



JURNAL

Pendidikan Sejarah Indonesia

Online ISSN: 2622-1837

DARI PENGALAMAN KE KESADARAN SOSIAL: IMPLEMENTASI EXPERIENTIAL LEARNING BERBASIS PROYEK DALAM PENGEMBANGAN KETERAMPILAN SOCIAL-EMOTIONAL MAHASISWA SEJARAH

Bonita Padang*, Diah Kumalasari

bonitapadang.2024@student.uny.ac.id (*)

Universitas Negeri Yogyakarta, Jl. Colombo No.1, Karangmalang, Sleman, Yogyakarta, Indonesia.

Article history:

Received 16 January 2026; Revised 21 May 2026; Accepted 31 May 2026; Published 30 June 2026

Abstract: This study aims to explore in depth how the implementation of Experiential Learning, which is realized through Project-Based Learning (PjBL), in Social History courses contributes to the development of students' KSE. This study uses a qualitative case study Design. The research participants were students and lecturers from the History Education Study Program at the University of Riau, selected using purposive sampling. Primary data were collected through semi-structured in-depth interviews, which were then analyzed using hybrid thematic analysis. This analysis integrated a deductive theoretical framework (Kolb's Model and CASEL Competencies) with inductive themes that emerged from the data. The main findings identify a systematic pedagogical mechanism. It was found that (1) Concrete Experience (field observation) serves as an emotional catalyst that triggers Social Awareness (empathy). (2) Reflective Observation (group discussions and class debates) becomes a crucial arena for practicing Self-Management and Relational Skills. (3) Abstract Conceptualization (connecting theory with practice) builds Self-Awareness and Decision Making. This process produces transformative impacts, including positive changes in perceptions of social activism and a significant increase in self-efficacy. The main supporting factor is the pedagogical design deliberately created by lecturers. In contrast, the main obstacle is structural: limited time available for lecturers to provide guidance due to conflicts with their administrative workload. This study concludes that Experiential Learning-based Social History learning has proven to be a highly effective model for developing students' social-emotional skills holistically. These findings imply that Experiential Learning in history education not only transfers knowledge but also successfully transforms students into more empathetic, critical, and socially courageous individuals, highlighting the importance of institutional support to protect reflective interaction time between lecturers and students.

Keywords: Social History, Experiential learning, Social-Emotional Skills.

Abstrak: Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi secara mendalam bagaimana implementasi Experiential Learning (Pembelajaran Pengalaman), yang diwujudkan

melalui *Project-Based Learning* (PjBL), dalam mata kuliah *Sejarah Sosial* berkontribusi pada pengembangan Keterampilan *Social-Emotional* mahasiswa. Penelitian ini menggunakan desain studi kasus kualitatif. Partisipan penelitian terdiri dari mahasiswa dan dosen dari Program Studi Pendidikan Sejarah di Universitas Riau, yang dipilih melalui *purposive sampling*. Data primer dikumpulkan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur, yang kemudian dianalisis menggunakan analisis tematik hibrida. Analisis ini mengintegrasikan kerangka teoretis deduktif (*Model Kolb* dan *Kompetensi CASEL*) dengan tema-tema induktif yang muncul dari data. Temuan utama mengidentifikasi sebuah mekanisme pedagogis yang sistematis. Ditemukan bahwa (1) Pengalaman Konkret (*observasi lapangan*) berfungsi sebagai katalis emosional yang memicu Kesadaran Sosial (*empati*). (2) *Observasi Reflektif* (*diskusi kelompok dan debat kelas*) menjadi arena krusial untuk melatih *Manajemen Diri* dan *Keterampilan Berelasi*. (3) *Konseptualisasi Abstrak* (*menghubungkan teori dengan praktik*) membangun Kesadaran Diri dan *Pengambilan Keputusan*. Proses ini menghasilkan dampak transformatif, termasuk perubahan persepsi positif terhadap *aktivisme sosial* dan peningkatan signifikan *efikasi diri*. Faktor pendukung utama adalah desain pedagogis yang disengaja oleh dosen, sementara penghambat utama bersifat struktural, yakni keterbatasan waktu bimbingan dosen akibat konflik dengan beban tugas administratif. Penelitian ini menyimpulkan bahwa pembelajaran *Sejarah Sosial* berbasis *Experiential Learning* terbukti menjadi model yang sangat efektif untuk mengembangkan keterampilan *Social-emotional* mahasiswa secara holistik. Temuan ini mengimplikasikan bahwa *Experiential Learning* dalam pendidikan sejarah tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga berhasil mentransformasi mahasiswa menjadi individu yang lebih empatik, kritis, dan berani secara sosial, serta menyoroti pentingnya dukungan institusional untuk melindungi waktu interaksi reflektif antara dosen dan mahasiswa.

Kata kunci: Sejarah Sosial; *Experiential Learning*; Keterampilan *Social-Emotional*.

PENDAHULUAN

Kemajuan teknologi di era digital menghadirkan sebuah paradoks yang signifikan bagi interaksi manusia. Di satu sisi, konektivitas global semakin mudah diakses, memungkinkan komunikasi tanpa batas ruang dan waktu. Namun di sisi lain, interaksi yang termediasi oleh layar gawai berisiko mendegradasi kualitas hubungan interpersonal, menjadikannya lebih dangkal dan transaksional. Dalam konteks global yang semakin kompleks, isu krisis empati menjadi perhatian serius, terutama dengan dominasi teknologi yang berpotensi mengikis interaksi sosial dan pemahaman emosional antarindividu. Fenomena ini semakin diperparah dengan kurangnya kemampuan individu dalam memahami dan merasakan perspektif orang lain, yang merupakan inti dari empati sebagai salah satu indikator keterampilan sosial-emosional (Di Fabio & Kenny, 2021). Kondisi ini menimbulkan kekhawatiran akan degradasi nilai-nilai kemanusiaan dan kohesi sosial dalam masyarakat kontemporer (Huang & Macgilchrist, 2024).

Dalam menghadapi tantangan zaman tersebut, pengembangan Keterampilan Sosial-Emosional (KSE) atau *Social-Emotional Skills* (SES) menjadi semakin urgen khususnya empati, menjadi esensial untuk membentuk individu yang adaptif dan responsif terhadap tantangan sosial di

era digital ini (Khoiri et al., 2022). Keterampilan ini mencakup serangkaian kompetensi inti seperti kesadaran diri, manajemen diri, kesadaran sosial, keterampilan berelasi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Empati, sebagai salah satu indikator kunci dalam kesadaran sosial, merupakan kemampuan fundamental yang memungkinkan individu untuk terhubung secara mendalam dengan orang lain dan membangun masyarakat yang lebih inklusif dan peduli. Penguasaan keterampilan *Social-emotional* secara holistik tidak hanya penting untuk kesuksesan individu dalam kehidupan personal dan profesional, tetapi juga esensial untuk menjaga kohesi dan harmoni sosial di tengah derasnya arus perubahan.

Pendidikan memegang peranan sentral sebagai garda terdepan dalam menumbuhkan keterampilan *Social-emotional* pada generasi muda. Sekolah dan perguruan tinggi tidak lagi cukup hanya berfokus pada transfer pengetahuan akademis, tetapi juga harus menjadi wahana untuk membina karakter dan kecerdasan emosional. Dalam konteks ini, guru memegang peran sebagai fasilitator sekaligus teladan utama dalam proses pembelajaran. Peran guru, khususnya guru sejarah, menjadi krusial dalam menanamkan nilai-nilai empati dan pemahaman lintas budaya, mengingat sejarah sendiri adalah studi tentang pengalaman dan perspektif manusia sepanjang waktu (Kayaalp et al., 2024). Krisis empati ini semakin nyata dengan merebaknya berbagai konflik dan intoleransi yang menunjukkan rapuhnya ikatan sosial dan kurangnya penghargaan terhadap keragaman (Anik & Taat, 2024). Kondisi ini diperparah oleh interaksi berlebihan dengan teknologi digital yang cenderung mengisolasi individu, mengurangi kesempatan untuk mengembangkan keterampilan sosial dan empati melalui pengalaman langsung (Mareta et al., 2020). Pembelajaran sejarah, yang seharusnya menjadi medium vital untuk menumbuhkan pemahaman kontekstual dan empati terhadap pengalaman masa lalu, justru berisiko kehilangan relevansinya jika tidak diadaptasi untuk mengatasi tantangan kontemporer ini (Abidin, 2020) (Romadhoni et al., 2021). Hal ini dengan secara sadar menggeser fokus guru dari sekadar transfer fakta menjadi fasilitasi kemampuan sosial-emosional, guru mengubah kelas sejarah menjadi arena latihan yang esensial. Mereka menggunakan peristiwa masa lalu untuk membangun empati (kesadaran sosial), menganalisis sumber untuk melatih pengambilan keputusan yang bertanggung jawab, dan memfasilitasi diskusi untuk mengasah keterampilan hubungan sosial.

Kemampuan seorang guru untuk menumbuhkan keterampilan *Social-emotional* pada siswa sangat bergantung pada penguasaan keterampilan *Social-emotional* dalam diri mereka sendiri, karena guru yang empatik dan cerdas secara emosional akan mampu menciptakan lingkungan belajar yang positif, aman, dan mendukung perkembangan siswa secara utuh (Al Jaber et al., 2024). Bagi calon guru sejarah, penguasaan keterampilan *Social-emotional* memiliki urgensi yang lebih spesifik dan mendalam. Pembelajaran sejarah pada hakikatnya adalah sebuah upaya untuk memahami kompleksitas pengalaman manusia di masa lalu, yang melibatkan analisis terhadap konflik, interaksi sosial, dinamika kekuasaan, dan beragam perspektif. Seorang guru sejarah yang memiliki empati tinggi mampu menyajikan narasi sejarah bukan sekadar sebagai rangkaian tanggal dan peristiwa, melainkan sebagai kisah kemanusiaan yang relevan dan dapat menginspirasi refleksi pada siswa (Karn, 2024). Maka, diperlukan pendekatan pedagogis yang mampu menjembatani kesenjangan antara narasi historis dan relevansinya dengan pembentukan karakter empatik, terutama bagi calon guru sejarah yang akan menjadi teladan bagi siswa mereka (Aidah Edin Abdul Razaq Ahmad, 2019). Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa empati dan afeksi positif diperlukan untuk komunikasi yang efektif dan pembangunan hubungan baik antara siswa dan guru, terutama dalam lingkungan yang beragam (Fernández-Corbacho et al., 2024). Penelitian menunjukkan bahwa

tingkat empati di kalangan generasi muda mengalami penurunan, padahal empati memiliki banyak manfaat bagi perkembangan personal, sosial, dan edukasional mereka (Gates & Curwood, 2023). Seorang guru sejarah, khususnya, dituntut memiliki tingkat empati yang memadai untuk memahami motivasi siswa, mengarahkan energi mereka secara positif, dan membentuk keinginan untuk berkontribusi bagi Masyarakat (Savotina et al., 2020). Kemampuan ini sangat penting mengingat pendidikan sejarah berperan krusial dalam membentuk karakter nasional siswa melalui penguatan pemahaman akan sejarah bangsa, nilai-nilai luhur, dan kesadaran kolektif sebagai suatu bangsa (Aliyah et al., 2025). Oleh karena itu, penguatan keterampilan sosial-emosional, khususnya empati, bagi mahasiswa Pendidikan Sejarah menjadi suatu urgensi akademis dan sosial, terutama dalam konteks persiapan mereka sebagai pendidik masa depan.

Sayangnya, Dalam sistem pendidikan calon guru di Indonesia, pembekalan mengenai Keterampilan Sosial-Emosional secara eksplisit dan terstruktur seringkali baru ditekankan pada Program Profesi Guru (PPG). Padahal, realitasnya banyak lulusan sarjana pendidikan yang dapat langsung mengajar tanpa harus melalui program tersebut, sehingga mereka berisiko kekurangan fondasi keterampilan esensial ini. Padahal, keterampilan sosial-emosional, termasuk empati, adalah kompetensi dasar yang krusial bagi setiap pendidik untuk menciptakan lingkungan belajar yang suportif dan inklusif (Graziano et al., 2024). Kesenjangan ini menunjukkan perlunya integrasi kurikulum yang lebih komprehensif terkait pengembangan keterampilan *Social-emotional* sejak jenjang sarjana, bukan hanya terbatas pada program profesi (Aldrup et al., 2022). Penelitian menegaskan bahwa empati guru merupakan faktor vital dalam meningkatkan kesehatan mental siswa, mengurangi tingkat stres dan kecemasan, serta meningkatkan resiliensi dan harga diri mereka (Ampofo et al., 2025). Oleh karena itu, pengabaian terhadap pembekalan ini pada tahap pendidikan sarjana calon guru dapat berdampak signifikan pada kualitas pengajaran dan kesejahteraan siswa di kemudian hari. Keterampilan ini juga memungkinkan guru untuk terhubung secara personal dengan siswa, mengidentifikasi kebutuhan mereka, serta menciptakan suasana kelas yang kondusif untuk pembelajaran (Swan, 2021).

Penerapan model pembelajaran *Experiential Learning* (EL) David A. Kolb dalam mata kuliah Sejarah Sosial ditujukan untuk mendukung pengembangan keterampilan *Social-emotional* mahasiswa. Relevansi model ini terletak pada siklus pembelajarannya yang mencakup pengalaman langsung, refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen aktif, yang sejalan dengan upaya pengembangan keterampilan *Social-emotional* (Cortellazzo et al., 2021). Pendekatan ini secara inheren mendorong partisipasi aktif mahasiswa dalam menafsirkan peristiwa sejarah, yang kemudian memfasilitasi pengembangan empati melalui pemahaman konteks sosial dan emosional individu serta kelompok pada masa lampau (Gómez Carrasco, 2022). Hal ini sejalan dengan penelitian sebelumnya yang menekankan potensi pembelajaran berbasis pengalaman dalam menumbuhkan keterampilan sosial-emosional, termasuk empati, melalui simulasi dan peran (Kasperski et al., 2025) (Chetverikova et al., 2020). Secara spesifik, integrasi model *Experiential Learning* dalam perkuliahan sejarah sosial diharapkan mampu menumbuhkan keterampilan sosial-emosional mahasiswa calon guru sejarah, khususnya empati, dengan menyediakan platform untuk mengalami secara langsung perspektif historis dan implikasi sosialnya.

Pemilihan mata kuliah Sejarah Sosial sebagai konteks penelitian sangatlah tepat, karena materinya yang kaya akan narasi tentang interaksi manusia, dinamika masyarakat, dan konflik sosial secara alami menyediakan bahan yang kuat untuk merangsang empati, pengambilan perspektif, dan pemahaman sosial mahasiswa sebagai calon pendidik. Integrasi spesifik antara model *Experiential*

Learning untuk pengembangan Keterampilan Sosial-Emosional pada mahasiswa program studi Pendidikan Sejarah sejauh ini belum banyak dieksplorasi. Penelitian sebelumnya telah mengkaji *Experiential Learning* dalam konteks lain atau keterampilan *Social-emotional* secara umum, namun belum ada yang secara khusus meneliti sinergi ketiganya bagi calon guru sejarah. Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis peningkatan Keterampilan Sosial-Emosional mahasiswa Pendidikan Sejarah Universitas Riau angkatan 2023, yang telah mengikuti mata kuliah Sejarah Sosial dengan metode *Experiential Learning* pada semester sebelumnya, sebagai upaya untuk memperkuat kompetensi dasar calon pendidik di era digital.

