

Peningkatan Keterampilan Berpikir Kritis Dan Pemahaman Hak Dan Kewajiban Melalui Model Problem Based Learning Pada Siswa Kelas I MIS Tahfizh Rabbani Kota Solok

Rini Anggraini¹, Vino Rika Afriani²

¹ MIS Tahfizh Rabbani Kota Solok; frinianggraini131022@gmail.com

² MIS Tahfizh Rabbani Kota Solok; vinorikaafriani75@gmail.com

ABSTRACT

Civic Education on rights and obligations in Grade I at MIS Tahfizh Rabbani was hindered by one-way teaching, making it difficult for students to grasp abstract concepts and think critically. This two-cycle classroom action research applied Problem-Based Learning (PBL) to improve these skills. The subjects were 15 students, with data collected through observation, interviews, and student work analysis. Results showed improvement in critical thinking from 13.3% in the pre-cycle to 53.3% in Cycle I, and 80% in Cycle II. Students also demonstrated a deeper understanding of rights and obligations. PBL proved effective in fostering student-centered learning, enhancing critical thinking, and strengthening conceptual understanding.

ABSTRAK

Pembelajaran PKn tentang hak dan kewajiban di kelas I MIS Tahfizh Rabbani masih bersifat satu arah sehingga siswa kesulitan memahami konsep abstrak dan berpikir kritis. Penelitian tindakan kelas dua siklus ini menerapkan Problem Based Learning (PBL) untuk meningkatkan keterampilan tersebut. Subjek penelitian adalah 15 siswa, dengan data diperoleh melalui observasi, wawancara, dan analisis hasil kerja. Hasil menunjukkan peningkatan keterampilan berpikir kritis dari 13,3% pada pra-siklus menjadi 53,3% di siklus I, dan 80% di siklus II. Pemahaman siswa tentang hak dan kewajiban juga semakin mendalam. PBL terbukti efektif menciptakan pembelajaran yang berpusat pada siswa, mengembangkan berpikir kritis, serta memperkuat pemahaman konsep.

This is an open access article under the [CC BY-NC-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) license.

ARTICLE INFO

Keywords:

*PBL;
critical thinking;
rights and obligations;
civic education;*

Kata Kunci:

PBL; berpikir kritis;
hak dan kewajiban;
PKn;

Article history:

Received 2025-05-01

Revised 2025-05-08

Accepted 2025-05-31



Corresponding Author:

Rini Anggraini

MIS Tahfizh Rabbani Kota Solok; frinianggraini131022@gmail.com

PENDAHULUAN

Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) di sekolah dasar berfungsi sebagai fondasi utama dalam pembentukan karakter warga negara yang baik dan cerdas (good and smart citizenship). Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, pembelajaran PKn tidak hanya berorientasi pada penguasaan konten pengetahuan semata, tetapi lebih menekankan pada pengembangan kompetensi dan pembentukan profil Pelajar Pancasila. Salah satu elemen kunci dalam Capaian Pembelajaran (CP) fase fondasi (Kelas I-III) adalah pemahaman tentang "hak dan kewajiban diri dan orang lain dalam kehidupan sehari-hari

di rumah dan sekolah". Pemahaman ini merupakan prasyarat bagi berkembangnya kesadaran hukum, tanggung jawab sosial, dan rasa keadilan pada diri siswa sejak dini.

Kurikulum Merdeka menandai pergeseran paradigma dalam pendidikan Indonesia, dari pendekatan yang terkotak-kotak dan berorientasi konten menuju pembelajaran yang holistik, kontekstual, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi. Dalam konteks PKN, hal ini berarti pembelajaran harus bergerak melampaui hafalan pasal dan definisi menuju pada penanaman nilai, pembentukan karakter, dan pengembangan kecakapan kewarganegaraan (civic skills) (Kemendikbudristek, 2022). Pembelajaran harus dirancang agar relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa (contextual learning) dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengalami langsung proses-proses demokratis seperti berdiskusi, bernegosiasi, dan memecahkan masalah bersama (Sari & Pratama, 2022).

