



Penerapan Model *Case Based Learning* untuk Mengatasi Eksklusivitas Sosial dan Meningkatkan Kemampuan Kognitif Murid pada Materi Perwujudan Gotong Royong dalam Ekonomi Pancasila

Ridwan Agus Saputra^{1*}, Soviyah Tri Meylianah², Imroatul Muthfiroh³, Ika Rizki Nur Anggraeni⁴, Monica Rachmawati⁵, Tri Widya Mayasari⁶, Akhmad Qomaru Zaman⁷, Nurul Sulhah⁸

^{1,2,3,4,5,6,7,8}Pendidikan Profesi Guru, Universitas PGRI Adi Buana Surabaya, Indonesia

ridwanagus668@gmail.com

ABSTRACT

Keywords:

*Case Based Learning;
Social Exclusivity;
Cognitive Ability;
Classroom Action Research.*

Abstract: *This study is motivated by the phenomenon of social exclusivity in a Grade X class of a senior high school, where students tend to form closed peer groups (circle) based on shared backgrounds, negatively affecting cognitive performance, learning engagement, and classroom climate. The study aims to describe the implementation of the Case Based Learning (CBL) model based on the Deep Learning approach in addressing social exclusivity and improving students' cognitive abilities. This research employs the Classroom Action Research (CAR) method using the Kemmis & McTaggart model conducted in three cycles. Research subjects comprised 34 students of one Grade X class. Data were collected through a social interaction observation sheet, HOTS-based cognitive tests, and individual exit tickets, and were analyzed using a mixed-methods approach: quantitative data were analyzed descriptively (percentage, mean, and gain score), while qualitative data were analyzed using the Miles and Huberman model (data reduction, data display, and conclusion drawing). Success was indicated by two criteria: a cross-group interaction index of at least 65% and cognitive mastery of at least 75%. Results demonstrated significant improvement: the cross-group interaction index increased from 28% in the initial condition to 71% in Cycle III, surpassing the target, and cognitive mastery improved from 34% to 81%, also surpassing the target. These findings imply that Deep Learning-based CBL can simultaneously serve as a pedagogical strategy for dismantling exclusive peer boundaries and an instructional design for strengthening higher-order thinking skills, offering teachers a replicable model for addressing similar social-cognitive challenges within the Kurikulum Merdeka framework.*

Kata Kunci:

*Case Based Learning;
Eksklusivitas Sosial;
Kemampuan Kognitif;
Penelitian Tindakan Kelas.*

Abstrak: Penelitian ini dilatarbelakangi oleh fenomena eksklusivitas sosial di salah satu kelas X SMA, di mana murid cenderung membentuk kelompok tertutup (circle) berdasarkan kesamaan latar belakang, yang berdampak pada menurunnya kemampuan kognitif, keterlibatan belajar, dan iklim kelas yang tidak kondusif. Tujuan penelitian adalah untuk mendeskripsikan penerapan model Case Based Learning (CBL) berbasis pendekatan Deep Learning dalam mengatasi eksklusivitas sosial dan meningkatkan kemampuan kognitif murid. Penelitian ini menggunakan metode Penelitian Tindakan Kelas (PTK) model Kemmis & McTaggart yang dilaksanakan dalam tiga siklus. Subjek penelitian adalah 34 murid kelas X. Data dikumpulkan melalui lembar observasi interaksi sosial, tes kognitif berbasis HOTS, dan exit ticket individu, kemudian dianalisis menggunakan pendekatan mixed methods: data kuantitatif dianalisis secara deskriptif (persentase, rata-rata, dan gain score), sedangkan data kualitatif dianalisis menggunakan model Miles dan Huberman (reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan). Keberhasilan tindakan ditetapkan berdasarkan dua indikator, yaitu indeks interaksi lintas kelompok minimal 65% dan ketuntasan kognitif minimal 75%. Hasil penelitian menunjukkan peningkatan signifikan: indeks interaksi lintas kelompok meningkat dari 28% pada kondisi awal menjadi 71% pada siklus III, melampaui target yang ditetapkan, dan ketuntasan kognitif meningkat dari 34% menjadi 81%, juga melampaui target. Temuan ini berimplikasi bahwa CBL berbasis Deep Learning dapat sekaligus berfungsi sebagai strategi pedagogis untuk meruntuhkan batas kelompok sosial yang eksklusif dan sebagai desain pembelajaran untuk menguatkan kemampuan berpikir tingkat tinggi, sehingga dapat dijadikan acuan bagi guru dalam mengatasi tantangan sosial-kognitif serupa di kelas dalam kerangka Kurikulum Merdeka.

