena itu, temuan penelitian lebih tepat menunjukkan bahwa potensi PBL dalam pembelajaran sejarah sangat berkaitan dengan kualitas fasilitasi guru, desain masalah, *scaffolding*, diferensiasi, dan pengelolaan interaksi kelompok. Dalam konteks tersebut, pembelajaran sejarah bergerak dari orientasi pada penerimaan dan hafalan fakta menuju proses yang memberi ruang lebih besar bagi analisis, argumentasi, interpretasi, kolaborasi, dan rekonstruksi makna sejarah.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa implementasi *Problem-Based Learning* (PBL) dalam pembelajaran sejarah di SMA Negeri 1 Praya Tengah mendorong perubahan pada pola interaksi pembelajaran, strategi pedagogis guru, dan pengalaman belajar siswa. Interaksi yang sebelumnya cenderung berpusat pada guru berkembang menjadi interaksi dua arah dan multi-arah yang melibatkan komunikasi guru-siswa dan siswa-siswa. Dalam proses tersebut, guru berperan sebagai fasilitator yang memberikan pertanyaan pemantik, *scaffolding*, klarifikasi, dan umpan balik, sementara siswa memperoleh ruang yang lebih besar untuk bertanya, menyampaikan pendapat, mendiskusikan permasalahan, serta membangun pemahaman sejarah secara kolaboratif. Temuan mengenai 87,5% siswa yang menyatakan lebih aktif dalam diskusi kelompok menunjukkan bahwa penerapan PBL berkaitan dengan meningkatnya keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran.

Implementasi PBL juga menunjukkan bahwa penerapan model pembelajaran ini memerlukan kemampuan guru untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kondisi kelas. Adaptasi dilakukan melalui kombinasi PBL dengan *mini-lecture* dan diskusi terpimpin, pemberian *scaffolding* secara bertahap, penggunaan *probing questions*, serta diferensiasi pembelajaran berdasarkan kesiapan siswa. Teknik *problem chunking* dan penggunaan sumber belajar yang beragam juga digunakan untuk membantu siswa menghadapi masalah sejarah yang kompleks. Strategi tersebut terutama diterapkan untuk merespons kesulitan dalam merancang masalah autentik, heterogenitas kemampuan dan tingkat partisipasi siswa, serta keterbatasan waktu dan tuntutan kurikulum. Dengan demikian, penerapan PBL dalam konteks penelitian ini tidak berlangsung secara kaku, tetapi melalui proses adaptasi pedagogis sesuai dengan kebutuhan siswa dan situasi pembelajaran.

Pengalaman belajar siswa menunjukkan perkembangan pada dimensi kognitif, afektif, dan sosial. Pada dimensi kognitif, pembelajaran mengarahkan siswa dari kecenderungan menghafal fakta menuju kegiatan menganalisis sebab-akibat, mempertimbangkan berbagai perspektif, dan mengevaluasi sumber sejarah; sebanyak 75% siswa menyatakan mengalami peningkatan pemahaman terhadap materi sejarah. Pada dimensi afektif, keterlibatan dalam pemecahan masalah memberikan ruang bagi munculnya motivasi, rasa percaya diri, dan kepuasan ketika siswa mampu menemukan serta mempertahankan argumentasinya. Sementara itu, pada dimensi sosial, kegiatan kelompok membuka kesempatan bagi siswa untuk belajar menyampaikan pendapat, mendengarkan perspektif yang berbeda, bernegosiasi, dan bekerja sama dalam menyelesaikan masalah.

Secara keseluruhan, temuan penelitian menunjukkan bahwa potensi PBL dalam pembelajaran sejarah tidak semata-mata terletak pada penggunaan model pembelajaran

tersebut, tetapi pada bagaimana guru mengelola interaksi, memberikan dukungan secara proporsional, dan menyesuaikan proses pembelajaran dengan karakteristik siswa serta kondisi sekolah. Oleh karena itu, PBL tidak dapat dipandang sebagai solusi pedagogis yang secara otomatis menghasilkan pembelajaran yang efektif. Dalam konteks SMA Negeri 1 Praya Tengah, manfaat PBL tampak ketika penerapannya disertai adaptasi pedagogis yang memungkinkan siswa terlibat lebih aktif dalam penyelidikan masalah sejarah dan mengembangkan pemahaman historis melalui proses dialog, analisis, dan kolaborasi. Temuan ini sekaligus mengisyaratkan pentingnya penguatan kompetensi guru dalam merancang masalah, menerapkan *scaffolding*, mengelola heterogenitas siswa, dan mengalokasikan waktu agar pembelajaran sejarah berbasis PBL dapat dilaksanakan secara lebih optimal.

Daftar Rujukan

- Alexander, R. J. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (5th ed.). Dialogos.
- Bae, H., Craig, T., Xia, F., Chen, Y., & Hmelo-Silver, C. E. (2021). Developing historical thinking through problem-based learning: A case study of synergistic scaffolding. *The Journal of the Learning Sciences*, 30(1), 1–35. <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v15i2.28776>.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Clark, C. M., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27–31. <https://doi.org/10.1177/002248718603700506>.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087–1112. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6>.
- Gillies, R. M. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009>.
- Goronga, P. (2013). The nature and quality of classroom interaction in Zimbabwean primary schools: Exploring the experiences and perceptions of teachers. *Academic Research International*, 4(2), 431–444. [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4\(2\)/2013\(4.2-45\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4(2)/2013(4.2-45).pdf).
- Hajaroh, S., & Adawiyah, R. (2018). Kesulitan guru dalam mengimplementasikan penilaian autentik. *El Midad*, 10(2), 131–152. <https://ftkjurnal-uinmataram.id/index.php/elmidad/article/view/778>.
- Hasan, S. H. (2019). Pendidikan sejarah untuk kehidupan abad ke-21. *HISTORIA: Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah*, 2(2), 61–72. <https://doi.org/10.17509/historia.v2i2.16630>.

- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>.
- Hung, W. (2011). Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 529–552. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9198-1>.
- Hung, W. (2016). All PBL starts here: The problem. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1604>.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press. (Original work published 1936)
- Hutauruk, A. F., Ginting, A. M., Arent, E., & Dabukke, L. (2024). Menganalisis implementasi konstruksi berpikir historis dalam mata kuliah Program Studi Pendidikan Sejarah di Universitas Simalungun. *Islamic Education*, 4(2), 74-81. <https://doi.org/10.57251/ie.v4i2.1535>.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118. <https://celt.miamioh.edu/index.php/JECT/article/view/454>.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.
- Meilina, A. P. (2025). Analisis kesenjangan pengembangan kompetensi pedagogik guru PGMI: Kajian kritis berbasis teori konstruktivistik. *Jurnal Manajemen dan Pendidikan Agama Islam*, 3(3), 207-219. <https://doi.org/10.61132/jmpai.v3i3.1114>.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X).
- Puspitasari, D., Ulfah, M., Ramadhan, I., & Wijayati, Y. F. D. R. (2023). Penerapan Model Pembelajaran Problem Based Learning (PBL) dengan Media Games Dadu dan Kahoot terhadap Hasil Belajar. *PTK: Jurnal Tindakan Kelas*, 4(1), 135-148. <https://doi.org/10.53624/ptk.v4i1.295>.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education*, 45(8), 792–806. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE.