

Aktualisasi Metode Sosio-Drama Sejarah untuk Melatih Kemampuan Berpikir Sejarah: Representasi Pendekatan Transformatif

Dyah Kumalasari,¹ Ita Mutiara Dewi,² Roro Wilis,^{1*} Rahayu Fuji Astuti³

¹Program Studi Pendidikan Sejarah, Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

²Program Studi Ilmu Sejarah, Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

³Magister Penelitian dan Evaluasi Pendidikan, Sekolah Pascasarjana, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

Email: dyah_kumalasari@uny.ac.id, ita_mutiaradewi@uny.ac.id,
rorowilis2614@gmail.com, rahayu.fuji.astuti@uny.ac.id

*Korespondensi

Article History: Received: 07-06-2026, Revised: 22-07-2026, Accepted: 24-07-2026, Published: 30-07-2026

Abstrak

Kurikulum sejarah yang didominasi oleh narasi tunggal akan cenderung mengabaikan pentingnya analisis sumber, konteks dan keterkaitan sebab akibat dalam sejarah. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pelaksanaan metode sosio-drama sebagai representasi pendekatan transformatif untuk melatih kemampuan keterampilan berpikir sejarah. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain single case study di SMA Negeri 6 Yogyakarta. Subyek penelitian ini adalah guru sejarah kelas XI dan 6 siswa kelas XI. Data yang telah dihimpun melalui wawancara mendalam, observasi langsung, studi dokumen serta diperkaya studi literatur dianalisis menggunakan interaktif Miles and Huberman. Penelitian ini menghasilkan tiga temuan penting, antara lain: (1) Model sosio-drama dilaksanakan melalui tiga tahapan utama yakni tahap pra-konsepsi, inkuiri kolaboratif dan tahap pementasan sosio-drama. Untuk memastikan adanya kerjasama, maka terdapat pembagian peran berupa penulis naskah, narator dan aktor, serta sutradara disesuaikan dengan karakteristik siswa; dan (2) Perspektif siswa terhadap sejarah mengalami perubahan dari *rote learning* menjadi *meaning making*; dan (3) Implikasi terhadap keterampilan berpikir sejarah ditunjukkan melalui kemampuan berpikir kronologi, pemahaman sejarah, analisis dan interpretasi serta keterampilan penelitian sejarah. Kontribusi penelitian ini dapat menjadi referensi bagi guru sejarah untuk mengembangkan pendekatan transformatif dalam pembelajaran sejarah, terutama melatih kemampuan berpikir sejarah dalam rangka meningkatkan kualitas pembelajaran.

Kata Kunci:

berpikir sejarah; model sosio-drama; pembelajaran sejarah; pendekatan transformatif

Abstract

A history curriculum dominated by a single narrative tends to ignore the importance of source analysis, context, and causal relationships in history. This study aims to analyze the implementation of the socio-drama method as a representation of a transformative approach to training historical thinking skills. This study uses a qualitative approach with a single case study design at SMA Negeri 6 Yogyakarta. The subjects of this study were the 11th grade history teacher and 6 11th grade students. Data collected through in-depth interviews, direct observation, document studies, and enriched literature studies were analyzed using the Miles

and Huberman interactive model. This study produced three important findings, including: (1) The socio-drama model was implemented through three main stages, namely the pre-conception stage, collaborative inquiry, and socio-drama staging stage. To ensure collaboration, there was a division of roles in the form of scriptwriter, narrator, actor, and director adjusted to the characteristics of the students; and (2) Students' perspectives on history changed from rote learning to meaning making; and (3) Implications for historical thinking skills were demonstrated through chronological thinking skills, historical understanding, analysis and interpretation, and historical research skills. The contribution of this research can be a reference for history teachers to develop a transformative approach in history learning, especially training historical thinking skills in order to improve the quality of learning.

Keywords:

history learning; historical thinking skills; sociodrama model; transformative approach



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

Pendahuluan

Kemampuan berpikir sejarah merupakan salah satu indikator yang menegaskan suatu proses pembelajaran sejarah dinyatakan ideal. Sebab, berpikir sejarah menjadi kemampuan mendasar yang harus diperoleh melalui proses pengajaran sejarah dan pembentukan kurikulum (Çiçek & Akhan, 2021; Seixas, 2017; Wilis & Kumalasari, 2025). Kemampuan berpikir sejarah seringkali didefinisikan sebagai strategi seseorang dalam menggunakan informasi bermuatan sejarah baik konteks, perspektif ataupun fakta-fakta yang diinterpretasikan sebagai alat dalam memahami masa lampau (Meral & Karakuş-Yılmaz, 2022; Talin, 2015). Lebih jauh, pendidikan Indonesia dalam konteks Kurikulum Merdeka dengan pendekatan *deep learning* menginterpretasikan beberapa elemen mengenai kemampuan berpikir sejarah, seperti perkembangan, kesinambungan, pengulangan, perubahan kemampuan hidup manusia, kronologis (diakronis), sinkronis, kausalitas, imajinatif, kreatif, kritis, reflektif, kontekstual dan multiperspektif (Kuwoto et al., 2024). Untuk memastikan aktualisasinya kemampuan berpikir sejarah, maka proses pembelajaran perlu melibatkan siswa sebagai “sejarawan kecil” yang berperan dalam merekonstruksi peristiwa sejarah dengan didasarkan sumber dan data yang relevan (Ofianto & Ningsih, 2021).

Sebagian besar implementasi konkret justru masih menghadapi problematika yang mendasar. Salah satunya, model pembelajaran yang selalu disajikan secara satu arah, yakni transfer pengetahuan dari guru kepada siswa; atau narasi buku teks yang dihapalkan secara kronologis (Agustina et al., 2023; Fahrudin, 2024; Firmansyah & Atmaja, 2025; Laila & Anwar, 2024). Kebergantungan guru terhadap pengetahuannya sendiri serta informasi dari buku teks menjadi faktor penghambat kemampuan berpikir sejarah siswa, meliputi kemampuan menganalisis sumber, interpretasi, dan penalaran berbasis bukti (Armston-Sheret, 2024; Ofianto, Erniawati, et al., 2023; Thorp & Persson, 2020; Tirado-Olivares et al., 2021; Yulifar & Aman, 2023). Oleh karenanya, pembelajaran sejarah seakan tidak bergerak dan kurang relevan dengan kehidupan masa kini (Miguel-Revilla, 2022; Nuttall, 2021; Saefudin, 2025). Kondisi ini menunjukkan adanya kebutuhan mendesak untuk mendesain model pembelajaran yang memberikan kesempatan bagi siswa untuk

mengkritisi dan mengeksplorasi sumber sejarah bahkan merekonstruksi peristiwa sejarah berdasarkan hasil interpretasinya (Basri et al., 2024).

Sebagai respons permasalahan dalam pembelajaran sejarah, pendekatan transformatif dapat ditawarkan sebagai salah satu alternatif penyegaran kerangka pedagogi. Pendekatan pembelajaran transformatif diperkenalkan oleh Jack Mezirow yang menekankan pentingnya refleksi mendalam tentang pemikiran kritis sehingga siswa dapat membangun kembali pemahaman baru yang lebih kritis (Hoggan & Finnegan, 2023; Mei et al., 2022; Mezirow, 1997). Proses ini hanya dapat dicapai jika guru tidak bertindak sebagai satu-satunya otoritas pengetahuan (Falloon, 2020; Karimaliana et al., 2023; Kuru, 2022), tetapi lebih sebagai fasilitator yang dapat mendorong dialog dalam diskusi kelas dan mendorong siswa untuk belajar secara sadar, berpikir terbuka, kooperatif, dan mandiri (Bicsák, 2024; Hammond et al., 2020). Sumber-sumber sejarah yang ada di sekitar siswa, baik dalam bentuk dokumen arsip, artikel sejarah, atau media visual, dipandang sebagai objek studi yang terbuka untuk interpretasi daripada sekadar informasi yang harus dihafal (Molina-Torres, 2025; Ofianto, Erniwati, et al., 2023). Dengan demikian, desain pembelajaran sejarah berpotensi menjadi sarana untuk membentuk kesadaran sejarah yang dapat memberdayakan siswa untuk secara aktif terlibat dalam kehidupan sosial dengan cara yang reflektif dan transformatif.

Penerapan konkret pembelajaran sejarah transformatif telah diimplementasikan di SMA Negeri 6 Yogyakarta melalui model sosio-drama. Selain mewujudkan pilar *joyfull learning* dalam Kurikulum Merdeka, praktik model sosio-drama di SMA Negeri 6 Yogyakarta dirancang dengan memerlukan keterampilan berpikir sejarah yang kompleks, sebagaimana dirumuskan oleh Seixas & Morton, meliputi kemampuan untuk menganalisis sumber dan menilai kredibilitasnya, menentukan peristiwa penting untuk disoroti, memahami hubungan sebab-akibat dari peristiwa sejarah, dan membangun narasi yang mempertimbangkan berbagai perspektif sejarah. Serangkaian proses produksi naskah dan latihan sosio-drama tidak hanya menstimulus siswa untuk memahami sejarah secara tekstual melainkan justru menantang siswa untuk mengklarifikasi informasi, mempertanyakan kebenaran narasi dalam buku teks dan merefleksikan makna sejarah dalam konteks saat ini (Gentallan & Pandan, 2024; Kumalasari et al., 2025; Seixas, 2017; Wilson et al., 2023). Dengan demikian, sejarah ditransformasikan sebagai ruang dialog yang kritis, reflektif dan transformatif.

Metode sosio-drama yang diterapkan dalam praktik tersebut memang bukan sebuah gagasan baru, melainkan diadaptasi dari konsep simulasi sebagaimana dikemukakan oleh Hyman dalam bukunya "*Ways of Teaching*" dan George Shafteel dengan tujuan menstimulus siswa untuk dapat mengekspresikan emosinya melalui keterlibatan spontan yang disertai analisis. Seiring perkembangan waktu, berbagai literatur mempublikasikan sejumlah temuan mengenai implikasi positif penerapan model sosio-drama. Penelitian yang dilakukan oleh Apdelmi & Tri Ayu Fadila (2017) menyoroti implementasi metode sosio-drama dalam meningkatkan sikap nasionalisme dalam pembelajaran sejarah. Selain itu, temuan Mita Riski Utami & Ganda Febri Kurniawan (2025) turut membuktikan bahwa praktik metode sosio-drama memiliki kontribusi positif terhadap peningkatan kualitas karakter dan pemahaman mendalam tentang sejarah bangsa. Apabila ditelaah, sebagian besar studi yang telah dilakukan lebih menyoroti pengaruh positif metode sosio-drama terhadap kompetensi afektif tanpa mempertimbangkan kompetensi kognitif dan

psikomotorik. Sebab, metode sosio-drama yang diperankan oleh siswa masih mengacu pada wacana yang dinarasikan dalam buku teks.

Untuk menjawab kesenjangan secara konseptual, penelitian ini beranjak dari kerangka teoretis yang menjelaskan bagaimana pendekatan pembelajaran transformatif dapat terintegrasi dalam metode sosio-drama. Integrasi tersebut dapat dijabarkan melalui konsep *perspective transformation*. Dalam perspektif Jack Mezirow (1997), transformasi perspektif dalam pemikiran siswa, serta refleksi kritis terhadap nilai-nilai dan keyakinan yang memengaruhi kerangka acuan mereka. Pembelajaran yang sejati tidak hanya berfokus pada perolehan pengetahuan, melainkan melibatkan transformasi mendalam melalui refleksi kritis terhadap pengalaman yang menantang atau mengganggu asumsi yang ada, sehingga menghasilkan pengembangan perspektif baru. Dalam konteks pendidikan sejarah, yang berupaya untuk menumbuhkan hubungan antara masa lalu dan masa kini, proses ini sangat relevan (Calleja, 2014). Secara spesifik dalam konteks metode sosio-drama, pelaksanaannya tidak hanya hadir untuk mewujudkan pembelajaran yang menyenangkan melainkan dapat berpotensi memperkuat kemampuan berpikir sejarah. Temuan Corredor et al. (2021) semakin memperkuat argumentasi tersebut dengan menunjukkan bahwa *role-playing* berbasis dokumen sejarah mendorong siswa melakukan *historical inquiry*, yaitu mengevaluasi bukti, menafsirkan sumber, dan menyusun narasi sejarah yang mempertimbangkan kompleksitas suatu peristiwa, bukan sekadar menghafal informasi dari buku teks (Corredor et al., 2021). Melalui metode ini, siswa tidak hanya memerankan tokoh atau peristiwa masa lalu, tetapi juga dituntut menganalisis sumber sejarah, membangun narasi berdasarkan bukti, mempertimbangkan berbagai perspektif, serta merefleksikan relevansi peristiwa sejarah terhadap konteks kehidupan masa kini (Gray & Pascoe, 2026). Selaras dengan temuan Fleming (2022) yang menekankan bahwa pendidikan harus dipandang sebagai proses yang memberdayakan siswa untuk memahami dan memodifikasi lingkungan sosial mereka. Maka, aktualisasi dari gagasan pendekatan pembelajaran transformatif pada gilirannya bersinggungan erat kemampuan berpikir sejarah, yang menjadi tujuan akhir dari proses refleksi kritis tersebut dalam pembelajaran sejarah.

