

PENDIDIKAN SEJARAH **di ERA DIGITAL**

Strategi Pembelajaran, Literasi Sejarah, Dan Inovasi Kelas



• Harinaredi | Aprilia Triaristiana | Maulana Yusuf Arrasuly
• I Made Ratih Rosanawati | Nur Indah Lestari | Myristica Imanita
Yustina Sri Ekwandari | Ema Agustina | Dina Martha Fitri
Kautsar Niara | Valensy Rachmedita
• editor: Yusuf Budi Prasetya Santosa, M.Pd.

Editor: Yusuf Budi Prasetya Santosa, M.Pd.

PENDIDIKAN SEJARAH DI ERA DIGITAL

Strategi Pembelajaran, Literasi Sejarah, Dan Inovasi Kelas

Penulis:

Harinaredi, Aprilia Triaristiana, Maulana Yusuf Arrasuly,
I Made Ratih Rosanawati, Nur Indah Lestari, Myristica Imanita,
Yustina Sri Ekwandari, Ema Agustina, Dina Martha Fitri,
Kautsar Niara, Valensy Rachmedita



PENERBIT KOALA

2026

PENDIDIKAN SEJARAH DI ERA DIGITAL

Strategi Pembelajaran, Literasi Sejarah, Dan Inovasi Kelas

Penulis :

Harinareni, Aprilia Triaristiana, Maulana Yusuf Arrasuly, I Made Ratih Rosanawati, Nur Indah Lestari, Myristica Imanita, Yustina Sri Ekwandari, Ema Agustina, Dina Martha Fitri, Kautsar Niara, Valensy Rachmedita

Editor : Yusuf Budi Prasetya Santosa, M.Pd.

Setting & Layout : F. J. Ismarianto

Desain Cover : Alrean & TSP

Ukuran : Unesco (15,5 x 23 cm)

ISBN : 978-623-8580-12-5

Halaman : vi + 222

Terbit : Mei 2026

Hak Cipta di lindungi Undang-undang.

Dilarang memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku tanpa seijin tertulis dari penerbit.



Graha Puri Jejalen
Jl. Utama Graha Puri Jejalen Sumberjaya
Kec. Tambun Selatan Kab. Bekasi
Jawa Barat 17510

DAFTAR ISI

Daftar isi	iii
Kata Pengantar	iv
BAB 1 Pengantar Pendidikan Sejarah Abad 21	
Harinaredi	1
BAB 2 Tantangan Pembelajaran Sejarah di Sekolah	
Aprilia Triaristiana	19
BAB 3 Literasi Sejarah: Konsep dan Urgensinya	
Maulana Yusuf Arrasuly	35
BAB 4 <i>Historical Thinking</i>: Keterampilan Berpikir Sejarah	
I Made Ratih Rosanawati	53
BAB 5 Historical Empathy: Memahami Masa Lalu secara Kontekstual	
Nur Indah Lestari	69
BAB 6 Pembelajaran Sejarah Berbasis Sumber (Source-Based Learning)	
Myristica Imanita	85
BAB 7 Inkuiri Sejarah: Dari Pertanyaan ke Interpretasi	
Yustina Sri Ekwandari	101
BAB 8 Pemanfaatan Media Digital dalam Pembelajaran Sejarah	
Ema Agustina	123
BAB 9 Model Pembelajaran Inovatif	
Dina Martha Fitri	151
BAB 10 Penilaian Pembelajaran Sejarah: Praktis dan Realistis	
Kautsar Niara	179
BAB 11 Arah Masa Depan Pendidikan Sejarah di Era Teknologi	
Valensy Rachmedita	203

KATA PENGANTAR EDITOR

Puji syukur ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas segala rahmat dan karunia-Nya sehingga buku berjudul “Pendidikan Sejarah di Era Digital: Strategi Pembelajaran, Literasi Sejarah, dan Inovasi Kelas” ini dapat diselesaikan dengan baik. Buku ini hadir sebagai respons terhadap perubahan signifikan dalam dunia pendidikan yang dipengaruhi oleh perkembangan teknologi digital yang semakin pesat.

