

PEDAGOGI NARATIF MELALUI *STORYTELLING* DALAM INTERNALISASI MAKNA SEJARAH KEBUDAYAAN ISLAM DI MA KHOZINATUL 'ULUM BLORA

Siti Khoiriyatin Nafisah¹, Ahmad Saiful Rizal²

Institut Agama Islam Khozinatul 'Ulum Blora^{1,2}

e-mail: sitikhoiriyatinnafisah@iaiku.ac.id¹, asrizal@iaiku.ac.id²

Diterima: 25/09/2026; Direvisi: 04/10/2026; Diterbitkan: 29/10/2026

ABSTRAK

Pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) menuntut pemahaman nilai dan makna di luar penguasaan fakta, tetapi penjelasan empiris tentang cara *storytelling* menghubungkan narasi dengan pemaknaan peserta didik masih terbatas. Penelitian ini bertujuan menganalisis *storytelling* sebagai praktik pedagogi naratif dalam pembelajaran SKI, mengidentifikasi potensi dan keterbatasannya dalam mendukung pemahaman serta pemaknaan peserta didik terhadap narasi sejarah Islam, dan merumuskan model konseptual proses pemaknaan yang terbentuk melalui praktik tersebut. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di MA Khozinatul 'Ulum Blora. Data diperoleh dari 10 informan, yang terdiri atas satu guru SKI kelas XI, satu wakil kepala madrasah bidang kurikulum, dan delapan peserta didik kelas XI, melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Temuan menunjukkan bahwa *storytelling* diterapkan secara dialogis dan adaptif, bukan sebagai metode tunggal, tetapi dipadukan dengan penjelasan, pertanyaan, dan diskusi. Praktik tersebut membantu peserta didik memahami alur peristiwa, tokoh, konflik, dan nilai sejarah, tetapi memiliki keterbatasan berupa kesulitan yang dirasakan peserta didik dalam mengingat rincian faktual ketika narasi terlalu panjang atau memuat banyak nama dan tanggal, serta adanya ketergantungan pada mediasi pedagogis guru. Proses pemaknaan berlangsung melalui pemahaman naratif, refleksi personal, dan dialog pedagogis. Kontribusi penelitian terletak pada perumusan model *Multi-Pathway Meaning-Making* yang menempatkan *storytelling* sebagai pemicu keterlibatan dan proses pemaknaan, bukan sebagai mekanisme sebab-akibat tunggal.

Kata Kunci: *Meaning-Making, Pedagogi Naratif, Pembelajaran SKI, Sejarah Kebudayaan Islam, Storytelling.*

ABSTRACT

Islamic Cultural History (Sejarah Kebudayaan Islam/SKI) learning requires students to understand values and meaning beyond historical facts, yet empirical explanations of how *storytelling* connects narratives with students' meaning-making remain limited. This study analyzes *storytelling* as a narrative pedagogy practice in SKI learning, identifies its pedagogical potential and limitations in supporting students' understanding and meaning-making of Islamic historical narratives, and formulates a conceptual model of the meaning-making process emerging from the practice. A qualitative approach with a case study design was employed at MA Khozinatul 'Ulum Blora. Data were obtained from 10 informants, comprising one Grade XI SKI teacher, one vice principal for curriculum affairs, and eight Grade XI students, through classroom observation, semi-structured interviews, and documentation. Data were analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña, involving data condensation, data display, and conclusion drawing and verification. The findings indicate that *storytelling* was

implemented dialogically and adaptively rather than as a stand-alone method, being integrated with teacher explanations, questions, and classroom discussions. The practice supported students' understanding of historical events, figures, conflicts, and values, while its limitations included students' perceived difficulty in recalling factual details when narratives were lengthy or contained numerous names and dates, as well as dependence on teacher mediation. Meaning-making developed through narrative understanding, personal reflection, and pedagogical dialogue. The study contributes the Multi-Pathway Meaning-Making model, which conceptualizes storytelling as a trigger for engagement and meaning-making rather than as a single causal mechanism.

Keywords: *Islamic Cultural History, Meaning-Making, Narrative Pedagogy, SKI Learning, Storytelling.*

PENDAHULUAN

Pembelajaran sejarah dalam perkembangan kajian pendidikan tidak lagi dipahami semata-mata sebagai proses transmisi informasi mengenai fakta, tokoh, kronologi, dan peristiwa masa lalu, tetapi semakin diarahkan pada kemampuan peserta didik untuk menafsirkan bukti, memahami perspektif historis, dan membangun pemahaman terhadap makna pengalaman manusia dalam lintasan waktu. Dalam kerangka *historical thinking*, belajar sejarah melibatkan proses menganalisis dan menginterpretasikan bukti untuk membangun, menguji, serta merekonstruksi narasi mengenai masa lalu, sehingga aktivitas belajar tidak berhenti pada kemampuan mengingat informasi faktual (Gibson et al., 2025). Sejalan dengan perkembangan tersebut, kajian tentang *historical consciousness* menempatkan *meaning-making* sebagai bagian penting dari pembelajaran sejarah, yakni proses ketika peserta didik tidak hanya mengetahui apa yang terjadi pada masa lalu, tetapi juga berusaha memahami signifikansi pengalaman masa lalu bagi cara mereka memandang waktu, kehidupan, dan persoalan pada masa kini (Popa, 2021). Proses tersebut juga menunjukkan bahwa peserta didik tidak menerima narasi sejarah secara pasif, melainkan memberi makna terhadapnya melalui pengalaman pribadi dan identitas sosial mereka serta menautkan peristiwa masa lalu dengan nilai-nilai yang mereka anggap penting (van Gaans et al., 2026). Urgensi pembelajaran sejarah bukan hanya bagaimana pengetahuan tentang masa lalu dapat disampaikan secara akurat, tetapi juga bagaimana proses pembelajaran memungkinkan peserta didik menginterpretasikan narasi sejarah dan membangun makna yang lebih mendalam terhadapnya.

Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) memiliki karakteristik khas yang mempertemukan dimensi pengetahuan historis dengan dimensi nilai yang terkandung dalam pengalaman dan perkembangan peradaban Islam, sehingga pembelajarannya tidak semata-mata diarahkan pada penguasaan rangkaian peristiwa, tokoh, dan perkembangan kebudayaan Islam, melainkan juga pada pemahaman nilai, ibrah, dan makna yang dapat digali dari fakta-fakta sejarah tersebut sebagai bagian dari pembentukan pandangan dan sikap peserta didik (Saman, 2024). Karakter naratif tersebut tampak jelas dalam muatan materi SKI yang banyak menghadirkan kisah kehidupan Nabi Muhammad SAW, para sahabat, serta tokoh-tokoh yang berperan dalam perkembangan masyarakat dan peradaban Islam, sehingga peristiwa historis yang disajikan sekaligus memuat tindakan, keputusan, dan keteladanan yang berpotensi menjadi objek interpretasi peserta didik (Mulyaningsih & Hakiman, 2021). Kajian mutakhir mengenai buku teks SKI memperkuat pemetaan tersebut, sebagaimana ditunjukkan oleh analisis konten terhadap buku teks SKI kelas VII Madrasah Tsanawiyah yang mengungkap bagaimana narasi dakwah Nabi Muhammad SAW, Piagam Madinah, dan dialog sosial dikemas menjadi muatan

nilai toleransi dan kemanusiaan bagi peserta didik (Chakim et al., 2026). Temuan tersebut menegaskan bahwa desain kurikulum dan materi ajar SKI di jenjang madrasah tidak dapat dilepaskan dari fungsi naratifnya sebagai instrumen pembentukan karakter, sejalan dengan kajian yang menunjukkan bahwa pembelajaran SKI di berbagai jenjang madrasah dirancang untuk membangun keterkaitan antara fakta sejarah dengan proses pemaknaan dan refleksi peserta didik (Fachrudin, 2023). Dengan demikian, pembelajaran SKI memiliki tuntutan pedagogis yang melampaui penguasaan informasi faktual, karena peserta didik dituntut menghubungkan peristiwa sejarah dengan nilai dan makna yang relevan dengan kehidupan mereka, sebagaimana kandungan pembelajaran sejarah Islam yang dapat dipahami dalam dimensi material, formal, fungsional, dan esensial yang menegaskan bahwa fakta sejarah berpotensi dipelajari tidak hanya sebagai objek pengetahuan, tetapi juga sebagai sumber pemahaman dan refleksi (Rofik, 2015).