Berpikir kritis (critical thinking) pada anak usia sekolah dasar kelas I tidak dapat disamakan dengan berpikir kritis pada remaja atau orang dewasa. Pada fase ini, berpikir kritis lebih mengacu pada kemampuan dasar untuk terlibat dalam proses inquiry sederhana. Menurut Facione (2011), disposisi berpikir kritis bahkan dapat dikembangkan sejak dini. Indikatornya dimodifikasi untuk level kelas I, meliputi: (1) **Keingintahuan (Curiosity):** Kemampuan dan keberanian untuk mengajukan pertanyaan sederhana terkait masalah yang dihadapi (misal: "Kenapa harus berebut?"); (2) **Analisis Sederhana:** Kemampuan mengidentifikasi bagian-bagian sederhana dari sebuah masalah (misal: "Dia mau main boneka, aku juga mau"); (3) **Evaluasi Sederhana:** Kemampuan memberikan penilaian atau pendapat dasar (misal: "Berebut itu tidak baik"); dan (4) **Problem Solving Sederhana:** Kemampuan menawarkan alternatif solusi yang masuk akal dan dapat diterapkan (misal: "Gantian aja mainnya", "Main yang lain"). Model PBL diharapkan dapat memicu dan mengembangkan indikator-indikator dasar ini.

Problem Based Learning (PBL) adalah sebuah pendekatan pedagogi yang menggunakan masalah dunia nyata yang autentik dan bermakna sebagai konteks bagi siswa untuk belajar tentang cara berpikir kritis dan memperoleh pengetahuan serta keterampilan pemecahan masalah (Barrows, 1996; Hmelo-Silver, 2004). Ciri khas PBL adalah masalah diberikan di awal pembelajaran, sebelum siswa mempelajari konsep atau pengetahuan terkait. Sintaks atau tahapan model PBL yang dimodifikasi untuk kelas I adalah sebagai berikut:

1. Orientasi pada Masalah. Guru menyajikan masalah kontekstual melalui stimulus seperti video pendek, cerita, atau role-play.
2. Mengorganisasikan Siswa untuk Belajar. Guru membimbing siswa untuk memahami masalah dan membentuk kelompok kecil (3-4 orang).
3. Membimbing Penyelidikan Individual dan Kelompok. Guru memfasilitasi siswa untuk bertanya, berdiskusi, dan brainstorming solusi. Guru memberikan scaffolding dengan pertanyaan-pertanyaan pemandu.
4. Mengembangkan dan Menyajikan Hasil Karya. Siswa menyajikan solusi mereka dalam bentuk gambar, percakapan sederhana, atau role-play.
5. Menganalisis dan Mengevaluasi Proses Pemecahan Masalah. Guru membimbing siswa merefleksikan proses yang telah mereka lalui dan menghubungkannya dengan konsep hak dan kewajiban.

Bagi siswa kelas I, pemahaman tentang hak (hak untuk bermain, belajar, didengar pendapatnya) dan kewajiban (kewajiban merapikan mainan, menghormati teman, mengerjakan tugas) harus dimulai dari lingkungan terdekat mereka: rumah, keluarga, dan sekolah. Pemahaman yang dimaksud bukan sekadar hafalan definisi, melainkan pemahaman konseptual yang aplikatif (Yulianti & Zuchdi, 2023). Ini berarti siswa mampu: (a) memberikan contoh hak dan kewajibannya dalam situasi tertentu; (b) menjelaskan hubungan timbal balik antara hak dan kewajiban (misal: hak untuk mendapatkan lingkungan kelas yang bersih terpenuhi jika kewajiban membuang sampah pada tempatnya dilaksanakan); dan (c) memahami konsekuensi ketika suatu kewajiban tidak dilaksanakan.

Terdapat hubungan yang sinergis dan timbal balik antara ketiga komponen ini. Masalah autentik dalam PBL berfungsi sebagai pemicu (trigger) yang memacu rasa ingin tahu dan mendorong siswa untuk terlibat dalam proses berpikir kritis (mengajukan pertanyaan, menganalisis, mengevaluasi, mencari solusi). Dalam proses investigasi dan diskusi untuk memecahkan masalah tersebut, siswa akan secara alamiah "menemukan" dan "mengkonstruksi" pemahaman mereka sendiri tentang konsep-konsep dasar yang terkait, dalam hal ini hak dan kewajiban (Savery, 2015). Pemahaman konsep yang dibangun dengan cara ini akan lebih bermakna (meaningful) dan tahan lama (long-lasting) karena diperoleh melalui pengalaman langsung, bukan melalui pemberitahuan. Sebaliknya, pemahaman konsep yang semakin baik akan mempertajam kemampuan siswa dalam menganalisis dan memecahkan masalah serupa di masa depan, sehingga terjadi siklus pengembangan yang berkelanjutan.