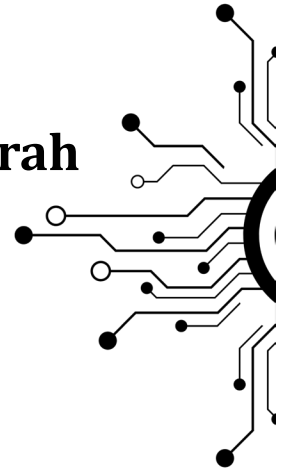
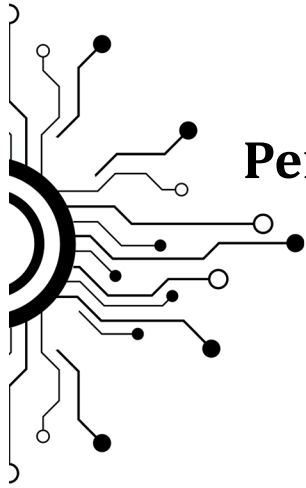
Transformasi digital telah membawa dampak besar dalam cara pengetahuan diakses, dipahami, dan diajarkan, termasuk dalam pendidikan sejarah. Di satu sisi, kemajuan teknologi membuka peluang luas bagi pemanfaatan sumber belajar yang lebih beragam dan interaktif. Namun di sisi lain, hal ini juga menghadirkan tantangan baru, terutama dalam membangun literasi sejarah yang kritis di tengah arus informasi yang begitu cepat dan tidak selalu terverifikasi.

Buku ini disusun untuk menjembatani kebutuhan akan strategi pembelajaran sejarah yang adaptif dengan perkembangan zaman. Melalui berbagai gagasan, pengalaman, dan praktik yang dituliskan oleh para akademisi dan praktisi pendidikan, buku ini mengulas strategi pembelajaran, penguatan literasi sejarah, serta berbagai inovasi yang dapat diterapkan di ruang kelas.

Buku ini ditujukan bagi mahasiswa, dosen, guru, praktisi pendidikan, serta masyarakat umum yang memiliki perhatian terhadap pengembangan pendidikan sejarah. Diharapkan, buku ini dapat menjadi referensi yang bermanfaat sekaligus inspirasi dalam mengembangkan pembelajaran sejarah yang lebih kontekstual, kritis, dan relevan dengan kehidupan generasi digital.

Ucapan terima kasih disampaikan kepada seluruh pihak yang telah berkontribusi dalam penyusunan buku ini. Kritik dan saran yang konstruktif sangat diharapkan demi penyempurnaan karya ini di masa yang akan datang.

Tim Penulis



BAB I

Pengantar Pendidikan Sejarah Abad 21

Oleh Harinareddi

1.1 Pendahuluan

Pendidikan sejarah abad ke-21 mengalami pergeseran paradigma yang signifikan seiring dengan perubahan global dalam bidang teknologi, sosial, dan epistemologi. Pendidikan tidak lagi berorientasi semata pada transfer pengetahuan, tetapi pada pengembangan kompetensi yang memungkinkan peserta didik beradaptasi dengan kompleksitas dunia modern. Kerangka Education 2030 menegaskan bahwa pendidikan harus menumbuhkan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan literasi informasi sebagai kompetensi inti abad ke-21 (Incirci & Howells, 2018).

Dalam konteks pendidikan sejarah, pergeseran ini berimplikasi pada redefinisi tujuan pembelajaran. Sejarah tidak lagi diposisikan sebagai kumpulan fakta kronologis yang harus dihafal, melainkan sebagai sarana untuk membangun historical thinking dan historical consciousness. Historical consciousness dipahami sebagai kemampuan individu untuk menghubungkan masa lalu, masa kini, dan masa depan dalam kerangka reflektif dan kontekstual (Popa, 2022). Dengan demikian, pembelajaran sejarah berfungsi sebagai wahana pembentukan kesadaran kritis terhadap dinamika sosial dan identitas kolektif.

Perkembangan teknologi digital turut mempercepat transformasi ini. Akses terhadap sumber sejarah kini

semakin terbuka melalui arsip digital, repositori daring, museum virtual, serta berbagai platform berbasis web. Namun, kelimpahan informasi tersebut juga menimbulkan tantangan baru: peserta didik harus memiliki literasi digital yang memadai untuk mengevaluasi kredibilitas sumber, mengidentifikasi bias, dan menyusun argumen berbasis bukti. Penelitian menunjukkan bahwa integrasi literasi digital dalam pembelajaran sejarah berkontribusi terhadap peningkatan pemahaman historis siswa (Fatimah et al., 2023).