METODE

Penelitian ini menggunakan metode penelitian kualitatif dengan pendekatan studi kasus untuk menganalisis secara mendalam Proses Pembelajaran Sejarah Sosial Berbasis *Experiential Learning* dalam Pengembangan Keterampilan Sosial-Emosional Mahasiswa. Pendekatan studi kasus diterapkan untuk mengeksplorasi secara spesifik bagaimana pengalaman belajar yang dirancang melalui model ini memengaruhi peningkatan empati dan kompetensi sosial-emosional lainnya pada mahasiswa (Assidiqi et al., 2023). Desain ini memungkinkan peneliti untuk mengumpulkan data yang kaya dan mendalam dari berbagai sumber, termasuk observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan analisis dokumen, guna membangun pemahaman holistik tentang fenomena yang diteliti (Morgan et al., 2017). Pemilihan metode kualitatif ini didasarkan pada kompleksitas sifat keterampilan sosial-emosional yang tidak dapat diukur secara kuantitatif murni, melainkan membutuhkan penafsiran kontekstual terhadap pengalaman subjek (Abrahams et al., 2019). Wawancara mendalam dengan mahasiswa dan dosen, observasi kelas selama penerapan *Experiential Learning* akan menjadi instrumen kunci untuk mengumpulkan data kualitatif yang relevan. Partisipan penelitian ini terdiri dari mahasiswa Program Studi Pendidikan Sejarah, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Riau yang telah menyelesaikan mata kuliah Sejarah Sosial. Partisipan tambahan adalah dosen yang merupakan pengampu mata kuliah Sejarah Sosial. Data primer penelitian ini dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur yang mendalam (DeJonckheere & Vaughn, 2019). Data sekunder dikumpulkan melalui dua cara. Pertama, melalui analisis deskripsi partisipan mengenai dokumen yang mereka hasilkan, seperti artikel ilmiah yang menjadi luaran proyek akhir mata kuliah. Kedua, data dikumpulkan dari deskripsi partisipan mengenai pengamatan (observasi) yang mereka lakukan selama kunjungan lapangan. Analisis data dilakukan dengan metode analisis tematik. Proses analisis mengikuti langkah-langkah sistematis yang diadaptasi dari Braun dan Clarke (Campbell et al., 2021).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Hasil analisis data menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran Sejarah Sosial berbasis *Experiential Learning* secara efektif memfasilitasi pengembangan Keterampilan *Social-Emotional* (KSE) mahasiswa. Efektivitas ini berakar pada desain kurikulum yang disengaja. Dosen (RSB) mengonfirmasi bahwa model pembelajaran ini dirancang secara sadar sebagai aplikasi praktis di lapangan. Tujuan pedagogis dari desain ini adalah untuk mendorong mahasiswa melampaui retensi pengetahuan faktual dan mencapai ranah kognitif tinggi, yang secara spesifik diidentifikasi

sebagai menganalisis (C5) dan menciptakan (C6). Rancangan ini mengharuskan mahasiswa untuk menyelesaikan kasus secara teoretis pada paruh pertama semester, sebelum beralih ke kegiatan survei dan proyek di paruh kedua.

Validitas desain pedagogis ini didukung oleh persepsi mahasiswa, yang secara konsisten mengidentifikasi model ini sebagai metode pembelajaran yang lebih unggul. Terdapat konsensus yang kuat di antara mahasiswa (ASaf, SG, RZ) bahwa *Experiential Learning* lebih efektif dibandingkan metode pembelajaran di dalam kelas. Alasan utama yang dikemukakan adalah kemudahan dalam memahami materi. Seorang mahasiswa (SG) menyatakan bahwa keterlibatan langsung di lapangan mempermudah pemahaman secara langsung, berbeda dengan pembelajaran yang hanya berfokus pada menghafal teori. Mahasiswa lain (RZ) menyuarakan pandangan serupa, mengungkapkan ketidaksukaannya pada pembelajaran berbasis teori murni dan mengapresiasi dosen yang menerapkan metode pembelajaran lapangan. Persepsi positif dan penerimaan dari mahasiswa ini berfungsi sebagai fondasi penting yang memungkinkan proses pembelajaran pengalaman berlangsung secara efektif.

Proses pembelajaran ini dapat dirangkum dalam tabel berikut, yang memetakan tahapan Kolb dengan aktivitas pedagogis yang teridentifikasi dalam penelitian:

Tabel 1. Proses Experiential Learning

Tahapan (Kolb)	Aktivitas Pedagogis (Temuan Penelitian)	Contoh Kutipan Data (Bukti)
1. Pengalaman Konkret (CE)	<ul style="list-style-type: none"> Melakukan Project-Based Learning (PjBL). Observasi dan wawancara langsung di lapangan (misal: "daerah kumuh", "pasar tradisional", "desa"). 	<p>"Kami pergi ke kampar di desa Pulau Sahara buat wawancara sama ketua adat yang ada di sana...".</p> <p>"kelompok ini saya itu dapat pasar tradisional.".</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Diskusi kelompok pasca-lapangan untuk membahas temuan. Presentasi temuan di kelas ("diseminarkan"). Debat teoritis di kelas (misal: topik feminisme). 	<p>"kami selesai wawancara tuh kami ngumpul lagi. Jadi kami bahas tuh... Bertukar pikiran gitu, Kak".</p> <p>"di pertemuan ke-16nya itu mereka dikasih 20 menit untuk mempresentasikan apa yang fakta yang mereka temukan".</p>
3. Konseptualisasi Abstrak (AC)	<ul style="list-style-type: none"> Menarik kesimpulan dari data lapangan. Menghubungkan pengalaman lapangan dengan teori yang dipelajari (misal: "tipe-tipe kepemimpinan"). 	<p>"Kayak lebih tau hal baru gitu sih kak. Kayak ternyata selain di desa... ada yang namanya ketua adat juga.".</p> <p>"Lebih mudah bikin kesimpulan, bikin pendapat dibanding melihat secara mungkin cuma dibacakan".</p>

4. Eksperimentasi Aktif (AE)	<ul style="list-style-type: none"> • Merumuskan "solusi" sebagai bagian dari tugas akhir proyek. • Mengembangkan rencana aksi atau rekomendasi berdasarkan analisis. 	<p>"...mahasiswa sudah bisa menemukan solusi", mereka telah "memenuhi kriteria reflektif".</p> <p>"Dari kita belajar sejarah sosial ini kita bisa... Tahu bagaimana kita ngajak orang itu untuk menyuarakan suara hati mereka".</p>
------------------------------	--	---

Proses transformatif ini diawali dari tahapan Pengalaman Konkret (CE), yang berfungsi sebagai katalis emosional dan kognitif. Data menunjukkan bahwa mahasiswa diterjunkan langsung ke dalam konteks sosial yang kompleks dan otentik. Mahasiswa diwajibkan untuk melaksanakan observasi dan wawancara di berbagai lingkungan sosial, seperti kawasan permukiman padat, pasar tradisional, atau dengan tokoh adat. Keterlibatan langsung dengan realitas sosial ini secara efektif memicu tumbuhnya Kesadaran Sosial (KSE). Mahasiswa lain (AS) melaporkan pengembangan empati yang nyata, di mana ia merasa lebih bersimpati terhadap kondisi masyarakat, terutama setelah mengunjungi kawasan marginal seperti bantaran sungai dan permukiman kumuh. Hal ini diperkuat oleh mahasiswa (NS) yang, setelah mempelajari sejarah buruh, menyadari beratnya kondisi kehidupan mereka di masa lalu. Dosen (RSB) mengonfirmasi bahwa pergeseran ini merupakan hasil pembelajaran yang diharapkan. Ia mengobservasi adanya transformasi mahasiswa dari sikap yang awalnya tidak peduli terhadap kondisi masyarakat, menjadi memiliki kesadaran diri dan kepedulian sosial.