Akar konseptual pedagogi naratif dapat ditelusuri pada gagasan yang membedakan dua ragam kognisi manusia, yaitu modus paradigmatis yang bersifat *logis-argumentatif* dan modus naratif yang bekerja melalui pemaknaan atas rangkaian peristiwa, niat, dan tindakan manusia, sehingga narasi dipandang bukan sekadar wahana komunikasi melainkan cara berpikir tersendiri dalam mengonstruksi realitas (Bruner, 1986). Gagasan ini kemudian diterjemahkan ke ranah pengajaran melalui usulan agar perencanaan pembelajaran dirancang mengikuti struktur cerita yang memuat ketegangan, konflik, dan resolusi, alih-alih sekadar rangkaian tujuan instruksional yang terfragmentasi, dengan argumen bahwa struktur demikian lebih selaras dengan cara peserta didik memaknai pengetahuan secara utuh. Berangkat dari fondasi tersebut, kajian mutakhir yang bertumpu pada gagasan Bruner memandang narasi sebagai cara berpikir yang memiliki daya pemaknaan (*sensemaking*), sehingga relevan untuk membantu peserta didik menghadapi persoalan yang kompleks dan mengandung ketidakpastian (D'Orto & Tasquier, 2025). Dalam pendidikan agama Islam, pendekatan naratif memosisikan cerita keislaman sebagai teks reflektif yang melibatkan peserta didik secara kognitif, emosional, dan imajinatif, sehingga mendorong interpretasi kritis, refleksi etis, dan pembelajaran dialogis (Tentiasih, 2026). Pendekatan naratif yang berakar pada pemikiran Bruner juga dipandang sebagai perangkat interpretatif utama yang digunakan manusia untuk memberi makna terhadap pengalamannya, sehingga relevan dikembangkan dalam pengajaran (Frolli et al., 2023). Dalam konteks pembelajaran sejarah, struktur naratif juga dapat mempertemukan keterlibatan emosional dengan proses analitis sehingga peserta didik tidak hanya mengikuti cerita, tetapi juga membangun pemahaman terhadap materi yang dipelajari (Kindenberg, 2025). Namun demikian, penggunaan *storytelling* tidak secara otomatis menghasilkan pemahaman dan pemaknaan yang mendalam, sebab hubungan antara narasi dan pemahaman peserta didik tetap bergantung pada bagaimana narasi tersebut dimediasi, ditafsirkan, dan dikaitkan dengan proses pembelajaran yang berlangsung (Kindenberg, 2025).

Kajian mengenai *storytelling* dan pedagogi naratif telah menunjukkan kontribusinya dalam mendukung keterlibatan, pemahaman, partisipasi, dan proses interpretasi peserta didik, tetapi kajian tersebut belum sepenuhnya menjelaskan bagaimana narasi bekerja sebagai proses pedagogis yang mengarah pada pembentukan makna. *Storytelling* tidak hanya berfungsi sebagai cara menyampaikan materi melalui alur cerita, tetapi juga dapat membuka ruang bagi peserta didik untuk memahami konteks, membangun perspektif, menafsirkan peristiwa, dan menghubungkan narasi dengan pemahaman yang mereka miliki (Kindenberg, 2025). Dalam perspektif pedagogi naratif, proses tersebut menempatkan interpretasi sebagai bagian penting dari pembelajaran, sehingga pemaknaan berkembang melalui keterlibatan peserta didik dalam

memahami dan menafsirkan pengalaman yang dinarasikan (Brady & Asselin, 2016). Pada pembelajaran sejarah, *storytelling* juga memiliki hubungan yang kompleks dengan pemahaman historis karena narasi dapat membantu peserta didik membangun perspektif, tetapi pada kondisi tertentu dapat membatasi analisis apabila pengalaman terhadap cerita tidak diikuti dengan pemahaman historis yang lebih luas (Kindenberg, 2025). Dengan demikian, keterbatasan kajian terdahulu bukan terletak pada minimnya penelitian mengenai *storytelling*, melainkan pada belum memadainya penjelasan empiris mengenai bagaimana praktik *storytelling* menghubungkan penyampaian narasi, interaksi guru dan peserta didik, proses interpretasi, serta pemaknaan terhadap sejarah, termasuk kondisi pedagogis yang mendukung maupun membatasi proses tersebut. Oleh karena itu, penelitian ini tidak diarahkan untuk sekadar menilai kebermanfaatan *storytelling*, tetapi untuk memahami bagaimana *storytelling* berlangsung sebagai praktik pedagogi naratif dan bagaimana narasi sejarah diproses menjadi pemahaman serta pemaknaan oleh peserta didik.

Dalam konteks tersebut, MA Khozinatul 'Ulum Blora menjadi lokasi yang relevan untuk mengkaji praktik *storytelling* dalam pembelajaran SKI karena penggunaan narasi berlangsung berdampingan dengan penyampaian materi secara konvensional. Data lapangan menunjukkan bahwa pada tiga pertemuan materi Daulah Abbasiyah, guru menempatkan cerita secara berbeda, yaitu sebagai penjabar latar lahirnya Daulah Abbasiyah, sebagai apersepsi melalui kisah Harun Ar-Rasyid, dan sebagai pengantar singkat sebelum kerja kelompok model Jigsaw. Dokumen perencanaan pembelajaran juga menunjukkan bahwa judul pertemuan dalam Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) Bab 1 disusun bernuansa naratif, seperti "Fajar Baru di Kufah (Lahirnya Abbasiyah)" dan "Runtuhnya Menara Gading (Kemunduran)". Kondisi ini menunjukkan bahwa *storytelling* tidak digunakan sebagai satu-satunya cara penyampaian materi, melainkan menjadi bagian dari praktik pedagogis guru dalam menjelaskan peristiwa dan tokoh sejarah kepada peserta didik. Peserta didik menunjukkan respons yang beragam: PD-8 menyatakan bahwa cerita membuatnya tertarik, pertanyaan membuatnya berpikir, dan diskusi membantunya memahami makna, sedangkan PD-3 menyatakan bahwa mendengar cerita saja kadang belum membuatnya langsung mengerti (PD-3 dan PD-8, wawancara, 7 September 2026). Fenomena tersebut penting dikaji karena memperlihatkan bahwa penyampaian sejarah melalui cerita tidak berhenti pada proses penyampaian informasi, tetapi berkaitan dengan bagaimana peserta didik memahami, menafsirkan, dan memberi makna terhadap narasi yang mereka terima. Pemilihan MA Khozinatul 'Ulum Blora didasarkan pada relevansinya sebagai konteks empiris untuk memahami praktik *storytelling*, interaksi pedagogis, serta proses pemaknaan peserta didik dalam pembelajaran SKI.

Berangkat dari kerangka persoalan tersebut, penelitian ini memosisikan *storytelling* bukan semata-mata sebagai teknik penyampaian materi atau metode untuk membuat pembelajaran lebih menarik, melainkan sebagai praktik pedagogi naratif yang dapat dipahami melalui hubungan antara cara guru membangun dan menyampaikan narasi, respons serta interpretasi peserta didik, dan proses pemaknaan yang berkembang selama pembelajaran. Pemahaman tersebut sejalan dengan perspektif *narrative pedagogy* yang menempatkan narasi sebagai bagian dari proses pedagogis yang memungkinkan peserta didik menginterpretasikan pengalaman, pengetahuan, dan persoalan pembelajaran, bukan sekadar menerima informasi yang telah disampaikan oleh guru. Penelitian ini menggunakan pendekatan studi kasus kualitatif untuk memperoleh pemahaman kontekstual mengenai praktik *storytelling* dalam pembelajaran SKI, pengalaman pemaknaan peserta didik, serta kondisi pedagogis yang menyertai proses tersebut. Studi kasus kualitatif relevan ketika penelitian diarahkan untuk

memahami suatu fenomena secara mendalam dalam konteks kehidupan nyata, terutama ketika batas antara fenomena dan konteksnya tidak dapat dipisahkan secara sederhana. Secara analitis, penelitian ini diarahkan pada tiga lapisan yang saling berkaitan, yaitu praktik, dengan melihat bagaimana *storytelling* diimplementasikan dalam interaksi pembelajaran; potensi dan keterbatasan pedagogis, dengan mengidentifikasi kemungkinan serta batas *storytelling* dalam mendukung pemahaman dan pemaknaan peserta didik dan proses pemaknaan, dengan menelusuri bagaimana peserta didik bergerak dari keterlibatan terhadap narasi menuju interpretasi dan pembentukan makna. Penelitian ini tidak bertujuan membandingkan keunggulan *storytelling* dengan metode pembelajaran tertentu, tetapi memahami penerapan *storytelling* dalam pembelajaran sejarah Islam sebagai dasar untuk merumuskan model konseptual berdasarkan temuan empiris.