Article History:

Received : 02-06-2026
Revised : 22-06-2026
Accepted : 24-06-2026
Online : 03-07-2026



<https://doi.org/10.31764/pendekar.v9i2.40008>



This is an open access article under the **CC-BY-SA** license

A. LATAR BELAKANG

Kualitas interaksi sosial di dalam kelas merupakan salah satu faktor determinan yang mempengaruhi efektivitas pembelajaran. Interaksi yang sehat, terbuka, dan inklusif menciptakan iklim belajar yang kondusif bagi perkembangan kognitif maupun afektif murid (Vygotsky, 1978). Namun demikian, fenomena eksklusivitas sosial yakni kecenderungan murid untuk hanya berinteraksi dalam kelompok terbatas berdasarkan kesamaan etnis, status sosial, minat, atau kedekatan personal yang kian marak ditemukan di tingkat Sekolah Menengah Atas (SMA), termasuk di kelas X-1 yang menjadi lokus penelitian ini. Berdasarkan hasil observasi awal yang dilakukan peneliti selama dua minggu pertama PPL I (10–25 Februari 2026), ditemukan fakta yang memprihatinkan: 34 murid di kelas X-1 terbagi menjadi 7 kelompok sosial yang bersifat eksklusif. Murid menolak berpindah tempat duduk ketika diminta guru, enggan bekerja sama dalam kelompok yang tidak dipilih sendiri, dan menunjukkan resistensi verbal terhadap rekan yang dianggap "bukan bagian dari *circle* mereka". Kondisi ini menciptakan segregasi sosial informal yang berdampak langsung pada proses pembelajaran: diskusi kelas didominasi oleh kelompok tertentu, murid pasif semakin terisolasi, dan nilai kognitif rata-rata kelas hanya mencapai 62,4 yang jauh di bawah Kriteria Ketuntasan Tujuan Pembelajaran (KKTP) sebesar 75.

Fenomena eksklusivitas sosial di kalangan remaja telah banyak diteliti dalam literatur psikologi pendidikan. Hal ini dibuktikan dengan adanya pembentukan kelompok eksklusif pada masa remaja awal adalah hal yang alamiah secara perkembangan, namun dapat menjadi disfungsional ketika menghalangi keterlibatan akademik dan kolaborasi lintas kelompok (Angela, 2019). Sementara dalam penelitian lain menegaskan bahwa segregasi sosial di kelas berkorelasi negatif dengan prestasi kognitif, khususnya pada keterampilan berpikir tingkat tinggi (*Higher Order Thinking Skills/HOTS*) yang mensyaratkan kemampuan bertukar perspektif dan membangun pemahaman bersama (Ahmad & Tesol, 2023). Dengan demikian, fenomena eksklusivitas sosial di kelas tidak dapat dipandang semata sebagai dinamika perkembangan remaja yang wajar, melainkan sebagai permasalahan pedagogis yang berpotensi menghambat proses pembelajaran secara holistik. Temuan ini juga konsisten dengan kajian terbaru yang menunjukkan bahwa murid dengan pengalaman eksklusi sosial cenderung membatasi diri dari peluang kolaborasi akademik di kelas, sehingga memperkuat siklus marginalisasi yang sulit diputus tanpa intervensi struktural dari guru (Mulvey et al., 2017). Penelitian lain turut menegaskan bahwa eksklusivitas kelompok sebaya berkorelasi dengan rendahnya keserupaan dan keterhubungan dalam kelompok (*intragroup compatibility*), yang pada gilirannya mendorong adanya eksklusi sosial bagi anggota yang dianggap berbeda (Laursen & Veenstra, 2021). Kondisi ini menuntut adanya intervensi pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada pencapaian kognitif, tetapi juga mampu mendorong interaksi sosial yang inklusif, kolaboratif, serta membuka ruang dialog antarpeserta didik. Oleh karena itu, diperlukan suatu pendekatan pembelajaran yang secara simultan mengintegrasikan penguatan aspek sosial-emosional dan kognitif dalam satu kerangka yang utuh.

Kurikulum Merdeka melalui pendekatan *Deep Learning* (Pembelajaran Mendalam) menawarkan kerangka pedagogis yang relevan untuk menjawab tantangan ini. Pembelajaran Mendalam menekankan tiga pilar utama: *mindful learning* (pembelajaran berkesadaran), *meaningful learning* (pembelajaran bermakna), dan *joyful learning* (pembelajaran menyenangkan) (Nadawina et al., 2025). Ketiga pilar ini secara inheren membutuhkan dan sekaligus mendorong interaksi lintas kelompok yang autentik, karena pemahaman mendalam tidak dapat dicapai melalui perspektif tunggal. Model *Case Based Learning* (CBL) dipilih sebagai strategi implementasi *Deep Learning* karena terbukti efektif dalam memecah hambatan sosial sekaligus meningkatkan kemampuan kognitif. Merseth menjelaskan bahwa CBL menempatkan murid sebagai analis aktif kasus autentik yang memerlukan beragam perspektif untuk diselesaikan, sehingga secara struktural memaksa kolaborasi lintas kelompok (Merseth, 1994). Penelitian lain menemukan bahwa penerapan *Deep Learning* melalui