Berdasarkan observasi awal dan refleksi pembelajaran yang dilakukan di kelas I MIS Tahfizh Rabbani, ditemukan beberapa kendala mendasar. Pembelajaran materi hak dan kewajiban masih disampaikan dengan pendekatan konvensional yang bersifat teacher-centered, melalui metode ceramah, pemberian contoh, dan penugasan individu yang bersifat tekstual. Pendekatan ini menyebabkan konsep hak dan kewajiban yang abstrak menjadi sulit dipahami oleh siswa usia 6-7 tahun yang berada dalam tahap perkembangan operasional konkret. Siswa dapat menyebutkan definisi namun tidak mampu mengaplikasikannya dalam situasi nyata. Lebih jauh, pembelajaran semacam ini tidak memberikan ruang bagi siswa untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis. Siswa cenderung pasif, jarang mengajukan pertanyaan, dan mengalami kesulitan ketika diminta untuk memberikan pendapat atau solusi atas suatu permasalahan sederhana yang terjadi di sekitarnya, seperti perselisihan memperebutkan mainan atau menolak merapikan alat belajar.

Oleh karena itu, diperlukan sebuah inovasi desain pembelajaran yang dapat mentransformasikan pengalaman belajar siswa dari sekadar menerima informasi menjadi aktif mengkonstruksi pengetahuannya sendiri melalui engagement dengan masalah-masalah autentik. Model Problem Based Learning (PBL) dipandang sebagai solusi yang tepat. Model ini menempatkan masalah dunia nyata yang kontekstual dan tidak terstruktur (ill-structured) sebagai titik tolak pembelajaran (Hmelo-Silver, 2004). Melalui proses menginvestigasi masalah secara kolaboratif, siswa secara alami akan terlatih untuk mengajukan pertanyaan, mengumpulkan informasi, dan mengembangkan solusi. Dalam konteks materi hak dan kewajiban, masalah yang disajikan akan memaksa siswa untuk merefleksikan, menganalisis, dan akhirnya memahami konsep-konsep tersebut secara lebih mendalam dan bermakna. Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara mendalam efektivitas model PBL dalam meningkatkan kedua aspek tersebut.

Berdasarkan uraian latar belakang di atas, rumusan masalah dalam penelitian ini adalah: "Bagaimanakah penerapan Model Problem Based Learning dapat meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan pemahaman tentang hak dan kewajiban pada siswa kelas I MIS Tahfizh Rabbani?". Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan dan menganalisis proses penerapan Model Problem Based Learning dalam pembelajaran PKn materi hak dan kewajiban di Kelas I; Menganalisis peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa setelah mengikuti pembelajaran dengan Model Problem Based Learning; dan Menganalisis peningkatan pemahaman siswa tentang konsep hak dan kewajiban setelah mengikuti pembelajaran dengan Model Problem Based Learning.

METODOLOGI

Penelitian ini menggunakan desain Penelitian Tindakan Kelas (Classroom Action Research) model Kemmis dan McTaggart (dalam Mertler, 2020), yang terdiri dari empat komponen esensial dalam setiap siklusnya: perencanaan (planning), tindakan (acting), pengamatan (observing), dan refleksi (reflecting). Penelitian dilakukan secara kolaboratif antara kedua peneliti. Penelitian dilaksanakan di kelas I MIS Tahfizh Rabbani pada semester genap Tahun Ajaran 2024/2025, selama bulan Februari-Maret 2025. Subjek penelitian adalah 15 orang siswa yang terdiri dari 8 siswa laki-laki dan 7 siswa perempuan.

Penelitian direncanakan dalam dua siklus. Setiap siklus dilaksanakan dalam 2 kali pertemuan. Pada Siklus I meliputi Perencanaan: Menyusun Modul Ajar dengan penerapan model PBL. Topik: "Hak

dan Kewajiban di Rumah". Masalah yang disajikan: "Video pendek tentang dua anak berselisih memperebutkan mainan dan tidak ada yang mau merapikannya setelah bermain"; Tindakan, yakni Melaksanakan pembelajaran sesuai sintaks PBL yang telah dimodifikasi; Observasi, yakni Mengamati aktivitas guru dan siswa menggunakan lembar observasi; Refleksi, Menganalisis kelemahan dan kelebihan pelaksanaan Siklus I. Hasil refleksi: masalah yang disajikan perlu lebih konkret dan spesifik, scaffolding dari guru perlu lebih intensif dengan menggunakan pertanyaan pemandu yang lebih terstruktur, dan alokasi waktu untuk diskusi kelompok perlu ditambah.