Berdasarkan kerangka konseptual dan kesenjangan penelitian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menjelaskan bagaimana *storytelling* berfungsi sebagai praktik pedagogi naratif dalam pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam (SKI), mengidentifikasi potensi pedagogis dan keterbatasannya dalam mendukung pemahaman serta pemaknaan peserta didik terhadap narasi sejarah Islam, dan menelusuri proses pedagogis yang memungkinkan terbentuknya pemaknaan tersebut sebagai dasar bagi perumusan model konseptual. Secara khusus, penelitian ini diarahkan untuk menjawab tiga pertanyaan: (1) Bagaimana *storytelling* diimplementasikan sebagai praktik pedagogi naratif dalam pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam (SKI)? (2) Apa potensi pedagogis dan keterbatasan *storytelling* dalam mendukung pemahaman dan pemaknaan peserta didik terhadap narasi sejarah Islam? dan (3) Bagaimana proses pedagogis *storytelling* dalam membentuk pemaknaan peserta didik terhadap narasi sejarah Islam dapat dirumuskan ke dalam suatu model konseptual? Dengan menjawab pertanyaan tersebut, penelitian ini diharapkan memberikan dua kontribusi utama. Secara empiris, penelitian ini memberikan pemahaman kontekstual mengenai bagaimana praktik *storytelling* berlangsung dalam pembelajaran SKI serta bagaimana peserta didik mengalami dan menafsirkan narasi sejarah yang disampaikan dalam proses pembelajaran. Secara konseptual, penelitian ini diarahkan untuk merumuskan model konseptual yang berangkat dari temuan empiris mengenai hubungan antara praktik *storytelling*, proses interpretasi, dan pembentukan makna peserta didik, termasuk kondisi pedagogis yang memungkinkan maupun membatasi proses tersebut. Dengan demikian, penelitian ini tidak dimaksudkan untuk menguji efektivitas *storytelling* secara komparatif, tetapi untuk memberikan penjelasan interpretatif mengenai bagaimana *storytelling* bekerja sebagai praktik pedagogi naratif dalam membantu menjembatani narasi sejarah dengan proses pemaknaan peserta didik dalam pembelajaran SKI.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memahami secara mendalam *storytelling* sebagai praktik pedagogi naratif dalam pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) di MA Khozinatul 'Ulum Blora. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian berfokus pada proses pedagogis, interaksi pembelajaran, serta pengalaman peserta didik dalam memahami dan memaknai narasi sejarah yang berlangsung dalam konteks alamiah. Studi kasus sesuai digunakan untuk mengkaji fenomena secara mendalam dalam konteks kehidupan nyata dengan batas kasus yang jelas dan mempertimbangkan keterkaitan antara fenomena dengan konteksnya (De Massis & Kotlar, 2014). Dalam penelitian ini, kasus dibatasi pada praktik *storytelling* sebagai pedagogi naratif dalam pembelajaran SKI, sedangkan konteksnya mencakup interaksi guru dan peserta didik serta proses penyampaian, interpretasi,

dan pemaknaan narasi sejarah Islam. Pembatasan tersebut memungkinkan fenomena dikaji secara kontekstual tanpa memperluas analisis pada keseluruhan praktik pembelajaran di madrasah (Hyett et al., 2014).

Partisipan penelitian dipilih secara *purposive* berdasarkan keterlibatan langsung dan relevansinya dengan fenomena yang dikaji, sebagaimana lazim dilakukan dalam penelitian kualitatif pendidikan untuk menjangkau informan yang paling kaya informasi terkait fokus penelitian. Penelitian ini melibatkan 10 informan, yang terdiri atas satu guru SKI kelas XI, satu wakil kepala madrasah bidang kurikulum, dan delapan peserta didik kelas XI MA Khozinatul 'Ulum Blora. Guru SKI menjadi informan utama untuk memperoleh informasi mengenai tujuan, perencanaan, dan pelaksanaan *storytelling* sebagai praktik pedagogi naratif, termasuk bentuk interaksi dan respons peserta didik selama pembelajaran. Wakil kepala madrasah bidang kurikulum menjadi informan pendukung untuk memperoleh informasi mengenai konteks penyelenggaraan pembelajaran SKI dan pelaksanaan kurikulum di madrasah. Sementara itu, delapan peserta didik dipilih untuk memperoleh perspektif mengenai pengalaman belajar, respons, pemahaman, interpretasi, dan proses pemaknaan terhadap narasi sejarah yang disampaikan melalui *storytelling*. Mengingat sebagian peserta didik berstatus belum dewasa secara hukum, keterlibatan mereka sebagai informan dilaksanakan melalui prosedur etik yang dijelaskan pada bagian Etika Penelitian. Selain wawancara, data penelitian diperoleh melalui observasi pembelajaran dan dokumentasi sebagai sumber pendukung untuk memperkuat interpretasi data. Pemilihan ketiga kelompok informan tersebut memungkinkan penelitian memperoleh perspektif yang beragam, baik dari pelaku pedagogis, pengelola konteks pembelajaran, maupun peserta didik sebagai penerima pengalaman pembelajaran. Selain wawancara, dokumen pembelajaran yang relevan, seperti perangkat pembelajaran, bahan ajar, dan sumber narasi yang digunakan dalam pembelajaran, dimanfaatkan sebagai data pendukung untuk memperkuat pemahaman terhadap konteks dan praktik *storytelling* (Houghton et al., 2017). Pemilihan setiap sumber data didasarkan pada kesesuaiannya dengan tujuan penelitian, sehingga masing-masing memiliki fungsi dalam menjelaskan implementasi *storytelling*, pengalaman dan proses pemaknaan peserta didik, serta kondisi pedagogis yang menyertainya (Campbell et al., 2020).

Peneliti dalam penelitian ini berperan sebagai instrumen utama yang hadir secara langsung di lapangan untuk mengamati, menggali, mencatat, dan menginterpretasikan data sesuai dengan konteks pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) di kelas XI MA Khozinatul 'Ulum Blora. Keterlibatan peneliti secara langsung memungkinkan pemahaman terhadap praktik *storytelling* diperoleh tidak hanya melalui keterangan informan, tetapi juga melalui pengamatan terhadap proses pembelajaran, interaksi guru dan peserta didik, serta dinamika pedagogis yang berlangsung selama kegiatan pembelajaran (Paradis et al., 2016). Pengumpulan data dimulai pada 2 September 2026 dan berakhir pada 18 September 2026, dengan memanfaatkan observasi, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi sebagai teknik yang digunakan secara komplementer dalam penelitian studi kasus kualitatif (Ebneyamini & Sadeghi Moghadam, 2018). Observasi dilaksanakan sebanyak tiga kali pada pembelajaran SKI dengan materi kisah Peradaban Islam Pada Masa Daulah Abbasiyah untuk memperoleh data mengenai cara penyampaian narasi, pola interaksi pedagogis, respons peserta didik, serta aktivitas yang berkaitan dengan pemahaman dan pemaknaan terhadap narasi sejarah. Wawancara semi-terstruktur dilakukan terhadap 10 informan yang terdiri atas satu guru SKI, satu wakil kepala madrasah bidang kurikulum, dan delapan peserta didik kelas XI, dengan durasi sekitar 30 menit untuk setiap wawancara, guna menggali pengalaman, pandangan,

interpretasi, dan proses pemaknaan informan terhadap praktik storytelling dalam pembelajaran. Pengumpulan data pada sepuluh informan dihentikan setelah wawancara tambahan tidak lagi memunculkan pola baru dari data yang diperoleh. Dokumentasi digunakan sebagai sumber data pendukung berupa modul ajar (Perencanaan Pembelajaran Mendalam) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) SKI kelas XI, serta Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) yang digunakan guru selama pembelajaran. Penggunaan berbagai sumber dan teknik tersebut memungkinkan peneliti melakukan triangulasi sehingga interpretasi penelitian tidak bergantung pada satu sumber data atau satu teknik pengumpulan data saja (Pyo et al., 2023).

Analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang mencakup kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan yang berlangsung secara interaktif selama proses penelitian (Miles et al., 2014). Kondensasi data dilakukan dengan menyeleksi, memfokuskan, menyederhanakan, dan mengorganisasi data hasil observasi, wawancara, serta dokumentasi berdasarkan fokus penelitian. Penyajian data selanjutnya dilakukan secara sistematis melalui uraian naratif dan pengelompokan informasi untuk mengidentifikasi pola praktik storytelling, respons peserta didik, serta proses pemaknaan terhadap narasi sejarah. Penarikan dan verifikasi kesimpulan dilakukan dengan menafsirkan pola dan hubungan antartemuan serta memeriksa kembali kesesuaiannya dengan data empiris.