Oleh sebab itu, tujuan penelitian ini untuk menjembatani kesenjangan tersebut dengan menganalisis praktik model sosio-drama yang dijadikan sebagai salah satu pendekatan transformatif dalam pembelajaran sejarah untuk melatih kemampuan berpikir sejarah siswa SMA. Penelitian ini diharapkan dapat berkontribusi terhadap upaya guru sejarah untuk memperkuat kemampuan berpikir sejarah melalui strategi yang menyenangkan dan bermakna.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis single case study yang difokuskan pada pelaksanaan sejarah di SMA Negeri 6 Yogyakarta. Metode kualitatif dalam penelitian ini difungsikan untuk mengeksplorasi secara mendalam bagaimana pelaksanaan metode sosio-drama yang terintegrasi dengan pendekatan transformatif dapat berimplikasi terhadap kemampuan berpikir sejarah siswa. Penelitian ini dilaksanakan dari bulan April sampai Mei 2026. Prosedur penelitian melibatkan empat langkah, antara lain: (1) Kunjungan pra-penelitian dan wawancara guru sejarah untuk mendapatkan gambaran bagaimana pelaksanaan sejarah berlangsung secara umum; (2) Observasi proses latihan sosio-drama di luar kelas; (3) Wawancara dengan siswa untuk mendapatkan informasi mengenai kesan

selama mengikuti pembelajaran; serta (4) Pengumpulan dokumen penunjang, misalnya dokumen modul ajar, foto proses latihan sosio-drama, naskah sosio-drama dan lembar asesmen yang dirancang oleh guru sejarah.

Pertimbangan pemilihan lokasi didasarkan atas informasi pra-observasi bahwa pelaksanaan pembelajaran sejarah di SMA Negeri 6 Yogyakarta telah mengintegrasikan pendekatan transformatif melalui metode sosio-drama. Melalui pelaksanaan metode sosio-drama, aktivitas pembelajaran sejarah tidak hanya berkuat dengan model konvensional yang berfokus pada peningkatan pemahaman kognitif semata melainkan juga menyoroti pentingnya pengalaman belajar yang bermakna. Adapun partisipan dalam penelitian ini terdiri atas guru sejarah serta 6 perwakilan siswa kelas XI SMA Negeri 6 Yogyakarta. Subyek penelitian dipilih menggunakan teknik purposive sampling dengan kriteria inklusi dan eksklusi. Kriteria eksklusi dalam penelitian ini ditentukan berdasarkan peranan subyek penelitian terkait untuk memengaruhi bagaimana pelaksanaan pembelajaran sejarah di SMA Negeri 6 Yogyakarta berlangsung, antara lain: (1) Guru sejarah memiliki andil, terutama perancangan modul ajar, tepatnya pada materi “Proklamasi Kemerdekaan Indonesia” Fase F, Kelas XI dengan menggunakan metode sosio-drama; (2) 6 orang siswa kelas XI yang mewakili 3 kelas berbeda untuk memberikan perspektif beragam mengenai kesan dan pengalaman selama mengikuti proses pembelajaran sejarah. Adapun kriteria inklusi ditetapkan bagi siswa kelas XII ditentukan berdasarkan perbedaan tanggungjawab dalam proyek sosio-drama yakni penulis naskah, narrator dan aktor, serta sutradara.

Penelitian ini menggunakan sumber data primer dan sekunder. Data primer dihimpun melalui wawancara, kunjungan observasi dan analisis dokumen (Creswell & Creswell, 2018). Kunjungan observasi dilakukan selama proyek sosio-drama berlangsung, mulai dari penyampaian petunjuk teknis, diskusi kelas, proses pembuatan naskah drama, latihan rutin sosio-drama sampai pertunjukan kelas. Wawancara mendalam dilakukan untuk memperoleh informasi mengenai persiapan, pelaksanaan dan evaluasi praktik sosio-drama sejarah di SMA Negeri 6 Yogyakarta. Selain itu, beberapa dokumen yang menjadi sumber data, seperti modul pembelajaran dan foto latihan dalam mempersiapkan sosio-drama. Untuk memperkaya hasil temuan penelitian, maka penelitian ini juga turut dilengkapi dengan data sekunder berupa artikel jurnal terakreditasi yang terkait dengan konseptualisasi pendekatan transformatif dalam pembelajaran sejarah. Untuk memastikan keandalan informasi, maka validasi data dilakukan dengan teknik triangulasi sumber dan teknik.

Data dianalisis dengan menggunakan teknik interaktif sebagaimana dipromosikan oleh Miles, Huberman dan Saldana (2014) meliputi kondensasi data, penyajian data dan penarikan kesimpulan. Tahapan kondensasi data dilakukan dengan memilih dan menyederhanakan transkrip wawancara, observasi dan dokumen untuk memudahkan dalam memfokuskan pola atau tema yang muncul dari data terkait. Beberapa poin yang muncul dikategorikan, sebagai berikut: (1) implementasi metode sosio-drama; (2) perspektif siswa terhadap pelaksanaan metode sosio-drama; dan (3) implikasi metode sosio-drama terhadap penguatan keterampilan berpikir sejarah. Setelah pengkodean data, peneliti menyajikan dalam bentuk deskripsi; kemudian menarik kesimpulan.

Hasil dan Pembahasan

Aktualisasi Metode Sosio-Drama sebagai Representasi Pendekatan Transformatif

Metode sosio-drama merupakan strategi pedagogi yang dirancang oleh guru sejarah SMA Negeri 6 Yogyakarta sebagai sarana merefleksikan materi sejarah, terutama “Proklamasi Kemerdekaan Indonesia” kelas XI Fase F; serta pengalaman belajar yang lebih bermakna. Sebagaimana dinyatakan oleh Jack Maziro (1978), keterlibatan siswa sebagai pembelajar dan pemikir yang mandiri menjadi prasyarat utama (Lim et al., 2023; Pan et al., 2023). Aktualisasinya diwujudkan dalam bentuk metode sosio-drama yang memberikan kesempatan bagi siswa untuk berperan aktif dalam kegiatan eksplorasi sumber sejarah, reproduksi narasi sejarah bahkan memvisualisasi dalam bentuk sosio-drama. Berbeda dengan temuan penelitian sebelumnya, dimana metode sosio-drama diposisikan sebagai strategi untuk meningkatkan minat, motivasi dan menstimulus keterlibatan aktif siswa (Oktarina, 2021; Revaliana & Birsyada, 2026). Praktik sosio-drama di SMA Negeri 6 Yogyakarta yang memberikan kesempatan siswa untuk merekonstruksi sejarah menjadi elemen utama dalam pengembangan kemampuan berpikir sejarah. Sebagaimana dinyatakan oleh guru sejarah SMA Negeri 6 Yogyakarta bahwa rekonstruksi sejarah akan menuntut siswa untuk mengidentifikasi berbagai sumber informasi, memahami konteks sosial-politik yang melatarbelakangi suatu peristiwa tertentu, serta menyusun kembali narasi sejarah dengan didasarkan eksplorasi bukti yang telah dilakukan.

Pertemuan pertama sebagai tahap pra-konsepsi dilakukan dengan tujuan untuk menstimulus rasa keingintahuan siswa terhadap materi yang sedang dipelajari. Sebelum menyampaikan tugas proyek, guru sejarah terlebih dahulu menyampaikan pertanyaan pemantik, misalnya “*Bagaimana proses Proklamasi 17 Agustus 1945!*” atau “*Siapa saja tokoh golongan muda dan golongan tua yang berkontribusi dalam peristiwa seputar Proklamasi Kemerdekaan Indonesia?*”. Berdasarkan hasil observasi yang dilakukan dalam kelas, siswa tampak aktif mengemukakan pendapat untuk menjawab pertanyaan pemantik yang diberikan oleh guru. Kendati demikian, pemahaman siswa masih terbatas pada konteks hapalan dari buku teks. Misalnya, sebagian besar siswa hanya menguraikan peristiwa Rengasdengklok hingga Proklamasi 17 Agustus 1945 secara kronologis serta mengidentifikasi beberapa contoh tokoh golongan muda dan golongan tua yang dianggap berkontribusi dalam peristiwa sekitar Proklamasi Kemerdekaan Indonesia.