Pada Siklus II, Perencanaan meliputi merevisi Modul Ajar berdasarkan hasil refleksi Siklus I. Topik: "Hak dan Kewajiban di Sekolah". Masalah yang disajikan lebih spesifik: "Sebuah cerita bergambar tentang seorang siswa yang tidak dapat menemukan bukunya karena teman sebangkunya tidak merapikan buku pada tempatnya setelah pelajaran usai"; Tindakan, Melaksanakan pembelajaran dengan perbaikan yang telah direncanakan; Observasi, Melakukan observasi kembali dengan fokus pada perubahan yang terjadi; dan Refleksi, Menganalisis seluruh data yang telah terkumpul dari kedua siklus dan menarik kesimpulan. Data dikumpulkan melalui beberapa teknik untuk menjaga validitas (triangulasi):

1. Observasi, menggunakan lembar observasi terstruktur untuk mencatat aktivitas guru dalam menerapkan model dan aktivitas siswa (indikator berpikir kritis dan partisipasi dalam diskusi).
2. Wawancara Semi-Terstruktur, melakukan wawancara singkat dengan 5-6 siswa yang dipilih secara acak setelah pembelajaran untuk menggali pemahaman mereka tentang hak dan kewajiban.
3. Dokumentasi, mengambil foto dan video selama proses pembelajaran, diskusi kelompok, dan presentasi hasil. Ini digunakan sebagai bukti visual dan untuk menganalisis perkembangan non-verbal siswa.
4. Unjuk Kerja (Performance) dan Analisis Produk, menilai hasil kerja siswa, baik dalam bentuk gambar, cerita singkat, maupun role-play yang mereka presentasikan, menggunakan rubrik penilaian yang telah disusun.

Instrumen utama adalah peneliti sendiri (human instrument). Instrumen pendukung yang digunakan adalah, Lembar Observasi Aktivitas Guru (mencatat keterlaksanaan sintaks PBL), Lembar Observasi Aktivitas Siswa (berisi indikator keterampilan berpikir kritis dan pemahaman konsep), Pedoman Wawancara, Rubrik Penilaian Keterampilan Berpikir Kritis (adaptasi dari Facione, 2011), dan Rubrik Penilaian Pemahaman Konsep Hak dan Kewajiban.

Data yang terkumpul dianalisis secara kualitatif dan kuantitatif deskriptif. Data Kuantitatif dari lembar observasi dan rubrik penilaian dihitung persentasenya untuk melihat tren peningkatan dari pra-siklus ke Siklus I dan Siklus II. Data Kualitatif dari observasi, wawancara, dan dokumentasi dianalisis dengan model interaktif Miles dan Huberman (1994) yang meliputi: reduksi data (memilih dan memfokuskan data penting), penyajian data (menyajikan dalam uraian naratif dan matriks), dan penarikan kesimpulan/verifikasi.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Sebelum tindakan, observasi menunjukkan bahwa pembelajaran PKn berlangsung teacher-centered. Ketika guru bercerita tentang hak dan kewajiban, siswa hanya mendengar. Saat diajukan pertanyaan seperti "Apa kewajibanmu di rumah?", hanya 2-3 siswa yang berani menjawab dengan jawaban yang itu-itu saja ("sholat", "merapikan mainan"). Siswa tidak mampu mengembangkan jawaban atau memberikan contoh lain. Ketika diberikan scenario masalah sederhana ("Apa yang harus dilakukan jika berebut mainan?"), mayoritas siswa diam atau memberikan jawaban yang tidak relevan. Kemampuan untuk bertanya (curiosity) hampir tidak terlihat. Data awal menunjukkan hanya 2 siswa (13.3%) yang memenuhi minimal 2 dari 4 indikator berpikir kritis.