Keabsahan data dalam penelitian ini dijaga melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik untuk memperkuat kredibilitas interpretasi terhadap fenomena yang diteliti (Korstjens & Moser, 2017; Solano, 2020). Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi dari guru SKI, wakil kepala madrasah bidang kurikulum, dan peserta didik kelas XI untuk melihat kesesuaian maupun perbedaan perspektif mengenai praktik *storytelling*, respons pembelajaran, dan proses pemaknaan peserta didik. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil wawancara dengan temuan observasi dan dokumentasi sehingga interpretasi tidak bertumpu pada satu teknik pengumpulan data (Korstjens & Moser, 2017). Selanjutnya, peneliti menelusuri kembali keterkaitan antara data lapangan, hasil analisis, dan kesimpulan yang dikembangkan untuk menjaga konsistensi interpretasi serta keterlacakan proses penelitian. Transparansi dalam menjelaskan sumber data, proses pengumpulan, analisis, dan interpretasi merupakan bagian penting dari pelaporan penelitian kualitatif yang kredibel (Tong et al., 2007).

Penelitian ini memperhatikan prinsip etika penelitian mengingat sebagian informan, yaitu delapan peserta didik kelas XI, berstatus belum dewasa secara hukum. Pelaksanaan penelitian terlebih dahulu memperoleh izin resmi dari pihak MA Khozinatul 'Ulum Blora melalui surat izin penelitian yang disetujui oleh kepala madrasah. Sebelum pengumpulan data dilakukan, peneliti memperoleh persetujuan secara tertulis dari guru SKI dan wakil kepala madrasah sebagai informan dewasa, serta persetujuan dari peserta didik yang disertai persetujuan orang tua/wali untuk peserta didik yang berstatus belum dewasa. Seluruh informan diberi penjelasan mengenai tujuan penelitian, prosedur pengumpulan data, hak untuk menolak atau mengundurkan diri kapan pun tanpa konsekuensi, serta kerahasiaan data yang akan dijaga. Identitas seluruh informan disamarkan melalui pengodean, yaitu G untuk guru, WK untuk wakil kepala madrasah, dan PD-1 hingga PD-8 untuk peserta didik, guna melindungi privasi dan kerahasiaan identitas, khususnya bagi informan yang masih berusia di bawah umur. Data yang diperoleh, baik dari observasi, wawancara, maupun dokumentasi, digunakan semata-mata untuk kepentingan penelitian ini dan disimpan sesuai dengan prosedur etik penelitian yang berlaku, tanpa dipublikasikan atau digunakan untuk tujuan lain di luar kepentingan akademik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

1. Implementasi *Storytelling* sebagai Praktik Pedagogi Naratif

Hasil penelitian menunjukkan bahwa *storytelling* di MA Khozinatul 'Ulum Blora tidak digunakan sebagai metode yang berdiri sendiri, tetapi diintegrasikan dengan penjelasan materi, pertanyaan, dan diskusi. Guru SKI terlebih dahulu mempertimbangkan karakteristik materi, kondisi peserta didik, serta keterkaitan materi sejarah dengan kehidupan sehari-hari. *Storytelling* digunakan ketika materi memungkinkan untuk dikembangkan dalam bentuk narasi. Guru menjelaskan bahwa penggunaan cerita dimaksudkan untuk mendekatkan materi sejarah dengan kehidupan peserta didik, sebagaimana disampaikan: "*untuk lebih mendekatkan pemahaman pada anak terkait dengan kehidupan anak yang akan dihadapi dengan berlatar pada sejarah yang telah lampau*" (G, wawancara, 7 September 2026).

Implementasi tersebut menunjukkan bahwa *storytelling* tidak menggantikan penjelasan konvensional. Guru tetap memberikan penjelasan materi terlebih dahulu, kemudian menggunakan cerita pada bagian-bagian yang dianggap sesuai. Guru juga menyampaikan bahwa penggunaan *storytelling* bersifat situasional dan dapat disesuaikan dengan kondisi peserta didik, sekolah, materi, maupun media yang tersedia. Dengan demikian, *storytelling* dalam penelitian ini lebih tepat dipahami sebagai bagian dari praktik pedagogi naratif yang dipadukan dengan strategi pembelajaran lain, bukan sebagai satu-satunya metode pembelajaran. Pola pembelajaran yang ditemukan memperlihatkan adanya interaksi antara cerita dan mediasi guru. Guru menjelaskan materi, menyampaikan cerita, kemudian mengembangkan pertanyaan dan diskusi untuk memperdalam pemahaman. Guru menyatakan bahwa proses pembelajaran biasanya dimulai dengan menggali pengetahuan peserta didik mengenai materi, dilanjutkan dengan penjelasan, kemudian diskusi agar peserta didik dapat memahami materi secara lebih mendalam.

Pola tersebut juga teramati langsung dalam tiga pertemuan yang diobservasi, dua di antaranya bertepatan dengan judul pertemuan pada ATP Bab 1. Pada observasi 3 September 2026 dengan materi lahirnya Daulah Abbasiyah, guru membuka pembelajaran dengan pertanyaan pemantik tentang mengapa suatu pemerintahan dapat runtuh dan digantikan oleh pemerintahan baru, menjelaskan garis besar materi, lalu menyampaikan latar gerakan Bani Abbas dan peran Abu Muslim Al-Khurasani dalam bentuk cerita selama beberapa menit yang diselingi penjelasan fakta dan pertanyaan singkat. Setelah itu, guru mengajak peserta didik mendiskusikan alasan Bani Abbas memakai nama Bani Hasyim untuk menarik dukungan. Pada observasi 10 September 2026, guru justru membuka pembelajaran dengan kisah Harun Ar-Rasyid yang menyamar sebagai rakyat biasa untuk melihat keadaan masyarakat, menjadikannya apersepsi, lalu mengajak peserta didik menebak karakter pemimpin yang tergambar dari kisah itu. Adapun pada observasi 17 September 2026 tentang periodisasi pemerintahan serta dominasi Persia dan Turki, unsur naratif hanya dipakai sebagai pengantar singkat mengenai pergantian pengaruh kelompok dalam pemerintahan, sedangkan pendalaman materi dilakukan melalui model Jigsaw dan diskusi. Ketiga pertemuan tersebut memperlihatkan bahwa kedudukan cerita bergeser sesuai materi: sebagai penjelas kronologi, sebagai pembuka sekaligus pusat pembelajaran, atau sebagai pengantar sebelum kerja kelompok.

Temuan dari peserta didik memperkuat pola tersebut. PD-1 menjelaskan: "Biasanya guru menjelaskan materinya dulu, terus kalau ada materi yang cocok guru menceritakannya. Jadi kita mendengarkan cerita sambil memahami materi yang dijelaskan" (PD-1, wawancara, 7

September 2026). Pola serupa juga ditemukan pada PD-8 yang menyatakan: “Semuanya saling membantu. Cerita membuat saya tertarik, pertanyaan membuat saya berpikir, dan diskusi membantu saya memahami maknanya” (PD-8, wawancara, 7 September 2026). Dengan demikian, implementasi storytelling dalam pembelajaran SKI dapat dirumuskan sebagai praktik yang adaptif dan terintegrasi, dengan pola utama berupa penjelasan materi, penyampaian narasi, pemberian pertanyaan, dan dialog pembelajaran. Cerita menjadi sarana untuk menghadirkan kembali peristiwa dan tokoh sejarah, sementara interaksi pedagogis guru membantu peserta didik mengembangkan pemahaman terhadap makna yang terkandung di dalamnya

Analisis dokumen pendukung turut memperkuat temuan wawancara di atas. Modul ajar (Perencanaan Pembelajaran Mendalam) Bab 1 “Peradaban Islam pada Masa Daulah Abbasiyah” yang disusun guru SKI menunjukkan bahwa materi dialokasikan selama 14 jam pelajaran dalam tujuh pertemuan, dengan setiap pertemuan diberi judul bertema naratif dalam Alur Tujuan Pembelajaran (ATP), seperti “Fajar Baru di Kufah (Lahirnya Abbasiyah)”, “Para Khalifah Agung”, “Puncak Peradaban (Sains dan Baitul Hikmah)”, hingga “Runtuhnya Menara Gading (Kemunduran)”. Penamaan tersebut memperlihatkan bahwa struktur naratif, dari kebangkitan, puncak kejayaan, hingga keruntuhan, telah dirancang sejak tahap perencanaan, bukan sekadar muncul secara spontan saat penyampaian di kelas. Dokumen Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) Bab 1 turut menunjukkan bahwa aktivitas pembelajaran tidak berhenti pada penyampaian cerita, tetapi dilanjutkan dengan kegiatan analisis, diskusi kelompok, dan refleksi personal yang menghubungkan peristiwa Daulah Abbasiyah dengan konteks kekinian, sejalan dengan pola dialog dan refleksi yang dilaporkan peserta didik dalam wawancara. Dengan demikian, telaah dokumen memperkuat temuan bahwa *storytelling* dalam pembelajaran SKI di madrasah ini tidak berdiri sendiri, melainkan terintegrasi dengan perencanaan pembelajaran yang terstruktur dan aktivitas lanjutan berupa diskusi dan refleksi.