Data mentah dan respons emosional dari lapangan selanjutnya diproses dalam tahapan Observasi Reflektif (RO). Tahapan ini berfungsi sebagai sarana penting untuk mengasah KSE interpersonal. Mahasiswa (SG) menjelaskan bahwa setelah melakukan wawancara, mereka berkumpul kembali untuk mendiskusikan dan memverifikasi fakta temuan, yang pada intinya merupakan sebuah proses pertukaran pikiran. Dosen (RSB) mengonfirmasi bahwa presentasi temuan akhir juga berfungsi sebagai bahan refleksi. Proses diskusi ini menuntut mahasiswa untuk mengelola perbedaan pendapat, yang dilaporkan cukup sering terjadi. Dalam konteks inilah, kemampuan Manajemen Diri (KSE) dilatih. Mahasiswa (RZ) memaparkan strateginya dalam mengelola ego, yakni dengan bersikap menerima (legawa) pandangan orang lain, yang didasari oleh prinsip bahwa setiap individu berhak untuk berpendapat.

Proses refleksi ini juga berfungsi untuk mempertajam kemampuan berelasi. Dalam hal penyelesaian konflik, setiap kelompok merancang strategi nyata yang bisa langsung diterapkan. Strategi ini bervariasi, mulai dari metode demokratis seperti pemungutan suara (voting), hingga metode yang lebih deliberatif. Proses deliberatif ini mencakup analisis mendalam terhadap judul yang diperdebatkan, dengan cara mencari makna dari setiap opsi judul untuk menentukan mana yang paling sesuai dengan data hasil wawancara. Ditemukan bahwa proses Observasi Reflektif (RO) ini sangat bergantung pada peran dosen sebagai fasilitator. Mahasiswa (ASaf) mengapresiasi dosen yang tidak bersikap pasif atau lepas tangan. Ia menjelaskan bahwa ketika terjadi perdebatan, dosen secara aktif memantau diskusi dan selalu memberikan wawasan baru.

Temuan penelitian juga mengungkap adanya hambatan implementasi yang signifikan. Keterbatasan waktu dosen teridentifikasi sebagai salah satu faktor penghambat utama. Dosen (RSB) mengonfirmasi hal ini, dengan menjelaskan bahwa ia mengalami kesulitan untuk memantau mahasiswa secara langsung akibat adanya beban tugas administratif tambahan sebagai tim PLP dan MBKM. Keterbatasan ini dirasakan secara langsung oleh mahasiswa (RZ), yang melaporkan bahwa dosen menjadi jarang hadir di kelas. Situasi ini berdampak pada proses pembelajaran, di mana mahasiswa merasa pemahaman teoretis yang mereka peroleh menjadi kurang optimal. Selain itu, dilaporkan pula adanya hambatan praktis di lapangan. Hambatan ini mencakup kesulitan dalam proses pengumpulan data, seperti menghadapi penolakan dari sebagian masyarakat untuk diwawancarai. Masalah lainnya adalah kurangnya dukungan finansial, yang mengharuskan mahasiswa untuk menggunakan dana pribadi dalam pelaksanaan kegiatan lapangan.

Meskipun dihadapkan pada hambatan, proses refleksi dan konseptualisasi tetap berhasil mendorong mahasiswa untuk mencapai tahap Konseptualisasi Abstrak (AC). Pada tahap ini, mahasiswa mulai menarik kesimpulan dan menghubungkan materi teoretis, seperti konsep tipe-tipe kepemimpinan, dengan data empiris yang diperoleh. Proses kognitif ini secara langsung mengasah Kesadaran Diri (KSE), di mana mahasiswa mulai mengartikulasikan nilai-nilai pribadi mereka, contohnya dengan menentukan preferensi terhadap pola kepemimpinan demokrasi. Tahap ini juga menjadi fondasi krusial bagi pengembangan kemampuan Pengambilan Keputusan (KSE). Mahasiswa (RZ) menunjukkan kemampuan analisis etis, dengan menyatakan pandangannya bahwa suatu tindakan tertentu tidak dapat dibenarkan secara etika.

Pada tahap ini, definisi mahasiswa mengenai kepemimpinan yang bertanggung jawab juga mengalami perkembangan. Mahasiswa (NS) menyimpulkan bahwa seorang pemimpin tidak boleh mementingkan diri sendiri (egois) dan harus berorientasi pada kepentingan orang banyak. Mahasiswa (UNF) mengelaborasi lebih lanjut bahwa seorang pemimpin harus mempertimbangkan banyak aspek sebelum mengambil keputusan. Proses pertimbangan ini mencakup evaluasi situasi dari berbagai sudut pandang, serta analisis mengenai pihak yang akan dirugikan dan pihak yang akan diuntungkan. Temuan ini menunjukkan adanya internalisasi kerangka kerja pengambilan keputusan yang kompleks dan etis sebagai hasil dari proses konseptualisasi.

Siklus pembelajaran ditutup dengan tahap Eksperimentasi Aktif (AE). Pada tahap ini, pemahaman konseptual mahasiswa diwujudkan melalui perumusan solusi atas permasalahan sosial yang dianalisis. Proses ini juga secara langsung mempertajam kemampuan Berpikir Kritis. Mahasiswa (D1) mencatat bahwa kemampuan ini terasah saat proses penyusunan artikel ilmiah, yang menuntut mereka untuk berpikir kritis, mulai dari pemilihan judul. Dosen (RSB) mengonfirmasi bahwa ketika mahasiswa telah mampu menemukan solusi, hal tersebut mengindikasikan bahwa mereka telah memenuhi kriteria reflektif. Secara holistik, analisis menunjukkan bahwa siklus *Experiential Learning* ini menghasilkan dampak transformatif yang signifikan pada KSE mahasiswa. Dampak yang paling nyata adalah terjadinya perubahan persepsi fundamental terhadap fenomena sosial. Mahasiswa, yang pada awalnya menunjukkan sikap skeptis dan mempertanyakan relevansi aksi demonstrasi, melaporkan telah mengalami pergeseran paradigma. Perubahan ini dibuktikan dengan keterlibatan aktifnya di kemudian hari dalam kegiatan demonstrasi. Puncaknya, keseluruhan proses ini secara nyata berkontribusi pada peningkatan keberanian mahasiswa dalam menyuarakan pendapat. Mahasiswa juga melaporkan bahwa dirinya merasa menjadi lebih berani dalam menyuarakan pandangan mengenai hal-hal yang dianggap tidak semestinya. Hal ini diperkuat oleh

mahasiswa (RZ) yang secara eksplisit menyatakan bahwa peningkatan keberaniannya merupakan dampak langsung dari proses pembelajaran pada mata kuliah sejarah social.