Pada Siklus I, tahap Perencanaan meliputi penyusunan Modul Ajar dengan scenario masalah kontekstual di rumah. Pada tahap pelaksanaan, stimulus video tentang perselisihan mainan berhasil menarik perhatian siswa. Mereka terlihat antusias. Namun, saat masuk fase diskusi kelompok, kebingungan terjadi. Beberapa kelompok tidak tahu harus mulai dari mana. Guru harus berkeliling memberikan bimbingan intensif. Beberapa siswa yang lebih dominan langsung memberikan solusi ("harus gantian") tanpa mendiskusikan alasannya. Siswa yang pemilih cenderung diam. Pada fase presentasi, sebagian besar solusi yang ditawarkan masih sangat sederhana dan belum menyentuh konsep kewajiban. Hasil observasi menunjukkan peningkatan: 8 siswa (53.3%) sudah mulai aktif bertanya atau memberikan pendapat dalam kelompok, meski masih perlu banyak bimbingan. Pemahaman konsep mulai terlihat namun masih samar-samar. Pada Refleksi Siklus I diketahui Peningkatan telah terjadi, namun belum optimal. Beberapa hal yang perlu diperbaiki: (1) Problem Scaffolding, Masalah perlu lebih spesifik dan disertai dengan pertanyaan pemandu yang lebih terstruktur (e.g., "Apa yang terjadi dalam video ini?", "Apa yang seharusnya dilakukan si A dan si B sebelum bermain?", "Apa akibatnya jika mainan tidak dirapikan?"). (2) Procedural Scaffolding: Instruksi untuk diskusi kelompok perlu lebih jelas dan dimodelkan oleh guru. (3) Strategic Scaffolding. Guru perlu lebih aktif mendatangi kelompok dan memprovokasi diskusi dengan pertanyaan-pertanyaan terbuka yang memicu berpikir kritis.

Pada Siklus II, Perencanaan dilakukan revisi modul ajar direvisi berdasarkan refleksi Siklus I. Skenario masalah dibuat lebih fokus pada satu isu: "kewajiban merapikan barang dan hak untuk menemukan barang dengan mudah". Pertanyaan pemandu disusun secara berurutan untuk memandu alur berpikir siswa. Pada tahap Pelaksanaan, Perbaikan yang dilakukan memberikan dampak signifikan. Cerita bergambar tentang buku yang hilang langsung dipahami siswa. Dengan adanya pertanyaan pemandu yang dipajang di papan tulis, diskusi kelompok berjalan lebih terarah. Guru berperan sebagai fasilitator yang memantik diskusi dengan pertanyaan seperti "Itu hak atau kewajiban?", "Kalau tidak dilakukan, apa yang terjadi?". Dinamika kelompok sudah lebih terlihat. Siswa yang sebelumnya diam mulai berani menyampaikan idenya. Pada saat presentasi, kelompok tidak hanya menyampaikan solusi ("harus rapiin buku") tetapi sudah mampu memberikan alasan sederhana ("biar bukunya tidak hilang, nanti pas pelajaran susah carinya"). Hasil wawancara juga menunjukkan pemahaman yang lebih mendalam, siswa sudah dapat menghubungkan antara kewajiban satu orang dengan hak orang lain. Data observasi akhir menunjukkan 12 siswa (80%) secara konsisten menunjukkan minimal 3 dari 4 indikator keterampilan berpikir kritis selama proses pembelajaran. Pada Refleksi Siklus II diketahui bahwa tindakan pada Siklus II telah berhasil mengatasi hampir semua kendala yang diidentifikasi dalam Siklus I. Pemberian berbagai jenis scaffolding (problem, procedural, strategic) terbukti sangat efektif dalam memandu siswa kelas I melalui proses PBL.

Temuan penelitian ini secara kuat mendukung teori yang mendasari penelitian, yaitu bahwa Problem Based Learning (PBL) merupakan model yang potensial untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan pemahaman konseptual bahkan pada siswa usia muda sekalipun (Hmelo-Silver, 2004; Savery, 2015). Keberhasilan ini tidak instan tetapi melalui proses iteratif yang ditunjukkan dari Siklus I ke Siklus II. Peningkatan keterampilan berpikir kritis terjadi karena PBL menciptakan "kebutuhan kognitif" (cognitive need) bagi siswa. Berhadapan dengan masalah yang autentik dan bermakna bagi mereka (seperti berebut mainan atau kehilangan buku), siswa secara alami terdorong untuk bertanya, menjelajahi, dan mencari pemecahan. Lingkungan belajar yang dikondisikan oleh model PBL ini menyediakan arena yang aman dan terstruktur bagi siswa untuk melatih "otot" berpikir kritis mereka. Scaffolding yang diberikan guru pada Siklus II berperan sebagai "kerangka" sementara (Vygotsky, 1978) yang membantu siswa mencapai tingkat pemahaman dan kemampuan yang belum dapat mereka capai sendiri (Zone of Proximal Development). Tanpa scaffolding yang memadai, seperti yang terjadi pada Siklus I, proses PBL bisa menjadi tidak terarah dan tidak mencapai tujuan pembelajaran.