2. Potensi Pedagogis dan Keterbatasan Storytelling

Data penelitian menunjukkan bahwa storytelling memiliki beberapa potensi pedagogis dalam membantu peserta didik memahami narasi sejarah Islam. Potensi pertama terlihat pada kemampuannya membantu peserta didik memahami urutan peristiwa, tokoh, tindakan, dan konteks sejarah. PD-1 menyatakan: “Saya jadi lebih tahu urutan kejadiannya, siapa tokohnya, dan apa yang dilakukan tokoh tersebut” (PD-1, wawancara, 7 September 2026). PD-6 juga menunjukkan hal serupa: “Saya jadi mengetahui bukan hanya kejadiannya, tetapi juga alasan tokoh melakukan sesuatu” (PD-6, wawancara, 7 September 2026).

Potensi kedua berkaitan dengan imajinasi terhadap situasi historis. PD-4 menjelaskan: “Saya mencoba membayangkan kejadian dan posisi tokohnya, jadi lebih mudah memahami apa yang terjadi” (PD-4, wawancara, 7 September 2026). Ia menambahkan: “Saya membayangkan kalau berada di posisi tokoh, kemudian berpikir bagaimana saya harus bersikap” (PD-4, wawancara, 7 September 2026). Temuan ini menunjukkan bahwa storytelling tidak hanya menghadirkan informasi sejarah, tetapi juga dapat membuka ruang bagi peserta didik untuk membangun gambaran mental mengenai pengalaman tokoh dan situasi historis.

Potensi ketiga terlihat pada proses refleksi dan pengaitan nilai sejarah dengan kehidupan peserta didik. PD-2, misalnya, menyatakan: “Iya, misalnya kalau ada masalah dengan teman, kita jangan langsung menyerah atau marah, tetapi harus menyelesaikannya dengan baik” (PD-2, wawancara, 7 September 2026). PD-6 juga menjelaskan: “Kalau mendapat kesulitan belajar, saya mencoba mengingat perjuangan tokoh dan tidak langsung menyerah” (PD-6, wawancara, 7 September 2026). Hal tersebut memperlihatkan bahwa pemaknaan berkembang ketika peserta

didik menghubungkan pengalaman historis dengan persoalan yang mereka temui dalam kehidupan sekarang.

Meskipun demikian, data juga memperlihatkan bahwa *storytelling* memiliki keterbatasan. Keterbatasan pertama adalah kesulitan yang dirasakan peserta didik dalam mengingat rincian faktual, terutama ketika cerita memuat banyak nama tokoh dan tanggal. PD-3 menyatakan: “Saya biasanya memahami kejadian utamanya, tetapi kalau banyak nama tokoh atau tanggal kadang masih lupa” (PD-3, wawancara, 7 September 2026). PD-7 juga menyampaikan hal serupa: “Saya lebih mudah memahami kejadian utamanya, tetapi kadang kalau ceritanya panjang saya kurang ingat detailnya” (PD-7, wawancara, 7 September 2026). Temuan ini tidak menunjukkan adanya pengukuran retensi, melainkan menunjukkan persepsi peserta didik mengenai kesulitan mengingat rincian faktual.

Observasi memperlihatkan pola yang sejalan dengan keterangan tersebut. Pada observasi 3 September 2026, respons peserta didik lebih banyak muncul pada bagian cerita yang memiliki alur sebab-akibat dibandingkan ketika guru menyampaikan istilah dan nama tokoh. Pada observasi 10 September 2026, peserta didik tampak tertarik ketika guru menceritakan tindakan Harun Ar-Rasyid dan mengajak mereka membayangkan diri sebagai pemimpin, tetapi perhatian mereka kembali lebih tenang ketika guru menguraikan nama dan kebijakan para khalifah.

Keterbatasan kedua adalah bahwa *storytelling* tidak selalu menghasilkan pemahaman secara langsung tanpa bantuan mediasi pedagogis. PD-3 secara eksplisit menjelaskan: “Penjelasan dan kesimpulan guru, karena kalau hanya mendengar cerita kadang saya belum langsung mengerti” (PD-3, wawancara, 7 September 2026). PD-7 juga menunjukkan: “Penjelasan dan pertanyaan guru, karena membantu saya memahami bagian yang belum jelas” (PD-7, wawancara, 7 September 2026). Dengan demikian, data penelitian lebih mendukung pemahaman bahwa *storytelling* berjalan bersamaan dengan mediasi guru, bukan bahwa pemaknaan peserta didik secara kausal bergantung pada *storytelling*.

Catatan observasi memperlihatkan peran mediasi tersebut secara langsung. Pada observasi 10 September 2026, setelah kisah Harun Ar-Rasyid selesai, guru bertanya nilai kepemimpinan apa yang dapat diteladani dan bagaimana seorang pemimpin mengetahui keadaan rakyatnya. Jawaban peserta didik dikembangkan melalui tanya jawab, lalu guru memberi penjelasan tambahan dan menutup bagian itu dengan refleksi tentang karakter pemimpin. Pada observasi 3 September 2026, guru juga meluruskan pendapat peserta didik tentang strategi Bani Abbas sebelum menghubungkannya dengan kondisi politik saat itu. Dengan demikian, pemaknaan nilai dari cerita tidak dibiarkan muncul dengan sendirinya, tetapi diarahkan melalui pertanyaan dan penjelasan guru.

Keterbatasan juga muncul dari kondisi pembelajaran. Guru menyebut kesiapan peserta didik sebagai faktor yang memengaruhi proses pembelajaran, sebagaimana disampaikan: “Utamanya adalah kesiapan anak, apalagi ketika materi itu disampaikan pada jam-jam siang. Di mana anak-anak kadang-kadang itu sudah merasa capek dengan muatan-muatan materi yang ada di madrasah kita” (G, wawancara, 7 September 2026). Dari sisi kelembagaan, waka kurikulum menyebutkan: “Karena kita belum punya TV smart. Masalahnya di situ, kendala utamanya” (WK, wawancara, 7 September 2026). Namun *storytelling* tetap dapat dilakukan dengan memanfaatkan fasilitas yang tersedia. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa kekuatan pedagogis *storytelling* tidak terletak pada cerita semata, tetapi pada bagaimana cerita diolah melalui penjelasan, pertanyaan, diskusi, imajinasi, dan refleksi. Dengan kata lain,

storytelling menyediakan pengalaman naratif, sedangkan proses pembelajaran membantu peserta didik menginterpretasikan pengalaman tersebut menjadi pemahaman dan makna.

3. Model Konseptual: *Multi-Pathway Meaning-Making*

Berdasarkan keseluruhan data, penelitian ini merumuskan model *Multi-Pathway Meaning-Making* untuk menjelaskan bahwa proses pemaknaan peserta didik terhadap narasi sejarah Islam tidak berlangsung melalui satu urutan yang seragam. Peserta didik memperoleh titik awal yang relatif sama melalui penjelasan dan *storytelling*, tetapi proses interpretasi selanjutnya dapat berkembang melalui beberapa jalur yang saling berhubungan. Data menunjukkan tiga jalur utama, yaitu (1) jalur pemahaman naratif-kontekstual, (2) jalur reflektif-personal, dan (3) jalur dialogis-termediasi. Ketiga jalur tersebut tidak dimaksudkan sebagai kategori yang saling meniadakan. Seorang peserta didik dapat menunjukkan lebih dari satu jalur dalam proses pemaknaannya. Pemetaan jalur pemaknaan pada setiap informan beserta bukti utamanya disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Pemetaan Jalur Pemaknaan Peserta Didik

Informan	Jalur yang teridentifikasi	Bukti utama dari data
PD-1	Naratif-kontekstual + reflektif-personal	“Pernah. Misalnya ketika saya kesulitan belajar, saya ingat tokoh yang tetap berusaha walaupun menghadapi kesulitan” (PD-1, wawancara, 7 September 2026).
PD-2	Reflektif-personal + dialogis	“Iya, misalnya kalau ada masalah dengan teman, kita jangan langsung menyerah atau marah, tetapi harus menyelesaikannya dengan baik” (PD-2, wawancara, 7 September 2026).
PD-3	Dialogis-termediasi	“Penjelasan dan kesimpulan guru, karena kalau hanya mendengar cerita kadang saya belum langsung mengerti” (PD-3, wawancara, 7 September 2026).
PD-4	Naratif-kontekstual + reflektif-personal	“Saya membayangkan kalau berada di posisi tokoh, kemudian berpikir bagaimana saya harus bersikap” (PD-4, wawancara, 7 September 2026).
PD-5	Dialogis-termediasi + reflektif-personal	“Dari mendengarkan cerita, kemudian berdiskusi dan mendengarkan pendapat teman. Setelah itu saya menyimpulkan sendiri” (PD-5, wawancara, 7 September 2026).
PD-6	Naratif-kontekstual + reflektif-personal	“Kalau mendapat kesulitan belajar, saya mencoba mengingat perjuangan tokoh dan tidak langsung menyerah” (PD-6, wawancara, 7 September 2026).
PD-7	Reflektif-personal + dialogis-termediasi	“Penjelasan dan pertanyaan guru, karena membantu saya memahami bagian yang belum jelas” (PD-7, wawancara, 7 September 2026).
PD-8	Dialogis-termediasi + naratif-kontekstual	“Semuanya saling membantu. Cerita membuat saya tertarik, pertanyaan membuat saya berpikir, dan diskusi membantu saya memahami maknanya” (PD-8, wawancara, 7 September 2026).