Pembahasan

Temuan penelitian ini menyajikan bukti kuat bahwa implementasi pembelajaran Sejarah Sosial berbasis *Experiential Learning* secara signifikan berkontribusi pada peningkatan Keterampilan Sosial-Emosional (KSE) mahasiswa. Inti dari temuan ini adalah identifikasi sebuah mekanisme pedagogis yang sistematis di mana siklus empat tahap Kolb (CE, RO, AC, AE) tidak hanya berjalan secara linear, tetapi secara aktif dan spesifik memicu serta melatih lima kompetensi KSE dari kerangka CASEL tidak hanya berjalan secara linear, tetapi secara aktif dan spesifik memicu serta melatih lima kompetensi KSE dari kerangka CASEL (Masry-Herzallah, 2025; Morris, 2020). Hal ini sejalan dengan teori Kolb yang menyatakan bahwa pengakuan terhadap gaya belajar yang beragam merupakan langkah awal dalam menumbuhkan kesadaran pembelajar akan strategi pembelajaran alternatif (Haritha & Rao, 2024). Proses ini terbukti transformatif, mengubah persepsi kognitif dan efikasi diri mahasiswa (Calubayan & Ofrin, 2023). Keberhasilan mekanisme ini sangat bergantung pada persepsi positif mahasiswa terhadap pembelajaran aktif, yang diperkuat oleh desain kurikulum yang disengaja oleh dosen. Namun, efektivitasnya dimoderasi oleh faktor-faktor kontekstual yang nyata, terutama ketersediaan dosen dan tantangan logistik di lapangan.

Pembelajaran berbasis pengalaman, atau *experiential learning*, melibatkan serangkaian empat fase yang saling terkait: pengalaman konkret, observasi reflektif, konseptualisasi abstrak, dan eksperimentasi aktif (LaVan & Carley, 1984) (Uzun & Uygun, 2022). Model pembelajaran David A. Kolb ini memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk aktif dalam proses pembelajaran, memanfaatkan gaya belajar pribadi mereka untuk mengembangkan potensi dan keterampilan dalam menyerap materi pelajaran (Isnawati & Jalinus, 2020). Fase pengalaman konkret menjadi landasan bagi pembelajaran yang mendalam, memungkinkan individu untuk mengamati, berpartisipasi, dan memperoleh pengalaman pribadi langsung yang menjadi dasar bagi pembelajaran selanjutnya (Sinha, 2023). Fase ini melibatkan interaksi langsung dengan situasi nyata, memupuk keterbukaan terhadap pengalaman baru dan kemampuan beradaptasi (Lin et al., 2024). Selanjutnya, fase observasi reflektif mendorong mahasiswa untuk secara kritis meninjau pengalaman yang telah dilalui dari berbagai perspektif, mengidentifikasi pola, dan merumuskan pertanyaan yang relevan (Bøjer, 2019). Melalui refleksi ini, mahasiswa didorong untuk mengintegrasikan pengalaman dengan pengetahuan sebelumnya, sehingga memperdalam pemahaman mereka terhadap konteks sosial-historis yang dipelajari (Pamungkas et al., 2021). Kemudian, fase konseptualisasi abstrak memungkinkan pembentukan kerangka teoritis dan pemahaman konseptual dari observasi yang telah dilakukan, mengubah pengalaman spesifik menjadi prinsip-prinsip umum yang dapat diterapkan pada situasi lain (Rahmi, 2024). Akhirnya, tahap eksperimentasi aktif memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk menguji konsep dan teori yang telah dikembangkan dalam situasi baru, melengkapi siklus pembelajaran melalui penerapan pengetahuan dan keterampilan yang diperoleh (Ahrenkiel et al., 2024; Chiu & Lee, 2019; Sunyu et al., 2018). Pengetahuan tersebut dihasilkan dari perpaduan antara pemahaman dan transformasi pengalaman, di mana pembelajaran adalah proses konstruksi pengetahuan yang melibatkan ketegangan kreatif di antara keempat mode pembelajaran (Kolb & Kolb, 2012). Proses ini menggarisbawahi pentingnya siklus pembelajaran yang berkelanjutan, di mana setiap fase

berkontribusi pada pengembangan keterampilan sosial-emosional dan pemahaman mendalam tentang materi sejarah sosial (Chiu & Lee, 2019; Kolb & Kolb, 2012).

Tahap Pengalaman Konkret (CE) teridentifikasi sebagai katalis emosional utama yang memicu Kesadaran Sosial. Ketika mahasiswa diterjunkan langsung ke lokasi seperti kawasan kumuh atau pasar tradisional, mereka dihadapkan pada realitas sosial yang tidak terfilter. Paparan langsung inilah yang membongkar asumsi awal dan secara efektif mengaktifkan empati. Ungkapan mahasiswa (AS) yang menyatakan bahwa ia menjadi lebih bersimpati terhadap masyarakat, dinilai bukan sekadar simpati pasif. Hal ini dipandang sebagai langkah awal dari proses pengambilan perspektif yang merupakan inti dari Kesadaran Sosial. Temuan ini mengindikasikan bahwa pengembangan KSE perlu dipicu oleh pengalaman otentik yang mampu memengaruhi afeksi mahasiswa. Hal ini dikonfirmasi oleh dosen (RSB) yang mengobservasi adanya pergeseran sikap mahasiswa dari ketidakpedulian menjadi kepedulian sosial.

1. Tahapan Observasi Reflektif (RO) berfungsi sebagai "arena" krusial di mana KSE interpersonal ditempa dan dilatih. Temuan menunjukkan bahwa refleksi ini terjadi dalam dua konteks utama: (1) diskusi kelompok pasca-lapangan untuk menganalisis data dan (2) debat teoritis di kelas mengenai topik kontroversial seperti feminisme atau Orde Baru. Arena ini memaksa mahasiswa untuk mengartikulasikan temuan mereka dan menghadapi perbedaan pendapat. Dalam proses inilah Manajemen Diri secara aktif dipraktikkan, di mana mahasiswa (RZ) harus belajar mengelola ego dan emosi dengan "Yaudah dilegowoin aja" untuk menjaga kohesi kelompok dan objektivitas analisis.
2. Selain Manajemen Diri, arena RO secara simultan mengasah Keterampilan Berelasi. Ketika konflik prosedural muncul, seperti menentukan judul penelitian, kelompok secara kolaboratif mengembangkan strategi resolusi. Strategi-strategi ini bervariasi dari yang bersifat demokratis ("voting") hingga yang lebih deliberatif, seperti menuntut elaborasi argumen ("coba dijelaskan kayak secara spesifik, apa alasan mereka berpendapat kayak gini"). Hal ini menunjukkan bahwa tahap RO, ketika difasilitasi dengan benar, memberikan kesempatan praktis bagi mahasiswa untuk mempraktikkan keterampilan negosiasi, komunikasi asertif, dan kolaborasi dalam situasi berisiko rendah namun otentik.
3. Tahapan Konseptualisasi Abstrak (AC) berfungsi sebagai jembatan kognitif-etis yang menghubungkan pengalaman afektif di lapangan dengan kerangka kerja teoritis. Di sinilah mahasiswa mulai "menarik kesimpulan" dan menghubungkan materi perkuliahan, seperti "tipe-tipe kepemimpinan", dengan data empiris yang mereka kumpulkan. Proses sintesis kognitif ini secara langsung mempertajam Kesadaran Diri. Mahasiswa didorong untuk mengartikulasikan dan merefleksikan nilai-nilai pribadi mereka, seperti yang ditunjukkan oleh mahasiswa (AS) yang secara sadar "memilih pola kepemimpinan demokrasi" setelah menganalisis berbagai model. Lebih penting lagi, tahap AC adalah tempat di mana fondasi etis untuk Pengambilan Keputusan yang Bertanggung Jawab dibangun. Temuan menunjukkan mahasiswa tidak hanya menyerap teori, tetapi juga menggunakannya untuk mengevaluasi realitas secara kritis. Kemampuan mahasiswa (RZ) untuk menganalisis peristiwa 1998 dan menyimpulkan "Bagi saya itu bukan membenaran yang bisa secara etis ya" menunjukkan perkembangan penalaran moral. Demikian pula, definisi mereka tentang kepemimpinan yang bertanggung jawab, mencerminkan internalisasi standar etis yang mendalam.