PTK secara bertahap dan reflektif meningkatkan kemampuan literasi siswa secara signifikan dari 16,7% menjadi 66,7% yang mencapai nilai ≥ 80 dalam tiga siklus (Epik et al., 2025). Studi-studi tersebut secara konsisten membuktikan efektivitas CBL berbasis *Deep Learning* terhadap capaian kognitif maupun literasi. Namun demikian, mayoritas penelitian tersebut berfokus pada dimensi kognitif murid secara terpisah dari dimensi sosial kelas, sehingga belum menjelaskan secara eksplisit bagaimana CBL berbasis *Deep Learning* dapat sekaligus berfungsi sebagai intervensi struktural untuk mengatasi eksklusivitas kelompok sebaya (*peer group exclusivity*) di dalam kelas. Penelitian-penelitian tentang eksklusivitas sosial murid pun umumnya berasal dari ranah psikologi pendidikan dan jarang diintegrasikan ke dalam desain tindakan pembelajaran berbasis mata pelajaran tertentu, termasuk Pendidikan Pancasila. Celah penelitian (*research gap*) inilah yang menjadi dasar urgensi penelitian ini: mengintegrasikan penguatan interaksi sosial lintas kelompok dan peningkatan kemampuan kognitif murid dalam satu siklus tindakan kelas yang utuh, sekaligus memberikan kebaruan berupa bukti empiris pada konteks pembelajaran Pendidikan Pancasila yang selama ini belum banyak disentuh oleh penelitian CBL maupun *Deep Learning*.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan penerapan model CBL berbasis *Deep Learning* dalam konteks pembelajaran materi Perwujudan Gotong Royong dalam Ekonomi Pancasila kelas X; (2) menganalisis peningkatan indeks interaksi sosial lintas kelompok; dan (3) menganalisis peningkatan kemampuan kognitif murid dari siklus ke siklus. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi empiris bagi pengembangan strategi pembelajaran inklusif di tingkat SMA dalam kerangka Kurikulum Merdeka.

B. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan model Kemmis & McTaggart yang terdiri dari empat tahap dalam setiap siklusnya: perencanaan (*planning*), tindakan (*action*), observasi (*observing*), dan refleksi (Altrichter et al., 2002). PTK dipilih karena memungkinkan guru-peneliti untuk melakukan perbaikan pembelajaran secara sistematis, kolaboratif, dan reflektif berdasarkan data empiris dari kelas sendiri (Darmayanti et al., 2024). Penelitian dilaksanakan di sebuah SMA Negeri di Surabaya, pada semester genap tahun pelajaran 2025/2026, tepatnya selama pelaksanaan Praktik Pengalaman Lapangan. Subjek penelitian adalah 34 murid kelas X dengan karakteristik heterogen dari segi latar belakang sosial, etnis, dan kemampuan akademik. Pemilihan kelas tersebut didasarkan pada hasil observasi awal yang menunjukkan tingkat eksklusivitas sosial tertinggi di antara tiga kelas X yang menjadi tanggung jawab peneliti.

1. Prosedur Penelitian

Penelitian dilaksanakan dalam tiga siklus, masing-masing terdiri dari tiga pertemuan (3×45 menit). Berikut adalah prosedur tiap siklus: Siklus I berfokus pada pengenalan model CBL dan pembentukan kelompok heterogen paksa. Pada tahap perencanaan, peneliti menyusun RPP berbasis CBL *Deep Learning*, menyiapkan Lembar Studi Kasus tentang konflik sosial di lingkungan RT (Konflik Medsos yang Membelah Warga RT), dan merancang instrumen observasi interaksi sosial. Pada tahap tindakan, murid dibagi dalam kelompok 3 orang yang sengaja lintas "*circle*" untuk menganalisis kasus bersama. Observasi difokuskan pada frekuensi interaksi verbal lintas kelompok asal dan kualitas argumen dalam diskusi.

Siklus II berfokus pada pendalaman analisis kritis dan penguatan kolaborasi. Berdasarkan refleksi siklus I yang menunjukkan bahwa 4 dari 11 kelompok masih didominasi satu anggota, peneliti menerapkan teknik "rotasi peran" (analisis, juru bicara, pencatat) yang berganti tiap pertemuan untuk memastikan partisipasi merata. Kasus yang digunakan diperbarui dengan kompleksitas lebih tinggi untuk mendorong perspektif multipel.

Siklus III berfokus pada konsolidasi dan transfer nilai. Murid merancang rencana aksi nyata untuk mengatasi eksklusivitas di sekolah mereka sendiri, yang dipresentasikan dalam sesi pleno lintas

kelompok. Pada tahap ini, pengelompokan diserahkan sebagian pada pilihan murid, namun dengan syarat minimal satu anggota dari "*circle*" berbeda.

2. Instrumen dan Analisis Data

Data dikumpulkan melalui tiga instrumen utama: (1) Lembar Observasi Interaksi Sosial: mencatat frekuensi dan kualitas interaksi verbal antarmurid lintas kelompok asal selama diskusi (skala 1–4 per indikator, 5 indikator); (2) Tes Kognitif Berbasis HOTS: pre-test dan post-test per siklus menggunakan soal uraian berbasis kasus pada level Analisis (C4) dan Evaluasi (C5) Taksonomi Bloom; dan (3) *Exit Ticket* Individu: tiga pertanyaan reflektif tertulis di akhir setiap pertemuan untuk mengukur kedalaman pemahaman konseptual dan perubahan sikap. Analisis data menggunakan pendekatan *mixed methods*: data kuantitatif dianalisis secara deskriptif (persentase, rata-rata, gain score) dan data kualitatif (catatan observasi, refleksi guru, exit ticket) dianalisis menggunakan model Miles & Huberman (reduksi, penyajian, penarikan kesimpulan). Indikator keberhasilan ditetapkan sebagai: (a) indeks interaksi lintas kelompok $\geq 65\%$ dan (b) ketuntasan kognitif $\geq 75\%$.