Tabel 1 memperlihatkan bahwa ketiga jalur tidak bersifat eksklusif. Tujuh dari delapan peserta didik menunjukkan kombinasi dua jalur, sedangkan PD-3 terutama menunjukkan satu jalur. Jalur reflektif-personal paling sering teridentifikasi (enam peserta didik), disusul jalur dialogis-termediasi (lima peserta didik) dan jalur naratif-kontekstual (empat peserta didik). Karena itu, model yang dihasilkan tidak menggambarkan proses pemaknaan sebagai tahapan linear, tetapi sebagai proses yang dapat bercabang dan saling beririsan. Uraian ketiga jalur berikut melengkapi pemetaan tersebut.

a. Jalur Pemahaman Naratif-Kontekstual

Jalur pertama terlihat ketika peserta didik menggunakan cerita untuk memahami urutan peristiwa, tokoh, tindakan, alasan tindakan, serta situasi historis. Pada jalur ini, storytelling membantu peserta didik membangun gambaran mengenai apa yang terjadi dan bagaimana tokoh bertindak dalam konteks tertentu. PD-1 menunjukkan pola tersebut ketika menjelaskan bahwa cerita membantunya memahami urutan peristiwa, tokoh, dan tindakan tokoh. PD-4 lebih menonjolkan aspek imajinatif dengan membayangkan keadaan masa lalu dan posisi tokoh dalam peristiwa. Sementara itu, PD-6 menyatakan bahwa ia dapat memahami bukan hanya peristiwa, tetapi juga alasan di balik tindakan tokoh. PD-8 juga menunjukkan pola serupa, menyatakan: “Saya mencoba memahami tindakan tokoh dan alasan tokoh melakukan tindakan tersebut” (PD-8, wawancara, 7 September 2026). Dengan demikian, jalur ini dapat dirumuskan sebagai: Storytelling → pemahaman peristiwa/tokoh → penggambaran konteks atau imajinasi historis → pemahaman terhadap tindakan dan makna peristiwa.

b. Jalur Reflektif-Personal

Jalur kedua muncul ketika peserta didik membawa pengalaman historis ke dalam proses refleksi pribadi. Peserta didik tidak hanya bertanya mengenai apa yang terjadi dalam sejarah, tetapi juga mulai mempertimbangkan nilai apa yang dapat dipelajari dan bagaimana nilai tersebut berkaitan dengan kehidupannya. PD-1, misalnya, menyatakan: “Pernah. Misalnya, ketika saya kesulitan belajar, saya ingat tokoh yang tetap berusaha walaupun menghadapi kesulitan” (PD-1, wawancara, 7 September 2026). PD-2 menghubungkan pengalaman tokoh dalam menghadapi masalah dengan cara menyelesaikan persoalan bersama teman. PD-4 menunjukkan proses yang lebih reflektif dengan membayangkan dirinya berada pada posisi tokoh dan mempertimbangkan tindakan yang seharusnya dilakukan. PD-6 juga menghubungkan perjuangan tokoh dengan pengalaman menghadapi kesulitan dalam belajar. Jalur ini dapat dirumuskan sebagai: Storytelling → memahami pengalaman tokoh → mengidentifikasi nilai → membandingkan dengan pengalaman diri → pemaknaan personal/kontekstual.

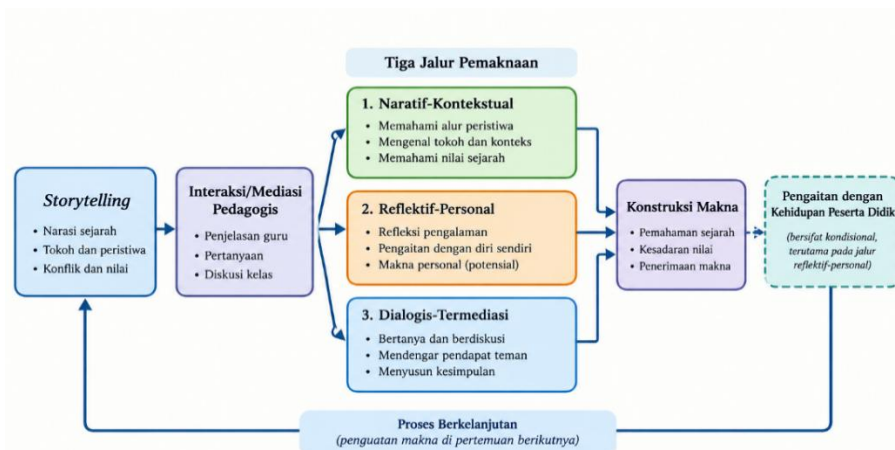
c. Jalur Dialogis-Termediasi

Jalur ketiga memperlihatkan bahwa pemaknaan berkembang melalui pertanyaan guru, penjelasan lanjutan, dan diskusi. Jalur ini menjadi penting karena beberapa peserta didik menyatakan bahwa cerita saja belum selalu cukup untuk memahami makna yang terkandung di dalamnya. PD-3 menjelaskan bahwa penjelasan dan kesimpulan guru membantu memperjelas makna cerita. PD-5 menunjukkan pola yang lebih dialogis, menyatakan: “Dari mendengarkan cerita, kemudian berdiskusi dan mendengarkan pendapat teman. Setelah itu saya menyimpulkan sendiri” (PD-5, wawancara, 7 September 2026). PD-7 juga menyebutkan bahwa penjelasan dan pertanyaan guru membantu memperjelas pelajaran yang diperoleh dari cerita. PD-8 menunjukkan pola serupa ketika cerita memunculkan ketertarikan, pertanyaan mendorong proses berpikir, dan diskusi membantu menemukan pelajaran. Jalur ini dapat

dirumuskan sebagai: *Storytelling* → pertanyaan/penjelasan guru → diskusi → pertukaran perspektif → konstruksi makna.

d. Rumusan Model *Multi-Pathway Meaning-Making*

Rumusan model *Multi-Pathway Meaning-Making* berdasarkan temuan tersebut disajikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Model *Multi-Pathway Meaning-Making*

Gambar 1 menunjukkan bahwa *storytelling* berfungsi sebagai pengalaman naratif awal yang kemudian berkembang melalui interaksi dan mediasi pedagogis. Mediasi tersebut berupa penjelasan guru, pertanyaan, dan diskusi yang membantu peserta didik memahami peristiwa, tokoh, serta nilai dalam narasi sejarah Islam. Proses selanjutnya memperlihatkan tiga jalur pemaknaan, yaitu naratif-kontekstual, reflektif-personal, dan dialogis-termediasi. Jalur naratif-kontekstual berkaitan dengan pemahaman terhadap alur peristiwa, tokoh, konteks, dan nilai sejarah. Jalur reflektif-personal muncul ketika peserta didik merefleksikan tindakan atau perjuangan tokoh dan menghubungkannya dengan pengalaman dirinya. Sementara itu, jalur dialogis-termediasi menunjukkan peran pertanyaan, penjelasan, dan diskusi dalam membantu peserta didik memahami bagian yang belum jelas serta menyusun kesimpulan. Ketiga jalur tersebut dapat muncul secara terpisah maupun beririsan dan bermuara pada konstruksi makna. Pengaitan makna dengan kehidupan peserta didik ditempatkan sebagai kemungkinan lanjutan, terutama pada proses reflektif-personal, bukan sebagai hasil yang harus muncul pada seluruh peserta didik. Dengan demikian, *storytelling* dipahami sebagai pemicu awal, sedangkan pemaknaan terbentuk melalui proses pedagogis yang beragam dan tidak linear.