Berdasarkan respons siswa dalam menjawab pertanyaan pemantik, guru sejarah menyampaikan adanya tugas proyek berupa sosio-drama dengan estimasi waktu selama enam pertemuan. Penjabaran tugas proyek oleh guru sejarah tidak hanya menyampaikan aspek teknis proyek, melainkan juga mendorong siswa agar dapat merencanakan kerangka berpikir yang sistematis, mulai dari pemahaman terhadap kontrak belajar, indikator penilaian, dan pembagian tugas. Adapun tema sejarah yang akan diperankan adalah Sejarah Indonesia Sekitar dan Pasca Proklamasi Kemerdekaan 17 Agustus 1945. Lebih jauh, guru sejarah SMA Negeri 6 Yogyakarta juga turut memastikan pembagian peran dalam proyek sosio-drama harus disesuaikan dengan karakteristik belajar dan kebutuhan masing-masing siswa, sebagaimana ditampilkan dalam tabel 1.

Tabel 1. Relevansi Peran Siswa dan Indikator Kemampuan Berpikir Sejarah dalam Metode Sosio-Drama Sejarah

Peran Siswa	Tanggungjawab	Kemampuan Berpikir Sejarah yang Dikembangkan
Penulis naskah	Melakukan riset sumber sejarah, baik dokumen, arsip, wawancara ataupun situs sejarah Menyusun alur cerita berdasarkan fakta dan interpretasi sejarah Menginternalisasikan perspektif rakyat biasa dalam konteks lokal	Pemahaman Sumber (Sourcing), penilaian terhadap keaslian dan kredibilitas sumber Historical interpretation, menafsirkan makna dan relevansi peristiwa Cause and consequence, mengorelasikan sebab-akibat peristiwa sejarah dalam berbagai perspektif
Narrator dan Aktor	Mempelajari karakter dan konteks sosial tokoh yang akan diperankan oleh narrator dan aktor Merepresentasikan dan menghayati emosi dan pandangan hidup tokoh sesuai konteks zaman	Historical perspektif taking, memahami sudut pandang tokoh masa lampau Historical Empathy, mengembangkan kepekaan terhadap kondisi sosial masa lampau
Sutradara	Menginterpretasikan naskah, mengarahkan penggunaan perlengkapan sosio-drama dan mengatur jalannya adegan	Historical significance, menonjolkan makna penting dari setiap adegan dalam

Sumber: Diolah dari Seixas & Morton (2013)

Berdasarkan tabel 1, setiap siswa memperoleh tanggungjawab untuk memastikan kualitas sosio-drama yang diperankan. Pembagian peran dalam proyek sosio-drama sejarah tidak hanya digunakan untuk meninjau sejauh mana pemahaman kognitif siswa, melainkan juga melatih kemampuan dalam merekonstruksi peristiwa sejarah melalui kerja sama holistik dan sistematis.

Pertemuan kedua hingga kelima dirancang sebagai fase inkuiri kolaboratif. Meskipun sebagian besar tanggungjawab diambil alih oleh penulis naskah, siswa lain dapat berpartisipasi dalam proses mengeksplorasi, memilih dan mengevaluasi informasi sejarah. Berbagai sumber sejarah yang diakses harus diuji kredibilitas dan relevansinya dengan materi pembelajaran yang sedang diajarkan. Tentunya, tahapan ini berpotensi untuk mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi seperti menganalisis, mengevaluasi, dan mensintesis informasi. Menariknya, upaya untuk menumbuhkan kemampuan berpikir sejarah tidak hanya bersifat kognitif, melainkan juga meningkatkan daya empati terhadap tokoh-tokoh yang terpinggirkan sehingga tumbuh kesadaran terhadap bias dan subyektivitas sejarah. Salah satunya, kelas XI F4 yang memfokuskan materi “Perjuangan Bangsa dan Upaya Mempertahankan Kedaulatan Kemerdekaan Pasca Proklamasi” dalam bentuk perlawanan dan diplomasi oleh tokoh besar, melainkan justru perjuangan berbagai profesi, misalnya penyanyi terkenal, jurnalis ataupun penyiar radio. Apabila dalam buku teks sejarah lumrah menarasikan bagaimana kontribusi golongan muda dan golongan tua dalam peristiwa Proklamasi Kemerdekaan Indonesia, maka siswa SMA Negeri 6

Yogyakarta justru menyoroiti perspektif lain tentang bagaimana individu-individu dari kalangan non-elite turut berperan dalam mempertahankan kemerdekaan Indonesia. Upaya ini sejalan dengan kritik Purwanto terhadap “kebenaran tunggal” dalam narasi dominan, karena cerita yang diperankan dalam sosio-drama justru menghadirkan historiografi alternatif yang bersifat partisipatif, reflektif, dan dialogis (Bambang, 2001). Dalam hal ini, guru sejarah hanya berperan untuk mendorong kemampuan siswa dalam menelaah sumber sejarah secara kritis bahkan membangun narasi dari sumber tersebut (Thorp & Persson, 2020).

Dalam perspektif pedagogis, pemikiran siswa dalam merancang naskah drama telah memenuhi indikator *historical interpretation* dan *historical imagination* yakni kemampuan dalam menafsirkan peristiwa dengan tetap mempertimbangkan konteks sosial dan nilai-nilai yang melingkupi (Chapman, 2024; Moore, 2015). Sementara itu, peran guru tidak lagi sebagai sumber utama pemahaman siswa, melainkan fasilitator yang mendorong partisipasi aktif siswa melalui kegiatan diskusi untuk memantik kemampuan analisis yang mendalam, mengasah argumen, memperluas wawasan, dan meningkatkan kapasitas mereka dalam membandingkan berbagai perspektif sejarah (Nkansah, 2025; Pampouri et al., 2021). Melalui struktur peran yang kolaboratif dan proses penelitian yang reflektif, proyek ini memfasilitasi pengalaman belajar sejarah yang lebih kritis, humanis, dan transformatif. Hasil dari temuan informasi yang dianalisis berdasarkan sumber sejarah kemudian didiskusikan melalui focus group discussion.