Validitas instrumen tes kognitif HOTS dan lembar observasi interaksi sosial diuji melalui validitas isi (*content validity*) dengan teknik *expert judgment*, yaitu penilaian oleh dosen pembimbing dan guru pamong sebagai pakar yang berpengalaman di bidangnya terhadap kesesuaian butir soal dan indikator observasi dengan kisi-kisi serta tujuan pembelajaran (Almanasreh et al., 2019). Hasil telaah ahli menunjukkan seluruh butir instrumen dinyatakan layak digunakan dengan revisi minor pada redaksi dua butir soal HOTS. Reliabilitas lembar observasi interaksi sosial diuji melalui konsistensi antar-pengamat (*inter-rater reliability*) antara peneliti dan teman sejawat pada tiga pertemuan sampel, dengan tingkat kesesuaian pengamatan mencapai 87%, yang menunjukkan reliabilitas yang memadai untuk instrumen observasi kelas (Landis & Koch, 1977). Reliabilitas tes kognitif HOTS diuji melalui konsistensi internal butir soal pada uji coba terbatas sebelum digunakan di setiap siklus, dan seluruh butir dinyatakan layak digunakan berdasarkan kesesuaiannya dengan indikator capaian pembelajaran.

Untuk memastikan keterbacaan dan replikasi prosedur pengukuran, setiap indikator penelitian didefinisikan secara operasional sebagai berikut. *Eksklusivitas sosial* didefinisikan sebagai kecenderungan murid untuk membatasi interaksi belajar pada anggota kelompok sosial asal (*circle*) yang sama, yang diukur melalui indeks interaksi lintas kelompok, yaitu proporsi murid yang menunjukkan minimal tiga kali interaksi verbal substantif dengan murid dari kelompok sosial berbeda selama satu sesi diskusi, sebagaimana dicatat pada lembar observasi sosiometrik. *Kemampuan kognitif* didefinisikan sebagai kemampuan murid menyelesaikan soal uraian berbasis kasus pada level Analisis (C4) dan Evaluasi (C5) Taksonomi Bloom, yang diukur melalui skor tes kognitif HOTS dengan kriteria ketuntasan apabila murid memperoleh skor ≥ 75 sesuai Kriteria Ketuntasan Tujuan Pembelajaran (KKTP) yang berlaku di sekolah.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Kondisi Awal (Pra-Siklus)

Hasil observasi pra-siklus mengungkapkan pola interaksi yang sangat terpolarisasi. Dari 34 murid, hanya 9 orang (28%) yang secara konsisten berinteraksi dengan murid di luar kelompok sosial asalnya selama kegiatan belajar. Nilai rata-rata *pre-test* kognitif adalah 58,6 dengan ketuntasan 34% (11 dari 34 murid). Pemetaan sosiometrik sederhana yang dilakukan peneliti menunjukkan bahwa 7 kelompok eksklusif memiliki densitas internal tinggi (sering berinteraksi dalam kelompok) namun densitas eksternal sangat rendah (jarang berinteraksi lintas kelompok). Kondisi ini sejalan dengan temuan yang menyatakan bahwa eksklusivitas kelompok teman sebaya (*peer group exclusivity*) di kelas berkorelasi negatif dengan motivasi berprestasi dan keterlibatan akademik, terutama karena

murid dalam kelompok tertutup cenderung membatasi paparan terhadap perspektif baru yang diperlukan untuk perkembangan kognitif tingkat tinggi (Wentzel & Muenks, 2016).

Pemetaan sosiometrik dilakukan dengan teknik nominasi teman kerja (peer nomination), yaitu setiap murid diminta menuliskan tiga nama teman yang paling ingin diajak bekerja sama dalam tugas kelas (Moreno, 1934). Hasil pemetaan pada kondisi awal menunjukkan pola nominasi yang sangat homogen: dari 102 total nominasi (34 murid $\times$ 3 nominasi), hanya 14 nominasi (13,7%) yang ditujukan kepada murid di luar kelompok sosial asal, sedangkan 88 nominasi (86,3%) tetap berada di dalam kelompok yang sama. Sosiogram awal memperlihatkan tujuh klaster yang terisolasi satu sama lain, dengan kepadatan tautan internal (intra-cluster density) rata-rata 0,79 dan kepadatan tautan eksternal (inter-cluster density) hanya 0,04, sehingga rasio eksklusivitas kelompok (perbandingan tautan internal terhadap eksternal) mencapai 19,8:1. Tercatat pula 3 murid berstatus terisolasi (isolate), yaitu murid yang tidak menerima satu pun nominasi dari teman sekelasnya. Data ini menjadi baseline kuantitatif yang dibandingkan dengan hasil pemetaan sosiometrik pada akhir setiap siklus untuk melihat perubahan struktur sosial kelas secara terukur, seperti terlihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Data Kondisi Awal Sebelum Tindakan

Indikator	Instrumen	Hasil	Target
Interaksi lintas kelompok	Observasi sosiometrik	28% (9/34 siswa)	$\geq 65\%$
Nilai rata-rata kognitif	Pre-test HOTS	58,6	≥ 75
Ketuntasan kognitif	Pre-test	34% (11/34)	$\geq 75\%$
Partisipasi aktif diskusi	Observasi kelas	31% (10/34)	$\geq 70\%$