4. Akhirnya, siklus ini ditutup dengan Eksperimentasi Aktif (AE), di mana keterampilan *Social-emotional* yang telah terinternalisasi diwujudkan secara nyata. Tahap ini termanifestasi dalam tugas akhir, yaitu merumuskan "solusi" atas permasalahan sosial yang telah dianalisis. Ini adalah penerapan langsung dari *Pengambilan Keputusan yang Bertanggung Jawab*. Dosen (RSB) mengonfirmasi bahwa ketika "mahasiswa sudah bisa menemukan solusi", mereka telah "memenuhi kriteria reflektif". Dengan demikian, siklus Kolb terbukti menjadi mekanisme yang lengkap: memicu emosi (CE), memprosesnya secara interpersonal (RO), mengonseptualisasikannya secara etis (AC), dan menerapkannya dalam tindakan (AE).

Mekanisme yang telah diuraikan di atas menjelaskan sejauh mana pembelajaran ini dapat meningkatkan keterampilan *Social-emotional*. Temuan penelitian menunjukkan bahwa dampaknya tidak hanya inkremental, tetapi dalam beberapa aspek bersifat transformatif, yang termanifestasi dalam tiga ranah utama: kognitif, afektif, dan perilaku. Peningkatan keterampilan *Social-emotional* melampaui sekadar perolehan keterampilan (*skill acquisition*) dan bergerak menuju pergeseran paradigma (*paradigm shift*) (Elias et al., 2025). Ini menunjukkan bahwa *Experiential learning* dalam Sejarah Sosial memiliki potensi yang signifikan untuk mengubah cara pandang dan efikasi diri mahasiswa.

Dampak transformatif pertama adalah perubahan persepsi fundamental terhadap fenomena sosial, khususnya aktivisme. Hasil wawancara menunjukkan adanya pergeseran kognitif dan afektif yang jelas. Seorang mahasiswa yang awalnya memandang demonstrasi secara skeptis, dilaporkan mengalami pergeseran paradigma setelah ia memahami konteks sosial di balik gerakan tersebut. Mahasiswa tersebut tidak hanya memvalidasi aktivisme, tetapi juga tergerak untuk ikut berpartisipasi. Validasi ini, yang juga didukung oleh pandangan mahasiswa lain bahwa demonstrasi memiliki kegunaan, menunjukkan keberhasilan mata kuliah ini dalam menumbuhkan Kesadaran Sosial yang kritis. Dampak kedua, adalah peningkatan kemampuan berpikir kritis yang dirasakan secara eksplisit oleh mahasiswa. Keterampilan ini, yang merupakan jembatan antara keterampilan *Social-emotional* dan kompetensi akademik yang diperoleh langsung dari pengalaman di lapangan. Proses pembelajaran dalam model *Experiential learning* memaksa mahasiswa untuk bergerak melampaui penghapalan teori dan berhadapan dengan kompleksitas data kualitatif di dunia nyata. Mereka harus menyusun artikel, menganalisis temuan, dan mempertahankan argumen mereka, yang semuanya merupakan latihan intensif dalam berpikir kritis dan analitis. Dampak ketiga, yang paling signifikan, adalah peningkatan keberanian bersuara dan efikasi diri. Ini adalah manifestasi perilaku dari keterampilan *Social-emotional* yang telah terinternalisasi.

Melalui pembelajaran Sejarah sosial dengan *Experiential learning* ini mahasiswa merasa lebih berani menyuarakan sesuatu yang tidak sesuai. Peningkatan efikasi diri ini sangat penting, karena ini menunjukkan bahwa KSE tidak hanya menjadi kompetensi pasif (merasa empati), tetapi menjadi kompetensi aktif (bertindak atas dasar empati). Jika disintesis, ketiga dampak ini (perubahan persepsi, berpikir kritis, dan keberanian bersuara) menjawab pertanyaan "sejauh mana" keterampilan *Social-emotional* meningkat. Peningkatan ini bersifat holistik. Model *Experiential learning* ini efektif mampu merombak kerangka kognitif mahasiswa (persepsi), mengasah perangkat analitis mereka (berpikir kritis), dan membangun kepercayaan diri mereka untuk bertindak (keberanian). Penelitian ini menunjukkan bahwa keterampilan *Social-emotional* dalam pendidikan sejarah tidak berhenti pada pengembangan karakter intrapersonal, melainkan

berlanjut hingga menjadi kompetensi kewarganegaraan (*civic competence*) yang siap diaktualisasikan, sebuah temuan penting bagi tujuan pendidikan tinggi (Fuentes-Moreno et al., 2020).

Keberhasilan mekanisme transformatif ini tidak dapat dipisahkan dari persepsi dan makna yang dibangun oleh mahasiswa. Hal ini menjadi krusial karena motivasi dan persepsi positif mahasiswa adalah fondasi psikologis yang memungkinkan keterampilan *Social-emotional* berkembang (Collie, 2021; Elmi, 2020). Data menunjukkan persepsi yang sangat positif dan konsisten terhadap *Experiential learning*. Makna yang mereka bangun berpusat pada tiga pilar: efektivitas kognitif, relevansi, dan pengalaman yang memmanusiakan. Hal ini memberikan wawasan mengapa mahasiswa bersedia terlibat secara mendalam dalam proses yang menantang secara emosional dan intelektual. Persepsi pertama dan paling dominan adalah efektivitas kognitif. Mahasiswa secara pragmatis menilai *Experiential learning* sebagai metode yang lebih efektif daripada metode dalam kelas. Alasan utamanya adalah kemudahan dalam pemahaman. Ungkapan "mudah memahami langsung" muncul sebagai antitesis dari pembelajaran teoritis di kelas yang dianggap membosankan. Pengalaman konkret di lapangan memberikan "jangkar" kognitif (*cognitive anchor*) yang membuat konsep-konsep abstrak (seperti gerakan sosial, kemiskinan, atau kepemimpinan) menjadi nyata dan mudah dicerna. Persepsi kedua adalah relevansi, yang melahirkan makna penemuan (*discovery*). Mahasiswa memaknai *Experiential learning* sebagai sebuah proses investigasi yang otentik. Sensasi "Aha!" atau penemuan hal baru sangat memotivasi. Makna ini menggeser peran mahasiswa dari konsumen informasi pasif menjadi produsen pengetahuan aktif, yang sejalan dengan tujuan pendidikan tinggi modern untuk menciptakan pembelajar mandiri. Persepsi ketiga adalah pengalaman yang memmanusiakan (*humanizing experience*). Makna ini bersifat afektif. Pengalaman merasa simpati atau memahami kehidupan masyarakat membuat materi perkuliahan menjadi *penting* (*matter*). Keterlibatan emosional ini, yang seringkali absen dalam perkuliahan berbasis teori murni, adalah perekat yang memperkuat pembelajaran kognitif (Kuo et al., 2024). Pengalaman ini menyentuh dimensi kemanusiaan mahasiswa, bukan hanya intelektualitas mereka, dan memperkuat internalisasi Kesadaran Sosial.