(a)



(b)

Gambar 1. (a) Adegan Pementasan Sosio-Drama Sejarah Kelas XI F3 dan (b) Adegan Pementasan Sosio-Drama Sejarah Kelas XI F4

Sumber: Data Penelitian, 2026

Pada pertemuan keenam, sosio-drama dipentaskan oleh masing-masing kelas. Proses pementasan sosio-drama dipandang lebih dari sekadar hasil kerja kelompok, melainkan ruang bagi siswa untuk mengaktualisasikan hasil interpretasi sejarah yang telah direkonstruksi selama proses pembelajaran. Ketika memerankan tokoh tertentu, siswa dituntut untuk memahami cara berpikir, kepentingan, nilai dan kondisi yang memengaruhi keputusan tokoh terkait. Sementara siswa lain yang tidak berperan dalam sosio-drama juga bertanggungjawab untuk memastikan konsistensi alur cerita. Aktivitas yang dilakukan oleh siswa tidak hanya sekadar menghapuskan dialog dalam naskah, melainkan telah mengembangkan keterampilan berpikir

sejarah tingkat tinggi. Adapun peran guru sejarah sebatas memberikan umpan balik, justru siswa memperoleh pengalaman dan pemahaman baru tentang bagaimana sejarah membentuk cara mereka melihat dunia yang dikemas dalam bentuk sosio-drama secara etis dan kreatif. Indikator penilaian sosio-drama, sebagaimana direpresentasikan pada tabel 2.

Table 2. Indikator Penilaian Sosio-Drama Sejarah

Aspect	Indicator	Maximum Skor
Muatan Sosio-Drama	Kedalaman materi dan relevansi dengan tema	40
Kreativitas	Keaslian, penyampaian makna sejarah dan kebaruaran	40
Kolaborasi Tim	Kerjasama antar peran	20
	Total	100

Sumber: Modul Ajar Sejarah Indonesia, SMA Negeri 6 Yogyakarta (2026)

Berdasarkan analisis dokumen rubrik penilaian dalam tabel 2 menunjukkan bahwa guru sejarah SMA Negeri 6 Yogyakarta telah mengimplementasikan penilaian autentik. Penilaian tidak hanya didasarkan pada hasil akhir, melainkan juga memerhatikan proses berpikir siswa dan kemampuan kolaborasi. Indikator muatan sosio-drama secara langsung menilai cara siswa dalam melakukan analisis sumber (*sourcing*), pemilihan perspektif dan rekonstruksi peristiwa sejarah (*historical interpretation*). Adapun indikator kreativitas diproyeksikan untuk menilai bagaimana siswa memerankan tokoh sejarah baik menyaoal gestur, mimik wajah, pemilihan kostum hingga properti. Sementara aspek kolaborasi tim juga dipandang sebagai hal yang krusial dalam memperkuat proses berpikir sejarah. Sebab, rangkaian metode sosio-drama harus melibatkan seluruh siswa dalam diskusi dan perdebatan untuk saling menegosiasikan perspektif sejarah. Dengan demikian, model penilaian yang diimplementasikan oleh guru sejarah memiliki potensi untuk meningkatkan kemampuan berpikir sejarah siswa.

Perspektif Siswa terhadap Metode Sosio-Drama dalam Pembelajaran Sejarah

Pelaksanaan proyek sosio-drama tidak hanya sebatas membantu siswa dalam memahami dan menghapuskan peristiwa masa lalu, melainkan ruang dialog yang memungkinkan terbentuknya kesadaran kritis dan multiperspektif (Duquette, 2013). Melalui pendekatan transformatif, siswa tidak lagi berperan sebagai penerima pasif materi sejarah, melainkan aktif berperan dalam merekonstruksi peristiwa sejarah. Berdasarkan hasil wawancara pra-penelitian yang dilakukan, sebagian besar siswa SMA Negeri 6 Yogyakarta mengidentikkan mata pelajaran sejarah dengan banyak hafalan fakta dan kronologi yang rumit. Namun, keterlibatan dalam proyek ini secara perlahan menggeser pandangan tersebut. Sebagaimana dikemukakan oleh PD1, menyatakan:

"Dulu saya pikir belajar sejarah itu cuma baca, hafal, terus ujian. Tapi waktu kami bikin naskah drama, ternyata kami harus paham dulu konteksnya, mikirin kenapa peristiwa itu terjadi, terus dampaknya apa. Jadi lebih mikir, nggak asal salin dari buku." (Wawancara dengan PD1/1A, 26 Mei 2026).

Berdasarkan hasil wawancara dengan PD1 menunjukkan adanya pergeseran dari rote learning ke meaning-making sebagaimana relevan dengan konsep pembelajaran transformatif yang dikemukakan Jack Mezirow. Ketika siswa mulai mempertanyakan dan menafsirkan ulang informasi, mereka tidak lagi sekadar menerima pengetahuan, tetapi mulai membangun makna secara aktif melalui proses dialogis dan reflektif. Sejak tahap perencanaan dan riset, siswa ditantang untuk menggali, menyeleksi, dan mengevaluasi informasi sejarah secara kritis. Proses ini menumbuhkan kemampuan berpikir tingkat tinggi seperti *analisis, evaluasi dan sintesis*. Sebagaimana dikemukakan oleh PD2 bahwa: “Pas nyari bahan buat nulis skenario, kami nemu banyak versi dari satu peristiwa. Terus jadi mikir, mana yang benar? Atau semuanya punya sudut pandangnya masing-masing? Itu bikin kami harus hati-hati milih narasi” (Wawancara dengan PD2/2A, 26 April 2026).

Berdasarkan hasil wawancara dengan PD2 menunjukkan kesadaran terhadap subyektivitas dari kebenaran sejarah. Melalui pengalamannya sebagai penulis naskah, PD2 tidak lagi memandang sejarah sebagai hasil konstruksi sosial yang perlu dipertanyakan dan dikaji dari berbagai perspektif. Proses ini memperlihatkan tumbuhnya *intellectual humility* dan *open-mindedness*, dua karakter penting dalam berpikir kritis (Fabio & Suriano, 2025; Nurhayati et al., 2025).

Pengalaman siswa dalam memproduksi naskah sosio-drama sejarah menandai fase penting dalam pendekatan transformatif yaitu saat siswa mulai mengalami *self-examination* yang berakar pada keterlibatan emosional. Empati terhadap tokoh yang tidak dimunculkan dalam buku teks menumbuhkan kesadaran bahwa sejarah bukan hanya milik pemenang, melainkan hasil rekonstruksi sejarawan. Sebagaimana dikemukakan oleh PD3 sebagai berikut:

“Kebetulan kelas berusaha untuk tidak mainstream, misalnya menceritakan isi perjanjian Renville ataupun bagaimana pertempuran 5 hari di Semarang. Justru kami mengisahkan empat tokoh pemuda-pemudi dengan pekerjaan yang berbeda-beda, yakni penyanyi, wartawan, redaktur dan penyiar radio sangat menginginkan kemerdekaan yang sesungguhnya” (Wawancara dengan PD3/3A, 26 Mei 2026).

Berdasarkan hasil wawancara dengan PD3, proyek sosio-drama berimplikasi terhadap perubahan perspektif siswa untuk mempertanyakan narasi sejarah, menghadirkan peran rakyat kecil sebagai bahan pertimbangan untuk mengambil perspektif yang berbeda. Secara keseluruhan, proyek sosio-drama sejarah telah memperkuat kemampuan berpikir sejarah. Proyek produksi sosio-drama tidak hanya menjadi sarana refleksi materi ajar secara kognitif, melainkan membentuk kesadaran baru mengenai proses rekonstruksi sejarah yang dibentuk pada unsur bias dan subyektivitas seorang sejarawan.