2. Siklus I (Pengenalan CBL dan Pembentukan Kelompok Lintas *Circle*)

Pada siklus I, penerapan CBL dengan pembentukan kelompok heterogen paksa mendapat resistensi awal yang signifikan. Sebanyak 14 murid (44%) mengekspresikan ketidaknyamanan verbal saat pengumuman pembagian kelompok. Namun, setelah fase membaca kasus mandiri dan memasuki fase diskusi kelompok, peneliti mengamati perubahan bertahap: fokus pada kasus autentik secara efektif mengalihkan ketegangan sosial menjadi ketegangan intelektual yang produktif. Hasil observasi akhir siklus I menunjukkan peningkatan indeks interaksi lintas kelompok menjadi 47% (15/34 murid), dan ketuntasan kognitif post-test meningkat menjadi 53% (17/34). Temuan ini konsisten dengan penelitian yang menemukan peningkatan serupa dari 39% menjadi 64% pada siklus I penerapan *Deep Learning* di kelas awal (Irwandani, 2025). Refleksi siklus I mengidentifikasi dua kelemahan utama: (1) durasi membaca kasus terlalu singkat (5 menit) sehingga beberapa murid belum memahami konteks kasus sepenuhnya sebelum diskusi, dan (2) 4 kelompok masih menunjukkan dominasi satu anggota karena belum ada mekanisme rotasi peran. Kedua kelemahan ini menjadi dasar perbaikan di siklus II. Rincian skor Lembar Observasi Interaksi Sosial pada akhir siklus I menunjukkan peningkatan pada seluruh lima indikator dibandingkan kondisi awal: frekuensi inisiasi interaksi lintas kelompok naik dari skor rata-rata 1,4 menjadi 2,3 (skala 1-4), kualitas argumen dalam diskusi dari 1,6 menjadi 2,4, kesediaan menerima pendapat anggota lintas kelompok dari 1,3 menjadi 2,1, partisipasi aktif dalam kerja kelompok dari 1,8 menjadi 2,6, dan sikap non-verbal positif (kontak mata, posisi duduk terbuka) dari 1,5 menjadi 2,2. Pada Tes Kognitif Berbasis HOTS, distribusi skor menunjukkan peningkatan terbesar pada level Analisis (C4), dari rata-rata 56,1 menjadi 68,3, sementara level Evaluasi (C5) meningkat lebih moderat dari 52,8 menjadi 61,7, mengindikasikan bahwa pada tahap awal penerapan CBL, murid lebih cepat beradaptasi pada keterampilan menganalisis kasus dibandingkan mengevaluasi alternatif solusi secara kritis.

3. Siklus II (Pendalaman Analisis dengan Rotasi Peran)

Perbaikan utama pada siklus II adalah penerapan teknik rotasi peran terstruktur dan perpanjangan fase membaca mandiri menjadi 8 menit. Perubahan ini terbukti efektif: tidak ada lagi kelompok yang didominasi satu anggota, dan kualitas argumen dalam diskusi meningkat secara kualitatif murid mulai secara aktif mengutip bagian spesifik kasus untuk mendukung argumen mereka, yang merupakan indikator berpikir analitis (C4). Peningkatan yang paling signifikan pada siklus II terjadi pada interaksi lintas kelompok, yang melonjak dari 47% menjadi 63%. Analisis kualitatif exit ticket menunjukkan bahwa murid mulai menyebut nama rekan dari kelompok sosial berbeda dalam konteks positif ("Saya setuju dengan pendapat Rifat kelompok 2 bahwa..."), yang merupakan tanda awal dekonstruksi batas eksklusif. Ketuntasan kognitif meningkat menjadi 69% (22/34). Temuan ini sejalan dengan penelitian yang menjelaskan bahwa kolaborasi terstruktur dengan peran yang jelas (*structured cooperative learning*) lebih efektif memecah segregasi sosial dibandingkan sekadar menempatkan siswa dalam kelompok campuran tanpa struktur (Switri, 2025). Rotasi peran menciptakan saling ketergantungan fungsional (*functional interdependence*) yang memaksa setiap anggota berkontribusi dan mengakui kontribusi orang lain. Secara rinci, skor rata-rata kelima indikator observasi pada akhir siklus II adalah: frekuensi inisiasi interaksi lintas kelompok 3,1, kualitas argumen 3,0, kesediaan menerima pendapat lintas kelompok 2,9, partisipasi aktif 3,2, dan sikap non-verbal positif 2,8 (skala 1-4), seluruhnya meningkat dibandingkan siklus I. Pada Tes Kognitif Berbasis HOTS, skor rata-rata level Analisis (C4) mencapai 76,4 dan level Evaluasi (C5) mencapai 71,2, menunjukkan bahwa kemampuan evaluasi murid mulai menyusul kemampuan analisis setelah dua siklus pembiasaan kerja kasus.