Di Indonesia, sejumlah studi mengindikasikan bahwa praktik pembelajaran sejarah di sekolah masih cenderung bersifat transmisif dan berorientasi pada hafalan, sehingga keterampilan berpikir analitis dan reflektif belum berkembang optimal (Ningrum dkk., 2020). Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara tuntutan konseptual pendidikan abad ke-21 dengan praktik pedagogis di lapangan.

Kajian literatur internasional juga menegaskan bahwa pendidikan sejarah modern perlu mengadopsi pendekatan berbasis sumber (*source-based inquiry*), pembelajaran multiperspektif, serta asesmen autentik yang mengukur kompetensi berpikir historis secara eksplisit (Gómez-Carrasco dkk., 2022). Dengan demikian, transformasi pendidikan sejarah tidak hanya menyangkut penggunaan teknologi, tetapi juga perubahan mendasar dalam desain kurikulum, strategi pembelajaran, dan sistem evaluasi.

Berdasarkan uraian tersebut, pendidikan sejarah abad ke-21 harus dipahami sebagai proses pedagogis yang menyeimbangkan antara penguasaan substansi historis, pengembangan keterampilan berpikir kritis, dan literasi digital. Pendahuluan ini menjadi landasan konseptual untuk membahas lebih lanjut pergeseran paradigma, kompetensi yang dibutuhkan, serta implikasi pedagogis dalam pengembangan pendidikan sejarah kontemporer.

1.2 Pergeseran Paradigma Pendidikan Sejarah Abad ke-21

Pendidikan sejarah abad ke-21 mengalami perubahan paradigma yang signifikan dibandingkan periode sebelumnya. Jika sebelumnya pembelajaran sejarah cenderung berorientasi pada transmisi fakta dan kronologi, kini pendekatannya bergeser menuju pengembangan kemampuan analitis dan reflektif. Pergeseran ini dipengaruhi oleh perubahan global dalam bidang sosial, politik, dan teknologi. Kerangka *Education 2030* menekankan pentingnya pengembangan kompetensi berpikir kritis dan kreatif dalam sistem pendidikan modern (Incirci & Howells, 2018). Dalam konteks ini, pendidikan sejarah diarahkan untuk membangun kapasitas intelektual yang memungkinkan peserta didik mengevaluasi informasi secara kritis. Konsekuensinya, sejarah tidak lagi diposisikan sekadar sebagai penguat identitas nasional berbasis narasi tunggal, tetapi sebagai ruang dialog reflektif tentang makna masa lalu.

Paradigma baru dalam pendidikan sejarah menekankan pentingnya multiperspektivitas. Sejarah dipahami sebagai konstruksi interpretatif yang terbuka terhadap berbagai sudut pandang sosial dan budaya. Hal ini mendorong peserta didik memahami bahwa narasi sejarah tidak selalu tunggal dan final. Tinjauan literatur internasional menunjukkan bahwa pendekatan multiperspektif meningkatkan kemampuan analisis dan argumentasi siswa secara signifikan (Gómez-Carrasco dkk., 2022). Pendekatan ini juga sejalan dengan perkembangan historiografi global yang semakin interdisipliner. Dengan demikian, pembelajaran sejarah menjadi arena latihan berpikir kritis yang berbasis bukti.

Selain multiperspektivitas, paradigma baru juga mengedepankan konsep *historical consciousness*. Konsep ini menekankan hubungan dialektis antara masa lalu, masa kini, dan masa depan dalam kerangka reflektif (Saripudin et al., 2023). Peserta didik didorong untuk memahami bagaimana pengalaman historis membentuk identitas dan orientasi sosial mereka. (Popa, 2022) menjelaskan bahwa *historical consciousness* merupakan fondasi bagi pembelajaran sejarah yang bermakna dan kontekstual. (Haste dkk., 2017) juga

menegaskan bahwa pendidikan sejarah modern harus menghubungkan pembentukan identitas dengan analisis kritis terhadap narasi kolektif. Dengan kesadaran historis, siswa tidak hanya mengetahui peristiwa, tetapi juga memahami relevansi dan implikasinya.