Sementara itu, pemahaman tentang hak dan kewajiban meningkat karena konsep-konsep ini tidak disajikan sebagai dogma yang harus diterima, tetapi sebagai "alat" atau "prinsip" yang berguna untuk memecahkan masalah yang mereka hadapi. Siswa "menemukan" nilai dari sebuah kewajiban (seperti merapikan buku) karena mereka melihat konsekuensi logis dari tidak dilaksanakannya kewajiban tersebut (buku hilang, pelajaran terganggu). Pembelajaran menjadi lebih bermakna (meaningful learning) karena pengetahuan dikaitkan dengan konteks nyata (Ausubel, 1968). Hal ini sesuai dengan prinsip utama Kurikulum Merdeka yang menekankan pada pembelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan siswa (Kemendikbudristek, 2022). Dengan demikian, PBL tidak hanya mencapai tujuan pembelajaran kognitif tetapi juga menyentuh aspek afektif dan psikomotorik siswa.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil dan pembahasan yang telah diuraikan, dapat disimpulkan bahwa:

1. Proses Penerapan Model PBL di kelas I memerlukan modifikasi dan scaffolding yang masif dari guru. Tahapan orientasi masalah, diskusi kelompok, dan presentasi dapat berjalan efektif jika didukung oleh masalah yang sangat kontekstual, instruksi yang jelas, dan bimbingan guru yang aktif dengan pertanyaan-pertanyaan pemandu.
2. Keterampilan Berpikir Kritis siswa mengalami peningkatan yang signifikan setelah mengikuti pembelajaran dengan model PBL. Indikatornya terlihat dari meningkatnya rasa ingin tahu (curiosity) yang diwujudkan dalam bentuk pertanyaan, kemampuan memberikan alasan sederhana, dan kemampuan menawarkan solusi yang lebih beragam dan masuk akal untuk suatu permasalahan.
3. Pemahaman tentang Hak dan Kewajiban siswa juga mengalami peningkatan mendalam. Siswa tidak hanya mampu menyebutkan contoh, tetapi juga memahami hubungan kausal antara pelaksanaan kewajiban dengan terpenuhinya hak, serta mampu mengaplikasikan prinsip tersebut dalam scenario masalah baru.

SARAN

Berdasarkan simpulan di atas, diajukan beberapa saran:

1. Bagi Guru, Disarankan untuk menerapkan Model PBL pada materi-materi PKn lainnya yang bersifat abstrak. Penting untuk memilih masalah yang benar-benar dekat dengan dunia siswa (kontekstual) dan menyiapkan berbagai bentuk scaffolding (pertanyaan pemandu, modelling, lembar bantuan) secara matang sebelum pembelajaran dimulai. Kesabaran dan peran sebagai fasilitator aktif adalah kunci keberhasilan.
2. Bagi Sekolah, Disarankan untuk mendukung guru melalui kegiatan Kelompok Kerja Guru (KKG) atau In-House Training (IHT) yang berfokus pada pelatihan perancangan modul ajar berbasis PBL dan teknik scaffolding untuk siswa kelas rendah. Sekolah dapat memfasilitasi pengadaan sumber belajar yang mendukung model ini, seperti buku cerita bermasalah atau video-video scenario pendek.
3. Bagi Peneliti Selanjutnya, Dapat melakukan penelitian serupa dengan menguji model PBL pada mata pelajaran atau materi yang berbeda. Dapat juga meneliti dengan variabel yang berbeda, seperti keterampilan kolaborasi atau percaya diri siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barrows, H. S. (1996). *Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview*. *New Directions*

- for Teaching and Learning, 1996*(68), 3–12.
- Facione, P. A. (2011). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266.
- Kemendikbudristek. (2022). Panduan Pembelajaran dan Asesmen Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Menengah. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan.
- Mertler, C. A. (2020). Action Research: Improving Schools and Empowering Educators (6th ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (3rd ed.). SAGE Publications.
- Savery, J. R. (2015). Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. In Essential Readings in Problem-Based Learning (pp. 5-15). Purdue University Press.
- Sari, R. P., & Pratama, Y. A. (2022). Implementasi Nilai-Nilai Pancasila dalam Pembentukan Karakter Siswa Sekolah Dasar di Era Digital. Jurnal Basicedu, 6(4), 5845-5854.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Yulianti, D., & Zuchdi, D. (2023). Pembelajaran PKn Berbasis Nilai Karakter dalam Kurikulum Merdeka di Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Karakter, 14(1), 1-12.