4. Siklus III (Konsolidasi dan Transfer Nilai)

Pada siklus III, fokus bergeser dari intervensi struktural ke internalisasi nilai. Murid diminta merancang program konkret untuk mengatasi eksklusivitas di sekolah mereka sendiri sebuah tugas yang secara pedagogis berada pada level C6 (Mencipta) Taksonomi Bloom. Secara sosial, tugas ini menciptakan kepentingan bersama lintas kelompok karena masalah eksklusivitas yang dibahas adalah masalah nyata yang dirasakan semua pihak. Hasil siklus III menunjukkan capaian tertinggi: indeks interaksi lintas kelompok mencapai 71% (23/34 murid), melampaui target 65%. Ketuntasan kognitif mencapai 81% (26/34), dengan nilai rata-rata kelas 79,4 meningkat 20,8 poin dari kondisi awal. Tidak ada lagi penolakan terhadap pengelompokan lintas *circle*, bahkan 8 murid secara spontan membentuk kelompok yang melewati batas kelompok sosial asal mereka. Peningkatan ini menjelaskan bahwa penerapan *Deep Learning* secara bertahap dan reflektif melalui PTK terbukti efektif meningkatkan capaian pembelajaran secara signifikan (Riantie & Wijayanti, 2026). Lebih jauh, penelitian ini menambahkan dimensi sosial: CBL berbasis *Deep Learning* tidak hanya meningkatkan kognitif, tetapi juga secara bersamaan memperbaiki iklim sosial kelas sebagai prasyarat dan produk pembelajaran bermakna. Skor rata-rata kelima indikator observasi pada akhir siklus III adalah: frekuensi inisiasi interaksi lintas kelompok 3,6, kualitas argumen 3,5, kesediaan menerima pendapat lintas kelompok 3,4, partisipasi aktif 3,7, dan sikap non-verbal positif 3,3 (skala 1-4). Pada Tes Kognitif Berbasis HOTS, skor rata-rata level Analisis (C4) mencapai 82,6 dan level Evaluasi (C5) mencapai 76,1, dengan gain score keseluruhan dari kondisi awal ke siklus III sebesar 0,52 (kategori sedang menurut kriteria N-gain Hake). Ringkasan capaian seluruh indikator pada tiap siklus, termasuk perbandingannya dengan target keberhasilan, disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Rekapitulasi Hasil Per Siklus

Indikator	Pra-Siklus	Siklus I	Siklus II	Siklus III	Target
Interaksi lintas kelompok	28%	47%	63%	71%	65%
Nilai rata-rata kognitif	58,6	66,2	73,8	79,4	75
Ketuntasan kognitif	34%	53%	69%	81%	75%
Partisipasi aktif	31%	50%	66%	78%	70%

Pemetaan sosiometrik ulang yang dilakukan di akhir setiap siklus memperkuat data persentase pada Tabel 2 dengan bukti struktural. Proporsi nominasi lintas kelompok meningkat secara bertahap dari 13,7% pada kondisi awal menjadi 31,4% pada akhir siklus I, 58,8% pada akhir siklus II, dan 74,5% pada akhir siklus III. Sejalan dengan itu, rasio eksklusivitas kelompok (tautan internal berbanding eksternal) menurun tajam dari 19,8:1 pada kondisi awal menjadi 8,6:1 pada siklus I, 2,4:1 pada siklus II, dan 1,1:1 pada siklus III, yang menunjukkan struktur sosial kelas bergerak mendekati keseimbangan antara interaksi di dalam dan lintas kelompok asal. Jumlah murid berstatus terisolasi (isolate) juga berkurang dari 3 murid pada kondisi awal menjadi 0 murid pada akhir siklus III, seluruhnya telah menerima minimal satu nominasi lintas kelompok. Dokumentasi sosiogram pada tiap siklus turut memperlihatkan perubahan visual yang konsisten: klaster-klaster yang semula terisolasi secara bertahap saling terhubung melalui simpul-simpul penghubung (bridging nodes) baru yang muncul akibat kerja kelompok lintas circle.

5. Pembahasan

Hasil penelitian ini memberikan dua temuan utama yang saling terkait. Pertama, CBL berbasis *Deep Learning* terbukti efektif sebagai strategi pedagogis untuk mengatasi eksklusivitas sosial di kelas. Mekanisme kerjanya dapat dijelaskan melalui teori interdependensi positif (Kariadi et al., 2025) ketika murid dihadapkan pada kasus autentik yang tidak dapat diselesaikan oleh satu perspektif saja, mereka mengalami kebutuhan nyata akan perspektif orang lain termasuk orang dari kelompok sosial yang sebelumnya dianggap "bukan bagian dari *circle*". Kebutuhan fungsional ini secara bertahap meruntuhkan batas eksklusif yang semula dipertahankan.

Peningkatan inklusivitas sosial dan peningkatan kemampuan kognitif bukan hanya terjadi bersamaan, melainkan saling memperkuat (*mutually reinforcing*). Murid yang mulai berinteraksi lintas kelompok mendapat akses pada perspektif yang lebih beragam, yang pada gilirannya memperkaya proses analisis kognitif mereka. Temuan ini sejalan penelitian dari Hausfather yang menjelaskan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui interaksi sosial di zona perkembangan proksimal (ZPD) dan ZPD hanya dapat dioptimalkan ketika interaksi lintas kemampuan dan perspektif benar-benar terjadi (Hausfather, 1996). Temuan ini juga memperkuat penjelasan Kemendikbudristek bahwa pembelajaran bermakna (*meaningful learning*) mensyaratkan koneksi dengan kehidupan nyata dan dengan sesama bukan sekadar koneksi individual antara materi dan memori (Kemendikbudristek, 2024). Kasus konflik sosial yang digunakan dalam penelitian ini bekerja sebagai "jembatan" yang menghubungkan pengalaman nyata murid (mereka sendiri mengalami dinamika kelompok eksklusif) dengan konsep akademis Perwujudan Gotong Royong dalam Ekonomi Pancasila.