Pembahasan

1. *Storytelling* sebagai Praktik Pedagogi Naratif yang Dialogis dan Adaptif

Sifat adaptif praktik *storytelling* di MA Khozinatul 'Ulum Blora dapat dipahami sebagai konsekuensi dari karakter materi SKI itu sendiri. Materi seperti Daulah Abbasiyah memuat tokoh, konflik, dan perubahan yang dapat dinarasikan, tetapi juga memuat periodisasi, nama, dan kebijakan yang lebih tepat dijelaskan atau dikerjakan secara kelompok. Karena itu, guru menempatkan cerita secara berbeda dari satu pertemuan ke pertemuan lain, dan keputusan tersebut mencerminkan pertimbangan pedagogis atas fungsi narasi, bukan penerapan satu metode secara seragam. Temuan ini sejalan dengan Kindenberg (2025) yang memandang *storytelling* dalam pembelajaran sejarah sebagai praktik beragam yang dapat dipadukan dengan

presentasi guru, diskusi, dan aktivitas pembelajaran lain. Judul pertemuan yang bernuansa naratif dalam ATP menunjukkan bahwa adaptasi tersebut berpijak pada perencanaan, sehingga ketika peran cerita bergeser di kelas, kerangka naratif pembelajaran tetap terjaga.

Karakter dialogis muncul karena makna dalam cerita sejarah tidak melekat pada narasi itu sendiri, melainkan perlu ditafsirkan. Cerita tentang tokoh dan peristiwa dalam SKI selalu memuat tindakan dan keputusan yang dapat dibaca dengan cara berbeda, sehingga pertanyaan, penjelasan, dan diskusi guru berfungsi membuka ruang tafsir sekaligus meluruskan pemahaman, seperti ketika guru meluruskan pendapat peserta didik tentang strategi Bani Abbas sebelum menghubungkannya dengan kondisi politik saat itu. Pola ini sejalan dengan pedagogi naratif Ironside (2006) yang menempatkan interpretasi sebagai pengalaman bersama antara guru dan peserta didik, serta dengan kajian pendidikan agama Islam yang menempatkan cerita sebagai pemicu refleksi etis dan pembelajaran dialogis (Tentiasih, 2026).

Kontribusi temuan ini bagi kajian pedagogi naratif terletak pada penegasan bahwa nilai pedagogis *storytelling* ditentukan oleh cara cerita dimediasi, bukan oleh kehadiran cerita semata. Kindenberg (2025) menunjukkan bahwa narasi dapat membuka keterlibatan sekaligus membatasi analisis apabila tidak disertai pemahaman historis yang lebih luas; penelitian ini memperlihatkan bagaimana mediasi tersebut berlangsung di madrasah, yaitu melalui pertanyaan pemantik, penjelasan lanjutan, dan refleksi penutup. Bagi pembelajaran SKI, temuan ini mengisyaratkan bahwa tuntutan untuk memahami nilai, ibrah, dan makna tidak cukup dijawab dengan menceritakan kisah, tetapi dengan merancang cerita sebagai bagian dari rangkaian penjelasan, pertanyaan, dan refleksi (Rofik, 2015; Saman, 2024).

2. Potensi dan Keterbatasan: Konvergensi Nilai, Kesulitan Mengingat Rincian, dan Ketergantungan pada Mediasi

Konvergensi nilai yang muncul pada peserta didik, yaitu ketekunan, sikap tidak mudah menyerah, dan penyelesaian masalah secara baik, dapat dijelaskan oleh cara narasi menampilkan tindakan tokoh dalam situasi sulit. Narasi memberi peserta didik alasan, konflik, dan konsekuensi di balik tindakan tokoh, sehingga nilai tidak hadir sebagai pernyataan abstrak, tetapi sebagai sesuatu yang dapat dibayangkan dan dibandingkan dengan pengalaman sendiri, seperti kesulitan belajar atau persoalan dengan teman. Van Gaans et al. (2026) menemukan bahwa pengalaman pribadi dan identitas sosial sangat memengaruhi cara peserta didik memberi makna pada narasi sejarah. Temuan tersebut membantu menjelaskan mengapa peserta didik menautkan kisah tokoh dengan pengalaman belajar dan pertemanan, sekaligus mengapa kesamaan nilai tidak berarti keseragaman pemahaman. Konvergensi ini juga tidak lepas dari refleksi penutup yang diarahkan oleh guru, seperti pada pembelajaran kisah Harun Ar-Rasyid (observasi 10 September 2026), sehingga kesamaan nilai perlu dibaca sebagai hasil interaksi antara narasi, mediasi guru, dan latar peserta didik.

Kesulitan mengingat rincian faktual dapat dipahami sebagai konsekuensi dari perbedaan logika antara cerita dan rincian. Narasi mengorganisasi peristiwa melalui alur sebab-akibat dan niat tokoh, sehingga yang mudah ditangkap adalah jalannya peristiwa, sedangkan nama, tanggal, dan kebijakan tidak memiliki daya dorong naratif yang sama. Hal ini sejalan dengan pembedaan Bruner (1986) antara cara berpikir naratif dan paradigmatis, dan tampak dalam observasi ketika respons peserta didik lebih banyak muncul pada bagian cerita beralur dibandingkan pada uraian nama dan kebijakan khalifah. Karena data hanya merekam persepsi peserta didik dan tidak mengukur retensi, temuan ini ditafsirkan sebagai batas fungsi naratif, bukan sebagai bukti rendahnya capaian belajar. Implikasinya, cerita perlu dipasangkan dengan

strategi lain untuk rincian faktual yang tetap dibutuhkan, sebagaimana guru menggunakan model Jigsaw dan diskusi pada materi periodisasi.

Ketergantungan pada mediasi guru menunjukkan bahwa cerita menyediakan pengalaman naratif, tetapi tidak otomatis menyediakan kerangka untuk menafsirkannya. Peserta didik yang belum langsung memahami cerita membutuhkan penjelasan, pertanyaan, dan kesimpulan dari guru, dan dalam observasi, guru juga meluruskan pendapat peserta didik sebelum menghubungkannya dengan konteks. Pola ini sejalan dengan Kindenberg (2025) yang menunjukkan bahwa *storytelling* dalam pembelajaran sejarah bergerak antara empati historis dan analisis, sehingga narasi menjadi bermakna ketika membantu peserta didik berpindah dari pengalaman historis menuju penalaran. Kesiapan peserta didik pada siang hari dan keterbatasan sarana seperti TV pintar menunjukkan pula bahwa mediasi bergantung pada kondisi pembelajaran. Dengan demikian, potensi utama *storytelling* terletak pada kemampuannya mempertemukan peserta didik dengan makna dan nilai sejarah, sedangkan kekuatan pedagogisnya ditentukan oleh bagaimana cerita diolah melalui penjelasan, pertanyaan, dan dialog.

3. Model Konseptual: Jalur Pemaknaan yang Multi-Lintasan (*Multi-Pathway Meaning-Making*)

Multi-lintasan muncul karena narasi bersifat terbuka terhadap lebih dari satu tafsir, sedangkan peserta didik membawa pengalaman, kebiasaan belajar, dan kebutuhan yang berbeda. Peserta didik yang menonjol dalam membayangkan situasi tokoh bergerak ke jalur naratif-kontekstual, mereka yang menautkan perjuangan tokoh dengan kesulitan belajar bergerak ke jalur reflektif-personal, dan mereka yang baru memahami setelah penjelasan dan diskusi bergerak ke jalur dialogis-termediasi. Pola ini konsisten dengan temuan van Gaans et al. (2026) bahwa pemaknaan atas narasi sejarah dibentuk oleh pengalaman pribadi dan identitas sosial peserta didik. Pola ini juga dapat dibaca melalui pembedaan Bruner (1986) antara cara berpikir paradigmatis yang logis-argumentatif dan cara berpikir naratif yang bekerja melalui pemaknaan atas rangkaian peristiwa dan tindakan, yang dalam kajian mutakhir tetap dipandang relevan sebagai dasar pendekatan naratif dalam pendidikan (D'Orto & Tasquier, 2025; Frolli et al., 2023). Ruang interpretatif yang disediakan oleh pedagogi naratif menjelaskan mengapa variasi jalur tidak perlu dipandang sebagai penyimpangan, melainkan sebagai wujud empiris kognisi naratif di kelas SKI (Ironsides, 2006; Tentiasih, 2026).