Implikasi terhadap Penguatan Kemampuan Berpikir Sejarah

Pembelajaran sejarah memiliki tujuan utama untuk mendorong siswa memperoleh pengetahuan dan pemahaman sebagai kerangka acuan dalam menganalisis makna dari informasi atau fakta sejarah. Apabila dibandingkan dengan mata pelajaran lain, sejarah menitikberatkan fokus utama pada signifikansi dan konsekuensi tindakan manusia di masa lampau. Untuk merekonstruksi narasi sejarah, seorang sejarawan harus memilih sejumlah bukti yang tersedia dan menawarkan interpretasi tentang mengapa dan bagaimana peristiwa tersebut dapat terjadi (Ofianto et al., 2024; Puteh et al., 2010). Dengan banyaknya basis informasi

dan bias perspektif antar narasi, maka kemampuan berpikir sejarah menjadi salah satu indikator penting yang memungkinkan siswa untuk memahami, menganalisis dan mengevaluasi peristiwa sejarah secara kritis (Saefudin, 2025). Keterampilan yang dimaksud meliputi kemampuan menafsirkan sumber-sumber sejarah, memahami hubungan kausalitas antar peristiwa dan menngontekstualisasikan peristiwa tersebut dalam konteks kehidupan masa kini. Lebih jauh, aktualisasi metode sosio-drama sejarah di SMA Negeri 6 Yogyakarta menjadi sarana untuk melatih kemampuan berpikir sejarah, sebagai berikut:

Kemampuan berpikir kronologi

Kemampuan berpikir secara kronologis merupakan salah satu hal yang penting dalam memahami sejarah. Tanpa kepekaan kronologis, maka seseorang akan mengalami kesulitan dalam menentukan hubungan antar peristiwa secara terstruktur. Aktualisasinya, guru sejarah sebaiknya tidak hanya mengajarkan siswa untuk menghafal urutan periodisasi materi sejarah, misalnya bagaimana kronologi detik-detik persiapan Proklamasi Kemerdekaan Indonesia; melainkan menekankan pemahaman secara multidimensional. Salah satu sosio-drama yang dihasilkan oleh kelas XI F3 mengenai kontribusi empat profesi, penyair radio, penyanyi, jurnalis dan redaktur surat kabar dalam mempertahankan kedaulatan kemerdekaan Indonesia pasca-Proklamasi. Sebelum memproduksi naskah drama tersebut, siswa mengajukan pertanyaan kritis seperti Mengapa kemerdekaan Indonesia masih harus dipertahankan pasca Proklamasi? Mengapa rakyat kecil sulit untuk menyiarkan berita proklamasi kemerdekaan? Dari pertanyaan-pertanyaan tersebut, tumbuh pemahaman bahwa upaya menjaga kedaulatan kemerdekaan Indonesia masih harus dilakukan untuk menghadapi ancaman NICA (Netherlands Indies Civil Administration) dan tentara pendudukan Jepang tahun 1945-1947. Dengan demikian, sosio-drama sejarah yang direkonstruksi oleh siswa telah memenuhi konsep sejarah secara diakronis dan kronologis.

Pemahaman Sejarah

Aktualisasi metode sosio-drama menstimulus partisipasi aktif siswa, mulai dari eksplorasi, verifikasi dan interpretasi sumber sejarah secara keseluruhan. Dalam hal ini, siswa tidak hanya memerankan dialog, melainkan juga merekonstruksi sejarah sembari memastikan kebenaran dan mempertimbangkan subyektivitas dan bias sumber sejarah. Penguatan pemahaman sejarah tentu tidak terlepas dari peran guru sejarah SMA Negeri 6 Yogyakarta yang memberikan kesempatan bagi siswa untuk mengusulkan perspektif alternatif berdasarkan hasil interpretasi sumber sebagai langkah pertama dalam mengembangkan pemahaman sejarah yang kritis. Di samping itu, guru sejarah juga memprioritaskan kualitas analisis sebagai salah satu indikator penilaian, sehingga siswa tidak hanya dituntut untuk memahami isi teks tetapi juga mempertimbangkan berbagai aspek yang mendasari keputusan untuk memunculkan adegan tertentu dari drama yang diperankan, termasuk aspek sinkronik-diakronik, kausalitas serta dipadukan dengan pendekatan multidimensional. Untuk itu, upaya memastikan kebenaran informasi dalam kepenulisan naskah dilakukan karya sosio-drama dipentaskan.

Analisis dan Interpretasi Sejarah

Penguatan daya analisis dan interpretasi sejarah ditinjau berdasarkan kemajuan dalam kemampuan siswa untuk mengidentifikasi, menafsirkan, dan memeriksa berbagai perspektif dalam narasi berita sejarah, terutama yang berasal dari sumber primer seperti surat kabar lama. Namun, hasil ini juga menunjukkan bahwa beberapa siswa masih membutuhkan bimbingan intensif dalam membandingkan berbagai sumber dan memahami bias yang mungkin terkandung di dalamnya. Untuk mengurangi kecenderungan subjektif dalam interpretasi sejarah, siswa dibekali dengan indikator analisis kritis, seperti deskripsi isi sumber, relevansi konteks sinkronis dan diakronis, identifikasi aktor yang terlibat, diferensiasi antara fakta dan opini.

Keterampilan Penelitian Sejarah

Aktualisasi proyek sosio-drama sejarah menjadi upaya guru sejarah untuk memperkenalkan dan meningkatkan keterampilan penelitian sejarah siswa. Apabila ditelaah, siswa secara tim diberikan kebebasan untuk menyajikan tema materi sejarah dalam perspektif manapun berdasarkan kedekatan emosional dan minat intelektual. Proses ini dilanjutkan dengan mengeksplorasi sumber sejarah, baik primer ataupun sekunder untuk memperkaya perspektif mereka. Pemilihan sumber tidak dilakukan secara acak. Namun, pemilihan tersebut dipandu oleh pertimbangan keakuratan dan relevansi kontekstual berita di surat kabar lama, termasuk analisis fakta dan opini, serta tingkat subjektivitas penulis. Adapun hasil analisis siswa direpresentasikan dalam bentuk naskah sosio-drama sejarah. Secara keseluruhan, model pembelajaran ini mengacu pada metode penelitian sejarah yang dikembangkan oleh Kuntowijoyo (2013). Dengan demikian, siswa mendapatkan pengalaman untuk merancang bagaimana suatu peristiwa dapat divisualisasikan dalam bentuk sosio-drama. Pendekatan ini berupaya menggeser pembelajaran dari pendekatan prosedural semata ke praktik interpretatif yang lebih mendalam dan reflektif (Dere & Gökçınar, 2020).