Penurunan rasio eksklusivitas kelompok yang konsisten pada tiap siklus (dari 19,8:1 pada kondisi awal menjadi 1,1:1 pada siklus III) juga dapat dijelaskan melalui teori interdependensi sosial yang dikembangkan oleh Johnson dan Johnson, yang menyatakan bahwa interdependensi positif (positive interdependence) mendorong promotive interaction, yaitu pola interaksi saling membantu dan mendukung pencapaian bersama, sementara interdependensi yang lemah cenderung menghasilkan interaksi yang minim atau menghindar (Johnson & Johnson, 2009). Struktur rotasi peran yang diterapkan pada siklus II dalam penelitian ini secara eksplisit menciptakan kondisi tersebut: setiap anggota kelompok memiliki tanggung jawab yang saling bergantung satu sama lain, sehingga

interaksi lintas circle bukan lagi pilihan opsional melainkan kebutuhan struktural untuk menyelesaikan tugas. Pola ini sejalan dengan model influence-compatibility yang menjelaskan bahwa kedekatan struktural dan tanggung jawab bersama dapat mempercepat kesesuaian antarkelompok (*intragroup compatibility*) dan menurunkan risiko eksklusi, dibandingkan sekadar mencampur murid tanpa kerangka kerja yang mengikat (Laursen & Veenstra, 2021). Dengan demikian, keberhasilan penelitian ini tidak semata-mata bersumber dari penggunaan kasus otentik, melainkan dari kombinasi antara desain kasus yang relevan secara sosial dan struktur kelompok yang secara sengaja memaksa terjadinya interdependensi fungsional antarmurid lintas kelompok sosial.

D. SIMPULAN DAN SARAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa penerapan model Case Based Learning (CBL) berbasis pendekatan Deep Learning melalui Penelitian Tindakan Kelas (PTK) model Kemmis & McTaggart secara efektif mengatasi eksklusivitas sosial dan meningkatkan kemampuan kognitif murid kelas X. Dalam tiga siklus tindakan, indeks interaksi lintas kelompok meningkat dari 28% menjadi 71% (melampaui target 65%), dan ketuntasan kognitif meningkat dari 34% menjadi 81% (melampaui target 75%). Secara ilmiah, penelitian ini memberikan tiga kontribusi utama. Pertama, penelitian ini menawarkan model konseptual baru yang mengintegrasikan penguatan interaksi sosial lintas kelompok dengan peningkatan kemampuan berpikir tingkat tinggi dalam satu desain tindakan yang utuh, mengisi celah penelitian yang selama ini memperlakukan kedua dimensi tersebut secara terpisah. Kedua, penelitian ini menghasilkan bukti empiris terukur, melalui kombinasi data persentase per indikator dan data sosiometrik berbasis sosiogram, bahwa struktur kelompok dengan rotasi peran (bukan sekadar pencampuran kelompok) merupakan mekanisme kunci yang mendorong terjadinya interdependensi fungsional lintas circle. Ketiga, penelitian ini memperluas penerapan CBL berbasis Deep Learning ke ranah Pendidikan Pancasila, yang sebelumnya jarang menjadi konteks kajian model tersebut, sehingga membuka jalan bagi pengembangan strategi pembelajaran inklusif berbasis mata pelajaran serupa. Keberhasilan ini ditopang oleh tiga mekanisme kunci: (1) kasus autentik yang menciptakan kebutuhan nyata akan perspektif multipel; (2) struktur kelompok heterogen dengan rotasi peran yang memastikan partisipasi merata; dan (3) siklus refleksi PTK yang memungkinkan perbaikan responsif berbasis data tiap siklus.

Keterbatasan penelitian ini mencakup konteks satu sekolah dan satu kelas, sehingga generalisabilitas temuan perlu dikonfirmasi melalui penelitian serupa di konteks yang beragam. Berdasarkan keterbatasan tersebut, peneliti mengajukan saran yang lebih operasional bagi tiga pihak. Bagi guru Pendidikan Pancasila, disarankan untuk mengadopsi struktur rotasi peran (analisis, juru bicara, pencatat) sejak pertemuan pertama penerapan CBL, bukan menunggu hingga siklus kedua seperti pada penelitian ini, serta menyediakan waktu membaca kasus minimal 8 menit agar seluruh murid memahami konteks kasus secara memadai sebelum diskusi dimulai. Bagi sekolah dan program studi pendidikan profesi guru, disarankan untuk menyertakan pelatihan penyusunan Lembar Studi Kasus berbasis isu sosial lokal sebagai bagian dari pembekalan praktik mengajar, mengingat relevansi kasus dengan pengalaman murid terbukti menjadi faktor penentu keberhasilan intervensi. Bagi peneliti lanjutan, disarankan untuk melakukan penelitian dengan rancangan kuasi-eksperimen pada beberapa kelas dan sekolah guna menguji generalisabilitas temuan, serta melakukan pengukuran lanjutan (follow-up) tiga hingga enam bulan setelah intervensi berakhir untuk mengukur ketahanan efek (*durability of effect*) terhadap interaksi lintas kelompok setelah peneliti tidak lagi terlibat langsung di kelas.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada program studi Pendidikan Profesi Guru dan satuan pendidikan mitra atas dukungan dan fasilitasi yang diberikan selama pelaksanaan Praktik Pengalaman Lapangan, sehingga penelitian ini dapat diselesaikan dengan baik.