Perubahan paradigma ini juga berkaitan dengan transformasi epistemologis dalam ilmu sejarah. Sejarah tidak lagi dipandang sebagai kumpulan fakta objektif semata, melainkan sebagai hasil interpretasi berbasis bukti dan argumentasi. Oleh karena itu, pembelajaran harus menekankan analisis sumber dan rekonstruksi narasi secara kritis. Pendekatan berbasis sumber (*source-based learning*) direkomendasikan sebagai strategi efektif dalam membangun keterampilan berpikir historis (Gómez-Carrasco dkk., 2022). (Wineburg, 2018) menegaskan bahwa pembelajaran sejarah yang berfokus pada analisis dokumen membantu siswa memahami cara kerja sejarawan. Strategi ini menjadikan pembelajaran sejarah lebih investigatif dan reflektif.

Dalam konteks Indonesia, pergeseran paradigma ini menghadapi tantangan implementasi. Praktik pembelajaran masih didominasi metode ceramah dan hafalan di banyak sekolah. Penelitian menunjukkan bahwa inovasi pedagogis belum sepenuhnya terintegrasi dalam praktik kelas (Ningrum et al., 2020). Selain itu, kesiapan guru dan keterbatasan sumber daya turut memengaruhi efektivitas transformasi pedagogis. Kondisi ini menciptakan kesenjangan antara tuntutan kurikulum berbasis kompetensi dan realitas pembelajaran di lapangan. Oleh sebab itu, transformasi paradigma memerlukan dukungan kebijakan, pelatihan profesional guru, dan reformasi asesmen secara sistematis.

Oleh sebab itu, transformasi paradigma memerlukan dukungan kebijakan, pelatihan profesional guru, dan reformasi asesmen secara sistematis. Kebijakan pendidikan perlu memastikan bahwa kurikulum tidak berhenti pada rumusan kompetensi normatif, tetapi diterjemahkan secara operasional dalam perangkat ajar dan praktik kelas. Tanpa koherensi antara dokumen kurikulum, buku teks, dan sistem

evaluasi nasional, perubahan paradigma berisiko menjadi retorika administratif semata. Pengalaman berbagai negara menunjukkan bahwa reformasi kurikulum yang tidak diikuti perubahan kultur pedagogis cenderung menghasilkan resistensi atau sekadar adaptasi superfisial. Dengan demikian, konsistensi kebijakan menjadi prasyarat utama keberhasilan transformasi pendidikan sejarah.

Di samping itu, penguatan komunitas profesional guru sejarah menjadi faktor krusial dalam menopang perubahan paradigma. Forum kolaboratif seperti Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) dapat difungsikan sebagai ruang refleksi pedagogis dan pertukaran praktik baik. Penelitian (Ningrum et al., 2020) mengindikasikan bahwa inovasi pembelajaran lebih berkelanjutan ketika guru memiliki dukungan kolegal dan akses terhadap pengembangan profesional berkelanjutan. Namun, tantangan muncul ketika pelatihan masih bersifat seremonial dan tidak berbasis kebutuhan nyata di kelas. Oleh karena itu, desain pelatihan perlu berbasis riset kelas dan berorientasi pada peningkatan kompetensi berpikir historis siswa secara konkret.

Lebih jauh lagi, transformasi paradigma menuntut perubahan pada kultur belajar siswa. Tradisi belajar yang berorientasi pada ujian dan hafalan sering kali menghambat perkembangan kemampuan analitis dan reflektif. Jika sistem seleksi pendidikan tinggi dan evaluasi nasional masih menekankan reproduksi fakta, maka insentif untuk mengembangkan pembelajaran berbasis inkuiri menjadi lemah. Kondisi ini menciptakan ketegangan struktural antara ideal pedagogis dan tuntutan pragmatis. Oleh sebab itu, reformasi pendidikan sejarah harus dipahami sebagai bagian dari reformasi ekosistem pendidikan secara menyeluruh.

Selain faktor struktural, dimensi ideologis juga memengaruhi implementasi paradigma baru. Sejarah kerap menjadi arena perebutan makna dan legitimasi politik, sehingga pendekatan multiperspektif dapat dianggap sensitif atau kontroversial. Dalam konteks ini, guru memerlukan keberanian akademik sekaligus sensitivitas sosial untuk

mengelola perbedaan interpretasi tanpa memicu polarisasi. Pendidikan sejarah abad ke-21 tidak dapat dilepaskan dari dinamika politik ingatan dan konstruksi identitas kolektif. Oleh karena itu, transformasi paradigma harus disertai komitmen terhadap prinsip keterbukaan ilmiah dan penghormatan terhadap keberagaman perspektif.