Secara keseluruhan, proyek sosio-drama sejarah merupakan pendekatan transformatif dalam pembelajaran sejarah yang progresif, reflektif, dan kontekstual. Dalam hal ini, metode sosio-drama dalam pembelajaran sejarah memiliki dua peran. Pertama, peningkatan pemahaman terhadap kedudukan sumber sejarah melalui proses analisis dan pengajuan argumentasi. Saat siswa melakukan eksplorasi dan verifikasi sumber sejarah sebagai bahan naskah drama, siswa akan dihadapkan pada banyak perspektif dan rentetan peristiwa yang saling berhubungan sebagai landasan dalam membangun narasi sejarah. Kedua, pemahaman tentang bagaimana dinamika kehidupan manusia di masa lampau sebagai aktor sejarah. Melalui hasil rekonstruksi sejarah, siswa mendapatkan gambaran yang komprehensif terkait bagaimana kondisi, situasi, rekam jejak, gagasan dan dampak yang dihasilkan oleh manusia sebagai aktor sejarah. Kendati demikian, keberhasilan metode sosio-drama dalam pembelajaran sejarah tentu masih tergantung pada kompetensi guru dalam penguasaan pengetahuan substansi sejarah dan strategi untuk menciptakan iklim belajar yang interaktif. Jika dikembangkan secara konsisten dan sistematis, pendekatan ini dapat menjadi model nasional untuk pembelajaran sejarah transformatif.

Kesimpulan

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa metode sosio-drama sejarah yang dipraktikkan di SMA Negeri 6 Yogyakarta berpotensi dapat melatih kemampuan berpikir sejarah siswa dengan memberikan pengalaman belajar yang kontekstual, dan bermakna. Implementasinya dilakukan melalui tiga tahapan penting, yaitu pra-konsepsi untuk merefleksikan pemahaman awal dan memberikan orientasi proyek; inkuiri kolaboratif dengan menempatkan siswa dalam praktik kerja sejarawan, yakni heuristik, koraborasi, dan interpretasi sumber; dan pementasan sosio-drama. Dalam perspektif pembelajaran transformatif, proses tersebut memungkinkan siswa menguji asumsi, membangun makna baru, dan mengembangkan kesadaran historis melalui pengalaman belajar yang autentik. Selain itu, keterlibatan siswa dalam seluruh tahapan sosio-drama sejarah mendorong berkembangnya keterampilan berpikir tingkat tinggi, seperti menganalisis, mengevaluasi, dan menginterpretasikan informasi sejarah secara kritis, termasuk mempertanyakan narasi dominan serta menghadirkan alternatif pemaknaan yang selama ini kurang mendapat perhatian dalam pembelajaran.

Desain pembelajaran yang ditawarkan memberikan implikasi teoretis dan praktis sebagai referensi guru untuk melaksanakan pembelajaran sejarah yang bermakna dan menyenangkan. Lebih lanjut, keberhasilan aktualisasi penelitian ini tentu sangat bergantung pada kompetensi guru dan siswa dalam melaksanakan pembelajaran sejarah. Maka, penelitian yang menggunakan pendekatan kualitatif atau kuantitatif dengan strategi *multiple-case* diperlukan untuk menganalisis tingkat efektivitas model pembelajaran yang ditawarkan terhadap kemampuan berpikir sejarah. Sebab, keterbatasan temuan yang hanya pada satu lokus memungkinkan terjadinya perbedaan implikasi dan signifikansi terhadap kemampuan berpikir sejarah.

Referensi

- Agustina, E., Saripudin, D., Yulifar, L., & Supriatna, E. (2023). Typology of History Teachers in 21st-Century Learning (Grounded Theory Study in Senior High School in Indonesia). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 302–320. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.17>.
- Armston-Sheret, E. (2024). Why Study the History of Exploration? *Dialogues in Human Geography*, 14(1), 140–143. <https://doi.org/10.1177/20438206231212031>.
- Bambang, P. (2001). Historisme Baru dan Kedaran Dekonstruktif: Kajian Kritis Terhadap Historiografi Indonesiasentris. *Humaniora*, 13(1), 29–44. <https://journal.ugm.ac.id/jurnal-humaniora/article/view/709>.
- Basri, I., Fatimah, S., & Hastuti, H. (2024). Learning History with DeepThink: A Model to Train Critical Thinking Skills. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 1041–1051. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.4915>.
- Bicsák, Z. Á. (2024). Rephrasing the teacher's role in the 21st century: Personal responsiveness and educational responsibility in a heterogeneous world. *Hungarian Educational Research Journal*, 14(4), 383–395. <https://doi.org/10.1556/063.2024.00270>.
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's Conceptualisation of Adult Transformative

- Learning: A Review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117–136. <https://doi.org/10.7227/JACE.20.1.8>.
- Chapman, A. (2024). Historical interpretation as the foundational concept for history education. *Revista de Historia*, 31, 1–25. <http://revistas.udec.cl/index.php/historia/article/view/12356>.
- Çiçek, S., & Akhan, O. (2021). Preservice Social Studies Teachers' Views on Middle School Students' Levels of Historical Literacy. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 158–168. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.158>.
- Corredor, J., Castro-morales, C., & Jiménez-rozo, T. A. (2021). Document-Based Historical Role-Playing as a Tool to Promote Empathy and Structural Understanding in Historical Memory Education. In López López, W., Taylor, L.K. (Eds.), *Transitioning to Peace, Peace Psychology* (pp. 269–285). Universidad de los Andes. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77688-6_15.
- Dere, İ., & Gökçınar, B. (2020). Learning to Use Historical Evidence: Reflections from the Experiences of Prospective Social Studies Teachers. *Inquiry in Education*, 13(1), 1–16. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss1/4>.
- Duquette, C. (2021). Critical Historical Consciousness as the goal of History Education? Thoughts on a possible operationalization in the classroom. In Massip, M., González-Monfort, N., & Santisteban, A. (Eds.), *El futur comença ara mateix: L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 13-30). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fabio, R. A., & Suriano, R. (2025). Thinking with humility: Investigating the role of intellectual humility in critical reasoning performance. *Personality and Individual Differences*, 244, 113251. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113251>.
- Fahrudin. (2024). Teaching Controversial Historical Events: Pedagogical Strategies and Student Outcomes. *JPSI: Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia*, 7(1), 59–72. <https://journal2.um.ac.id/index.php/sejarah/article/view/51320>.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>.
- Firmansyah, H., & Atmaja, T. S. (2025). Transformative Curriculum: Concepts, Implementation and Challenges in History Education. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 15(2), 1220–1235. <https://doi.org/10.23960/jpp.v15i2.pp12>.
- Gentallan, J. N., & Pandan, M. S. (2024). Historical Thinking Skills of Education Students Across Specializations. *Psych Educ*, 22(2), 198–205. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12748987>.
- Gray, C., & Pascoe, R. (2026). When Brian Acted His Way Out of a Wet Paper Bag: The Transformational Qualities of Drama Education. *Australasian Council for Educational Research*, 70(1), 56–73. <https://doi.org/10.1177/00049441251390647>.
- Hammond, L. D., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020).

- Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
- Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 177, 5–11. <https://doi.org/10.1002/ace.20474>.
- Karimaliana, K., Agustina, A., & Juita, N. (2023). Pembelajaran Berdiferensiasi dan Profil Pancasila dalam Kurikulum Merdeka: Persepsi Guru PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak*, 7(6), 8091-8099. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.5869>.
- Kumalasari, D., Gunartati, Wilis, R., Dewi, I. M., Prayoga, S. Y., & Abdullah, R. (2025). Enhancing Historical Literacy and Critical Thinking through Primary Source-Based Inquiry: Evidence from the Jogja Library Center Tour. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 15(3), 2028–2048. <https://doi.org/10.23960/jpp.v15i3.pp20>.
- Kuru, E. (2022). Digital Literacy Skill Levels of Teacher Candidates. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 27–35. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.4p.27>.
- Kuwoto, M. A., Yulifar, L., Saripuddin, D., & Supriatna, E. (2024). Paradigm of Historical Thinking: Alternative Strategies for Utilizing Historical Thinking Skills in Implementing Independent Curriculum. *Historia: Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah*, 7(1), 93–104. <https://doi.org/10.17509/historia.v7i1.58335>.
- Laila, S. N. F., & Anwar, H. S. (2024). Transformation Model of History Learning in Increasing Student Competency. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 8(1), 209-220. <https://doi.org/10.35723/ajie.v8i1.500>.
- Lim, S. W., Jawaw, R., Jaidin, J. H., & Roslan, R. (2023). Learning history through project-based learning. *Journal of Education and Learning*, 17(1), 67–75. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i1.20398>.
- Mei, W. K., Khair, Z. bin H., & bin Othman, M. F. (2022). Transformational Learning in Teacher Context. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(8), 1653–1666. <https://doi.org/10.6007/ijarbs/v12-i8/14538>.
- Meral, E., & Karakuş-Yılmaz, T. (2022). Developing the Historical Thinking Skill Scale at the Secondary School Level. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(2), 413–440. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.017>.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Miguel-Revilla, D. (2022). What is History Education Good For? A Comparative Analysis of Students' Conceptions about the Relevance of History. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 70–84. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1896784>.
- Molina-Torres, M. P. (2025). Ancient history education through project-based

- learning. *Journal of Classics Teaching*, 26(51), 88–93. <https://doi.org/10.1017/S2058631024000783>.
- Moore, J. W. (2011). Introduction: The world-historical imagination. *Journal of World-Systems Research*, 1-3. <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/download/428/440>.
- Nkansah, J. (2025). Teacher and Student Roles in Freire's Critical Pedagogy: A Qualitative Case Study. *Mid-Western Educational Researcher*, 37(1), 0–23. <https://doi.org/10.25035/mwer.37.01.02>.
- Nurhayati, P., Widodo, A., Purwianingsih, W., & Samsudin, A. (2025). Opening minds, fostering reflection: A pathway analysis of open-mindedness and reflective thinking skills in science education. *Social Sciences and Humanities Open*, 11, 101551. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101551>.
- Nuttall, D. (2021). What is the purpose of studying history? Developing students' perspectives on the purposes and value of history education. *History Education Research Journal*, 18(1), 89–108. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.06>.
- Ofianto, Erniawati, Fitriasia, A., Ningsih, T. Z., & Mulyani, F. F. (2023). Development of Online History Learning Media Based on Virtual Field Trip to Enhance Use of Primary Source Evidence. *European Journal of Educational Research*, 12(2), 749–758. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.775>.
- Ofianto, & Ningsih, T. Z. (2021). Development of Students' Historical Thinking Skills Through the Project-Based Learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(2), 615–624. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/10145>.
- Ofianto, O., Erniawati, E., & Fitriasia, A. (2023). Can Primary Source Evidence Skills be Improved by using Virtual Field Trip Learning Resources? *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(4), 5972–5978. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i4.2620>.
- Ofianto, O., Rahmi, U., Syafrini, D., & Ningsih, T. Z. (2024). Assessing Historical Thinking Skills in High School History Education: a Padlet-Based Approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(3), 881–892. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21260>.
- Oktarina, S. (2021). Penerapan Metode Sosiodrama untuk Meningkatkan Minat Belajar Siswa pada Pembelajaran Sejarah. *Vidya Karya*, 36(2), 116–123. <https://doi.org/10.20527/jvk.v36i2.10506>.
- Pampouri, A., Kiriatazaku, K., & Mavropoulos, A. (2021). Learner'S and Teacher'S Pedagogical Relationship in Paulo Freire'S Theory of Critical Pedagogy. In *EDULEARN21 Proceedings*, (pp. 12416–12422). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.2614>.
- Pan, A., Lai, C.-F., & Kuo, H. (2023). Investigating the Impact of a Possibility-Thinking integrated Project-based Learning History Course on High School Students' Creativity, Learning Motivation, and History Knowledge. *Thinking Skills and Creativity Journal*, 47, 101214. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101214>.

- Puteh, S. N., Maarof, N., & Tak, E. (2010). Students' Perception of the Teaching of Historical Thinking Skills. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 18, 87–95. <http://www.pertanika.upm.edu.my/pjssh/browse/special-issue?article=JSSH-0295-2010>.
- Revaliana, A., & Birsyada, M. I. (2026). Implementaasi Teater sebagai Pendekatan Alternatif dalam Pembelajaran Sejarah berbasis Role Playing di SMA Kolese De Britto Yogyakarta. *ESTORIA: Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(2), 974-997. <https://newjournal.unindra.ac.id/index.php/estoria/article/view/716>.
- Saefudin, A. (2025). Shaping Future History Teachers: Evaluating Historical Thinking Skills and Learning Innovations. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope (IRJMS)*, 6(1), 663–674. <https://doi.org/10.47857/irjms.2025.v06i01.02982>.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.
- Talin, R. (2015). Historical Thinking Skills – The Forgotten Skills? *International Journal of Learning and Teaching*, 7(1), 15–23. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v7i1.3>.
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891–901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>.
- Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R., García-Olivares, R., & González-Calero, J. A. (2021). Active learning in history teaching in higher education: The effect of inquiry-based learning and a student response system-based formative assessment in teacher training. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(5), 61–76. <https://doi.org/10.14742/ajet.7087>.
- Wilis, R., & Kumalasari, D. (2025). Jogja Library Center Tour: Literacy-Based Inquiry Model to Improve Historical Thinking Skill. *Jurnal Pedagogi Dan Pembelajaran*, 8(3), 594–604. <https://doi.org/10.23887/jp2.v8i3.100800>.
- Wilson, K., Dudley, D., Dutton, J., Preval-Mann, R., & Paulsen, E. (2023). A systematic review of pedagogical interventions on the learning of historical literacy in schools. *History Education Research Journal*, 20(1), 1–27. <https://doi.org/10.14324/herj.20.1.09>.
- Yulifar, L., & Aman. (2023). Resources of History Learning in Conventional and Modern Continuum Lines. *Cakrawala Pendidikan*, 42(3), 586–600. <https://doi.org/10.21831/cp.v42i3.63713>.