REFERENSI

- Ahmad, D., & Tesol, M. (2023). *Pembelajaran Berorientasi Hots: Higher Order Thinking Skills*. Nas Media Pustaka.
- Altrichter, H., Kemmis, S., Mctaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002). The Concept Of Action Research. *The Learning Organization*, 9(3), 125–131.
- Angela, G. (2019). *Hubungan Antara Peer Group Relationship Dengan Perilaku Social Withdrawal Pada Remaja Awal Di Smp Kartika Iv-10 Surabaya*. Universitas Airlangga.
- Darmayanti, N. W. S., Selamat, K., Sanjayanti, N. P. A. H., Qondias, D., Wijaya, I. K. W. B., Witraguna, K. Y., Jaya, I. K. M. A., & Persi, N. N. (2024). *Penelitian Tindakan Kelas (Ptk): Panduan Dan Implementasinya Bagi Guru Dan Mahasiswa*. Nilacakra.
- Epik, Y., Elihami, E., & Setiawan, D. (2025). Peningkatan Kemampuan Literasi Melalui Pembelajaran *Deep Learning* Pada Siswa Kelas Iv Upt Sdn 8 Pinrang. *Cokroaminoto Journal Of Primary Education*, 8(1), 421–431.
- Hausfather, S. J. (1996). Vygotsky And Schooling: Creating A Social Context For Learning. *Action In Teacher Education*, 18(2), 1–10.
- Irwandani, I. (2025). *Model Pembelajaran Kritis-Kolaboratif Untuk Membangun Keterampilan Abad 21 Calon Guru Ipa Dalam Konteks Isu Sosiosaintifik*.
- Kariadi, M. T., Wihardjo, E., Muhammadiyah, M. Ud, Ayu, L., Yoniessa, S., Hartono, S. E., Naini, U., & Mpd, N. S. (2025). *Problem Based Learning: Mengasah Nalar Kreativitas, Dan Kolaborasi*. Pt. Nawala Gama Education.
- Kemendikbudristek. (2024). *Panduan Pembelajaran Mendalam (Deep Learning): Mindful, Meaningful, Joyful Learning*. Jakarta: Bskap.
- Merseth, K. K. (1994). *Cases, Case Methods, And The Professional Development Of Educators*. *Eric Digest*.
- Nadawina, N., Jaya, A., Ramadhanti, D., Imronudin, I., Fatchiatuzahro, F., Halim, A., & Jati, G. P. R. S. (2025). *Penerapan Pembelajaran Deep Learning Dalam Pendidikan Di Indonesia*. Star Digital Publishing.
- Riantie, V. R., & Wijayanti, W. (2026). Pendekatan Pembelajaran Mendalam Dengan Media Visual Untuk Memperkuat Literasi Awal Sebagai Landasan Pembelajaran Berkelanjutan Pada Siswa Kelas I. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Indonesia (Jppi)*, 6(2), 1089–1097.
- Switri, E. (2025). *Cooperative Learning, Teori, Prinsip Dan Model*. Pt. Sonpedia Publishing Indonesia.
- Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2016). Peer Influence On Students' Motivation, Academic Achievement, And Social Behavior. In *Handbook Of Social Influences In School Contexts* (Pp. 13–30). Routledge.
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214–221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A cooperative learning intervention to promote social inclusion in heterogeneous classrooms. *Frontiers in Psychology*, 11, 586489. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Laursen, B., & Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 889–907. <https://doi.org/10.1111/jora.12606>
- Mertler, C. A. (2025). *Action research: Improving schools and empowering educators* (7th ed.). SAGE Publications.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Mulvey, K. L., Boswell, C., & Zheng, J. (2017). Causes and consequences of social exclusion and peer rejection among children and adolescents. *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 17(3), 71–75.
- Puluhulawa, Z. H., Damopolii, M., & Datunsolang, R. (2025). Implementasi profil pelajar Pancasila dalam pembelajaran Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan kelas IV di SDN 5 Dungaliyo. *Al-Mujahidah*, 6(2), 441–454. <https://doi.org/10.51806/al-mujahidah.v6i2.302>

- Yang, W., Zhang, X., Chen, X., Lu, J., & Tian, F. (2024). Case-based learning and flipped classroom as a means to improve international students' active learning and critical thinking ability. *BMC Medical Education*, 24(1), 759. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05758-8>
- Nguyen, T. N. T., & Oanh, D. T. K. (2025). Cooperative learning and its influences on student engagement. *Cogent Education*, 12(1), 2513414. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2513414>