Persepsi terhadap pembelajaran ini juga diperkuat oleh kontras dengan metode lain. Mahasiswa secara implisit membandingkan *Experiential learning* dengan pengalaman belajar mereka di mata kuliah lain. Kekecewaan terhadap model *teacher-centered* yang pasif mendorong mereka untuk lebih mengapresiasi dosen sebagai fasilitator. Bagi mereka, kehadiran dosen yang menuntun dan memberikan inspirasi baru sangatlah berharga. Dosen dalam konteks ini berperan penting dalam memfasilitasi mahasiswa untuk mengaplikasikan pengetahuan mereka ke situasi nyata, sehingga memungkinkan terjadinya transfer pengetahuan yang mendalam (Villarroel et al., 2020). Perbedaan ini semakin meyakinkan mereka bahwa metode pembelajaran yang aktif dan melibatkan partisipasi jauh lebih efektif. Mahasiswa juga memaknai *Experiential learning* sebagai pengalaman belajar yang otentik, efektif secara kognitif, dan relevan secara personal. Persepsi mereka adalah bahwa metode ini tidak menyederhanakan realitas sosial, melainkan mengundang mereka untuk terlibat di dalamnya. Motivasi yang lahir dari makna ini (efektivitas, relevansi, dan humanisasi) menjadi bahan bakar psikologis yang memungkinkan mereka bertahan melalui kesulitan proses dan pada akhirnya menumbuhkan keterampilan *Social-emotional* mereka (Collie, 2022; Latorre-Coscolluela et al., 2022). Namun, keberhasilan model ini tidak terjadi secara otomatis, melainkan karena adanya beberapa faktor pendukung dan penghambat. Temuan ini sangat penting untuk implikasi praktis, karena

menunjukkan bahwa *Experiential learning* bukanlah model yang "*plug-and-play*". Keberhasilannya sangat bergantung pada ekosistem pedagogis di sekitarnya. Analisis data dari mahasiswa dan dosen secara triangulatif mengidentifikasi faktor-faktor kritis di level desain, implementasi, dan institusional yang menentukan efektivitas model ini.

Faktor pendukung utama yang teridentifikasi adalah desain pedagogis yang disengaja. Keberhasilan *Experiential learning* ini bukanlah kebetulan. Dosen RSB secara sadar merancang arsitektur pembelajaran dengan model *Experiential learning*. Tujuan eksplisit untuk mendorong mahasiswa mencapai ranah kognitif "C5 dan C6" memberikan struktur dan arah yang jelas. Desain yang matang inilah yang memastikan bahwa pengalaman di lapangan akan diproses secara mendalam dan menghasilkan luaran yang konkret. Faktor pendukung kedua yang tidak terpisahkan dari desain adalah peran dosen sebagai fasilitator. Model *Experiential learning* menuntut pergeseran peran dosen dari "sumber pengetahuan" menjadi "mediator" atau "pemantik". Dosen berperan sebagai pemberi arahan. Peran fasilitatif ini menciptakan *psychological safety* (keamanan psikologis) di dalam kelas, yang memungkinkan mahasiswa untuk berdebat, mengambil risiko intelektual, dan mengekspresikan kerentanan emosional, yang kesemuanya vital untuk pengembangan *keterampilan Social-emotional* (Soares & Lopes, 2020). Di sisi lain, faktor penghambat terbesar yang teridentifikasi adalah keterbatasan waktu dosen. Temuan ini terkonfirmasi dari kedua sisi: mahasiswa dan dosen. Mahasiswa mengeluhkan bahwa dosen jarang masuk ke kelas, yang membuat mereka merasa kurang dapat materi teori dan bimbingan. Dosen mengonfirmasi hal ini, menjelaskan bahwa ia kesulitan untuk memantau secara langsung karena beban tugas administratif tambahan.

Temuan ini menyoroiti bahwa dalam konteks pendidikan tinggi modern: program seperti MBKM, yang dirancang untuk mendorong pedagogi *Experiential learning*, secara paradoksal justru menciptakan beban administratif yang mengkonsumsi waktu dosen, sehingga menghambat kualitas bimbingan yang esensial bagi *Experiential learning* itu sendiri. Konflik peran dan beban kerja berlebih pada dosen secara langsung mengancam kualitas tahap Observasi Reflektif dan Konseptualisasi abstrak, yang berisiko mereduksi *Experiential learning* menjadi sekadar tugas lapangan tanpa refleksi mendalam. Faktor penghambat kedua bersifat institusional dan praktis. Dosen menyoroiti hambatan institusional seperti fasilitas yang tidak memadai dan tidak adanya "ruang kajian sosial" yang esensial untuk bimbingan di luar kelas. Mahasiswa menyoroiti hambatan praktis di lapangan, seperti menghadapi narasumber yang tidak mau di wawancara dan kurangnya dukungan finansial, di mana mereka harus menggunakan dana mereka dari sendiri untuk akomodasi dan logistik penelitian

SIMPULAN

Penelitian ini menegaskan bahwa model pembelajaran berbasis pengalaman tidak hanya meningkatkan pemahaman konseptual tetapi juga secara signifikan mengembangkan keterampilan *sosial-emosional* mahasiswa. Penerapan model pembelajaran Kolb yang menekankan empat tahapan: pengalaman konkret, observasi reflektif, konseptualisasi abstrak, dan eksperimen aktif, dapat lebih lanjut mengoptimalkan capaian pembelajaran ini dengan memastikan keterlibatan mahasiswa yang mendalam dan pengembangan keterampilan multidimensional. Model ini terbukti mampu meningkatkan keterlibatan siswa, memperdalam pemahaman materi pelajaran, serta mengembangkan keterampilan kritis dan kreatif yang esensial untuk menghadapi tantangan masa depan. Efektivitas ini ditunjang oleh desain pedagogis yang cermat dan peran fasilitatif dosen,

- the role of teacher empathy in student mental health outcomes: a comparative SEM approach to understanding the complexities of emotional support in educational settings. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1503258>
- Anik, W., & Taat, W. (2024). Meningkatkan Sikap Peserta Didik Melalui Social Action Project dan Project Based Learning. *Scholaria: Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 14(2), 107–118. <https://doi.org/10.24246/j.js.2024.v14.i2.p107-118>
- Assidiqi, M., Sariyatun, S., & Purwanta, H. (2023). Integrasi Life Skills Education dalam Pembelajaran Sejarah. *Diakronika*, 23(1), 113–136. <https://doi.org/10.24036/diakronika/vol23-iss1/286>
- Bøjer, B. (2019). Unlocking Learning Spaces : An examination of the interplay between the design of learning spaces and pedagogical practices. *Research Portal Denmark*, 280. <https://local.forskningportal.dk/local/dki-cgi/ws/cris-link?src=arkc%5C&id=arkc-23fdb046-7bee-4f89-89d7-8036a2651ddb%5C&ti=Unlocking%5C Learning%5C Spaces%5C %5C%3A%5C An%5C examination%5C of%5C the%5C interplay%5C between%5C the%5C design%5C of%5C learn>
- Calubayan, J. C. T., & Ofrin, D. O. (2023). Experiential Learning and Self-Efficacy in Physical Education of the Senior High School Students. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(6), 1963–1975. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.06.22>
- Campbell, K., Orr, E., Durepos, P., Nguyen, L., Li, L., Whitmore, C., Gehrke, P., Graham, L., & Jack, S. (2021). Reflexive Thematic Analysis for Applied Qualitative Health Research. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5010>
- Chetverikova, T. Y., Kuzmina, O. S., & Sinevich, O. Y. (2020). Technology of social and emotional learning as a tool for preparing students for inclusive education. *SHS Web of Conferences*, 87, 00069. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700069>
- Chiu, S. K., & Lee, J. C. (2019). Innovative experiential learning experience: Pedagogical adopting Kolb's learning cycle at higher education in Hong Kong. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1644720>
- Collie, R. J. (2021). *Motivation Theory and Its Yields for Promoting Students' Social and Emotional Competence* (pp. 43–59). <https://doi.org/10.1108/S0749-742320210000021004>
- Collie, R. J. (2022). Social-emotional need satisfaction, prosocial motivation, and students' positive behavioral and well-being outcomes. *Social Psychology of Education*, 25(2–3), 399–424. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09691-w>
- Cortellazzo, L., Bonesso, S., Gerli, F., & Pizzi, C. (2021). Experiences That Matter: Unraveling the Link Between Extracurricular Activities and Emotional and Social Competencies. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659526>
- DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), e000057. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057>
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2021). Connectedness to nature, personality traits and empathy from a sustainability perspective. *Current Psychology*, 40(3), 1095–1106. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0031-4>
- Elias, M. J., Marsili, F., Fullmer, L., Morganti, A., & Bruno, E. (2025). The social-emotional

- competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Education International*, 41(1), 57–75.
<https://doi.org/10.1177/02614294241300393>
- Elmi, C. (2020). Integrating Social Emotional Learning Strategies in Higher Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 848–858.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>
- Fernández-Corbacho, A., Cores-Bilbao, E., & Flor-Arasil, P. (2024). Ethnocultural empathy development of future language teachers through digital multiliteracy resources for low-literacy adult migrants. *Frontiers in Psychology*, 15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1398457>
- Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M., & Ambros-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 39. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- Gates, E., & Curwood, J. S. (2023). A world beyond self: empathy and pedagogy during times of global crisis. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(2), 195–209.
<https://doi.org/10.1007/s44020-023-00038-2>
- Gómez Carrasco, C. J. (2022). *Re-imagining the Teaching of European History*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003289470>
- Graziano, F., Mastrokourou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. (2024). The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education. *Scientific Reports*, 14(1), 22587. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-70836-2>
- Haritha, D. G., & Rao, D. R. (2024). A Holistic Approach to Professional Development: Integrating Kolb's Experiential Learning Theory for Soft Skills Mastery. *Journal of Engineering Education Transformations*, 37(1S2), 415–424.
<https://doi.org/10.16920/jeet/2024/v37is2/24069>
- Huang, X., & Macgilchrist, F. (2024). From physical feelings to empathy: An immersive virtual reality approach to facilitate physical empathy. *Computers and Education Open*, 7, 100215.
<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100215>
- Isnawati, I., & Jalinus, N. (2020). NEED ANALYSIS FOR THE DEVELOPMENT OF KOLB AND 4C INTEGRATION LEARNING MODEL-BASEL LESSON PLAN IN PEDAGOGY COURSE. *Jurnal Pendidikan Teknologi Kejuruan*, 3(1), 20–24. <https://doi.org/10.24036/jptk.v3i1.3523>
- Karn, S. (2024). Designing historical empathy learning experiences: a pedagogical tool for history teachers. *History Education Research Journal*, 21(1).
<https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.06>
- Kasperski, R., Levin, O., & Hemi, M. E. (2025). Systematic Literature Review of Simulation-Based Learning for Developing Teacher SEL. *Education Sciences*, 15(2), 129.
<https://doi.org/10.3390/educsci15020129>
- Kayaalp, F., Namlı, Z. B., & Meral, E. (2024). My museum: A study of pre-service social studies teachers' experience in designing virtual museums. *Education and Information Technologies*, 29(18), 24047–24085. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12742-8>
- Khoiri, A., Nuraini, N. A., Salsabilla, T., & Makhmudah, U. (2022). Improving Student Empathy Through Group Counseling Services: A Systematic Literature Review (SLR). *Social*,

- Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series*, 5(2), 377.
<https://doi.org/10.20961/shes.v5i2.59366>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. (2012). *Experiential Learning Theory*. In *Springer eBooks* (pp. 1215–1219). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_227
- Kuo, Y.-K., Batool, S., Devi, S., Tahir, T., & Yu, J. (2024). Exploring the impact of emotionalized learning experiences on the affective domain: A comprehensive analysis. *Heliyon*, 10(1), e23263. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23263>
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2022). Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*, 115, 102043. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102043>
- LaVan, H., & Carley, C. (1984). *Experiential Learning. Simulation & Games*, 15(2), 235–246. <https://doi.org/10.1177/0037550084152005>
- Lin, X., Luterbach, K., Gregory, K., & Sconyers, S. E. (2024). A Case Study Investigating the Utilization of ChatGPT in Online Discussions. *Online Learning*, 28(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.4407>
- Mareta, P. R., Musadad, A. A., & Susanto, S. (2020). Social Skills Of Students In The Pandemic Period. *Social, Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series*, 3(2), 345. <https://doi.org/10.20961/shes.v3i2.46256>
- Masry-Herzallah, A. (2025). From social-emotional learning to social-emotional competence in Israeli-Palestinian teachers' professional development. *Teacher Development*, 29(3), 555–574. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2412041>
- Morgan, S. J., Pullon, S. R. H., Macdonald, L. M., McKinlay, E. M., & Gray, B. V. (2017). Case Study Observational Research: A Framework for Conducting Case Study Research Where Observation Data Are the Focus. *Qualitative Health Research*, 27(7), 1060–1068. <https://doi.org/10.1177/1049732316649160>
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Pamungkas, S. F., Widiastuti, I., & Suharno, S. (2021). Vocational Student's Attitude and Response Towards Experiential Learning in Mechanical Engineering. *Open Engineering*, 11(1), 254–268. <https://doi.org/10.1515/eng-2021-0027>
- Rahmi, W. (2024). Analytical Study of Experiential Learning: Experiential Learning Theory in Learning Activities. *Deleted Journal*, 5(2), 115–126. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i2.1113>
- Romadhoni, A. A., Supardi, S., & Aman, A. (2021). Pengembangan Pembelajaran Sejarah Berbasis Microsoft Teams Untuk Membentuk Kecakapan Abad 21. *Chronologia*, 3(2), 28–37. <https://doi.org/10.22236/jhe.v3i2.7800>
- Savotina, N. A., Reimer, M. V., & Kyvyrzhik, A. S. (2020). Teacher requirements in the new educational paradigm. *SHS Web of Conferences*, 87, 00101. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700101>
- Sinha, E. (2023). 'Co-creating' experiential learning in the metaverse- extending the Kolb's learning cycle and identifying potential challenges. *The International Journal of*

- Management Education*, 21(3), 100875. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100875>
- Soares, A. E., & Lopes, M. P. (2020). Are your students safe to learn? The role of lecturer's authentic leadership in the creation of psychologically safe environments and their impact on academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 65–78. <https://doi.org/10.1177/1469787417742023>
- Sunyu, W., Kolmos, A., Guerra, A., & Qiao, W. (2018). 7th International Research Symposium on PBL : Innovation, PBL and Competences in Engineering Education. In *Research Portal Denmark*. Technical University of Denmark. <https://local.forskningsportal.dk/local/dki-cgi/ws/cris-link?src=aaau%5C&id=aaau-04c13b4f-d8ec-4846-88ac-01f7da2aa672%5C&ti=7th%5CInternational%5CResearch%5CSymposium%5Con%5CPBL%5C%5C%3A%5CInnovation%5C%2C%5CPBL%5Cand%5CCompetences%5Cin%5CEngine>
- Swan, P. (2021). The lived experience of empathic engagement in elementary classrooms: Implications for pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103324. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103324>
- Uzun, C., & Uygun, K. (2022). The Effect of Simulation-Based Experiential Learning Applications on Problem Solving Skills in Social Studies Education. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 28–38. <https://doi.org/10.33200/ijcer.913068>
- Villarroel, V., Benavente, M., Chuecas, M. J., & Bruna, D. (2020). Experiential learning in higher education. A student-centered teaching method that improves perceived learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(5). <https://doi.org/10.53761/1.17.5.8>