Irisan antarjalur dapat dijelaskan oleh peran mediasi guru yang bekerja pada seluruh jalur, bukan hanya pada jalur dialogis. Pertanyaan pemantik membuka ruang imajinasi pada jalur naratif-kontekstual, refleksi penutup guru mengarahkan peserta didik untuk mengidentifikasi nilai pada jalur reflektif-personal, dan diskusi menyediakan pertukaran perspektif pada jalur dialogis-termediasi. Dengan demikian, *storytelling* berperan sebagai pemicu awal, sedangkan arah pemaknaan ditentukan oleh interaksi antara narasi, mediasi guru, dan latar peserta didik. Pemahaman ini dekat dengan Kindenberg (2025) yang menunjukkan bahwa *storytelling* dapat bergerak antara empati historis dan analisis, sehingga narasi membuka lebih dari satu cara bagi peserta didik untuk berhubungan dengan materi historis.

Kontribusi model pada Gambar 1 bagi kajian pedagogi naratif adalah merinci bagaimana pemaknaan terbentuk setelah narasi disampaikan, yaitu tidak melalui satu urutan seragam, melainkan melalui jalur-jalur yang dipengaruhi oleh mediasi dan latar peserta didik. Bagi pembelajaran SKI, model ini menawarkan kerangka bagi guru untuk merancang cerita beserta pertanyaan dan aktivitas refleksi yang mengakomodasi lebih dari satu jalur, sehingga

pembelajaran tidak berhenti pada penguasaan kronologi, tetapi mengarah pada pemahaman nilai dan makna. Karena model ini berasal dari satu kasus dan delapan peserta didik, ia lebih tepat dipahami sebagai kerangka konseptual awal yang perlu diuji lebih lanjut, bukan sebagai model yang dapat digeneralisasi.

4. Keterbatasan dan Arah Penelitian Lanjutan

Penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu dikemukakan. Pertama, penelitian dilakukan pada satu madrasah dan melibatkan satu guru SKI, sehingga model *Multi-Pathway Meaning-Making* yang dirumuskan belum tentu berlaku pada konteks madrasah lain dengan guru, materi, atau kondisi peserta didik yang berbeda. Kedua, penelitian ini tidak mengukur retensi maupun capaian belajar peserta didik secara terukur, sebab data yang dikumpulkan bersandar pada laporan pengalaman dan pemaknaan peserta didik sendiri melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Ketiga, jalur pemaknaan yang teridentifikasi bersumber dari delapan peserta didik kelas XI, sehingga generalisasi pola tersebut pada jenjang atau karakteristik peserta didik yang lain perlu dilakukan dengan kehati-hatian. Berdasarkan keterbatasan tersebut, penelitian lanjutan dapat diarahkan untuk menguji model *Multi-Pathway Meaning-Making* pada mata pelajaran sejarah lain atau pada beberapa madrasah sekaligus, serta mengombinasikan pendekatan kualitatif ini dengan desain yang turut mengukur pemahaman historis peserta didik secara lebih sistematis, sehingga kontribusi konseptual penelitian ini dapat diuji lebih lanjut keberlakuannya secara empiris

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa *storytelling* dalam pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) di MA Khozinatul 'Ulum Blora diterapkan sebagai praktik pedagogi naratif yang dialogis dan adaptif, yaitu dipadukan dengan penjelasan, pertanyaan, dan diskusi serta ditempatkan secara berbeda sesuai karakteristik materi. Praktik ini berpotensi membantu peserta didik memahami alur peristiwa, tokoh, dan nilai sejarah serta menghubungkannya dengan kehidupan sehari-hari, tetapi peserta didik merasakan kesulitan mengingat rincian faktual ketika narasi panjang atau memuat banyak nama dan tanggal, sehingga pemaknaan tetap membutuhkan mediasi guru.

Proses pemaknaan peserta didik berlangsung melalui tiga jalur yang saling beririsan, yaitu jalur pemahaman naratif-kontekstual, jalur reflektif-personal, dan jalur dialogis-termediasi, yang dirumuskan dalam model pemaknaan multi-lintasan (*Multi-Pathway Meaning-Making*). Model ini menempatkan *storytelling* sebagai pemicu pedagogis, bukan penyebab tunggal terbentuknya makna, sehingga hasil pembelajaran bergantung pada cara narasi dimediasi oleh guru dan direspons oleh peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Brady, D. R., & Asselin, M. E. (2016). Exploring outcomes and evaluation in narrative pedagogy: An integrative review. *Nurse Education Today*, 45, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.06.002>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing: JRN*, 25(8), 652–661.



- <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Chakim, L., Nasir, M., Sholichin, M. F., & Yusuf, M. (2026). Multicultural Narratives in Islamic Cultural History Textbooks: Content Analysis of Grade VII Madrasah Tsanawiyah Materials. *Fikroh: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, 19(2), 396–405. <https://doi.org/10.37812/fikroh.v19i2.2402>
- D’Orto, E., & Tasquier, G. (2025). Narrativity and Climate Change Education: Design of an Operative Approach. *Sustainability*, 17(4), 1587. <https://doi.org/10.3390/su17041587>
- De Massis, A., & Kotlar, J. (2014). The case study method in family business research: Guidelines for qualitative scholarship. *Journal of Family Business Strategy*, 5(1), 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2014.01.007>
- Ebneyamini, S., & Sadeghi Moghadam, M. R. (2018). Toward Developing a Framework for Conducting Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918817954>
- Fachrudin, Y. (2023). Analisis Pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam. *Dirasah: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Dasar Islam*, 6(1), 51–61. <https://doi.org/10.51476/dirasah.v6i1.458>
- Frolli, A., Cerciello, F., Ciotola, S., Ricci, M. C., Esposito, C., & Sica, L. S. (2023). Narrative Approach and Mentalization. *Behavioral Sciences*, 13(12), 994. <https://doi.org/10.3390/bs13120994>
- Gibson, L., Peck, C. L., Miles, J., & Duquette, C. (2025). Historical thinking: Trends, critiques, and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102088>
- Houghton, C., Casey, D., & Smyth, S. (2017). Selection, collection and analysis as sources of evidence in case study research. *Nurse Researcher*, 24(4), 36–41. <https://doi.org/10.7748/nr.2017.e1482>
- Hyett, N., Kenny, A., & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23606>
- Ironside, P. M. (2006). Using narrative pedagogy: Learning and practising interpretive thinking. *Journal of Advanced Nursing*, 55(4), 478–486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03938.x>
- Kindenberg, B. (2025). Navigating narrative and analysis: students’ mediation of historical content through storytelling. *Language and Education*, 39(1), 91–110. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2362907>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *The European Journal of General Practice*, 24(1), 120. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mulyaningsih, A., & Hakiman. (2021). Nilai-Nilai Pendidikan Budi Pekerti dalam Buku Teks



- Mata Pelajaran Sejarah Kebudayaan Islam. *At-Tarbawi: Jurnal Kajian Kependidikan Islam*, 6(1), 77–94. <https://doi.org/10.22515/attarbawi.v6i1.4131>
- Paradis, E., O'Brien, B., Nimmon, L., Bandiera, G., & Martimianakis, M. A. T. (2016). Design: Selection of Data Collection Methods. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(2), 263. <https://doi.org/10.4300/jgme-d-16-00098.1>
- Popa, N. (2021). Cultivating Historical Consciousness in the History Classroom: Uncovering the Subtleties of Student Meaning Making with the Help of Found Poetry. *History Education Research Journal*, 18(2), 224–246. <https://doi.org/10.14324/herj.18.2.06>
- Pyo, J., Lee, W., Choi, E. Y., Jang, S. G., & Ock, M. (2023). Qualitative Research in Healthcare: Necessity and Characteristics. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 56(1), 12. <https://doi.org/10.3961/jpmpmh.22.451>
- Rofik. (2015). Nilai Pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam Dalam Kurikulum Madrasah. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 12(1), 15–30. <https://doi.org/10.14421/jpai.2015.121-02>
- Saman, T. (2024). Urgensi Pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam di Madrasah. *Jurnal Pendidikan Guru*, 5(1). <https://doi.org/10.47783/jurpendigu.v5i1.712>
- Solano, M. A. (2020). Triangulation and Trustworthiness —Advancing Research on Public Service Interpreting through Qualitative Case Study Methodologies. *FITISPos International Journal*, 7(1), 31–52. <https://doi.org/10.37536/fitispos-ij.2020.7.1.249>
- Tentiasih, K. (2026). Islamic Story-Based Learning in Islamic Religious Education: Advancing Students' Literary Appreciation and Sustainable Development Goals. *Profetika: Jurnal Studi Islam*, 28(01), 79–94. <https://doi.org/10.23917/profetika.v28i01.16233>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care: Journal of the International Society for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- van Gaans, G., Savenije, G., van Boxtel, C., & Bijsterveld, A. J. (2026). How Dutch Students Make Meaning with the Past: Narrative Meaning-Making and Ultimate Concerns in History Education. *BMGN - Low Countries Historical Review*, 141(2), 90–123. <https://doi.org/10.51769/bmgn-lchr.19535>