Pada akhirnya, pergeseran paradigma pendidikan sejarah abad ke-21 bukan sekadar perubahan metodologis, melainkan perubahan cara pandang terhadap fungsi sejarah dalam kehidupan publik. Sejarah tidak lagi dipahami sebagai narasi final yang diwariskan secara linear, tetapi sebagai proses dialogis yang terus ditafsirkan ulang sesuai kebutuhan zaman. Orientasi ini menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam konstruksi makna historis. Dengan demikian, keberhasilan transformasi paradigma tidak hanya diukur dari perubahan dokumen kurikulum, tetapi dari sejauh mana pembelajaran sejarah mampu membentuk individu yang reflektif, kritis, dan bertanggung jawab secara sosial.

1.3 Kompetensi Abad ke-21 dalam Pendidikan Sejarah

Kompetensi abad ke-21 menjadi landasan utama dalam pengembangan pendidikan sejarah modern. Kompetensi tersebut meliputi berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi yang relevan dengan tantangan global kontemporer. (Incirci & Howells, 2018) menegaskan bahwa pendidikan harus menyiapkan peserta didik menghadapi kompleksitas sosial dan ketidakpastian masa depan melalui penguatan kompetensi kognitif dan sosial. Dalam konteks sejarah, kompetensi ini diwujudkan melalui kemampuan menganalisis sebab-akibat, mengevaluasi bukti, serta membangun interpretasi berbasis data. (Carney, 2022) juga menekankan bahwa pendidikan abad ke-21 harus mengembangkan literasi kritis sebagai fondasi partisipasi demokratis. Dengan demikian, pembelajaran sejarah tidak berhenti pada penguasaan isi peristiwa, tetapi mengarah pada penilaian makna dan implikasinya.

Berpikir historis merupakan inti dari kompetensi

tersebut. Berpikir historis mencakup kemampuan memahami kontinuitas dan perubahan dalam rentang waktu tertentu serta menafsirkan konteks secara komprehensif. Selain itu, kemampuan mengidentifikasi bias dan perspektif dalam sumber menjadi bagian penting dari proses analisis. (Gómez-Carrasco dkk., 2022) menegaskan bahwa pendekatan berbasis *historical thinking* meningkatkan pemahaman konseptual dan argumentatif siswa. (Wineburg, 2018) menyatakan bahwa analisis dokumen sejarah membantu siswa memahami cara kerja pengetahuan historis secara kritis. Dengan keterampilan ini, siswa mampu membangun argumen berbasis bukti dan rasionalitas akademik.

Kompetensi abad ke-21 juga menuntut penguatan literasi informasi dan literasi digital. Dalam era digital, peserta didik terpapar berbagai representasi sejarah yang belum tentu akurat atau terverifikasi. Oleh karena itu, kemampuan memverifikasi sumber dan menilai kredibilitas informasi menjadi esensial. (Fatimah et al., 2023) menunjukkan bahwa integrasi literasi digital dalam pembelajaran sejarah berkontribusi terhadap peningkatan pemahaman siswa. (Carney, 2022) juga menekankan bahwa literasi digital merupakan bagian integral dari pendidikan yang berorientasi masa depan. Dengan integrasi ini, siswa lebih siap menghadapi arus informasi global yang dinamis.

Komunikasi dan kolaborasi memiliki peran penting dalam pembelajaran sejarah abad ke-21. Diskusi kelompok, debat akademik, dan presentasi berbasis proyek memungkinkan siswa menguji argumen secara terbuka dan reflektif. Interaksi tersebut mendorong berkembangnya empati historis dan toleransi terhadap perbedaan interpretasi. (İncirci & Howells, 2018) menekankan pentingnya kompetensi sosial dalam membangun warga negara yang partisipatif dan demokratis. Pendidikan sejarah menjadi ruang strategis untuk menumbuhkan sikap dialogis dan kemampuan argumentatif. Melalui praktik kolaboratif, siswa belajar menghargai keberagaman perspektif sejarah.

Namun, pengembangan kompetensi ini memerlukan

perubahan desain asesmen yang signifikan. Evaluasi tidak cukup mengukur hafalan fakta atau penguasaan kronologi semata. Asesmen autentik perlu dirancang untuk menilai kemampuan analisis sumber, argumentasi, dan refleksi kritis. (Gómez-Carrasco dkk., 2022) merekomendasikan penggunaan tugas berbasis proyek, studi kasus, dan analisis dokumen sebagai bentuk evaluasi komprehensif. Pendekatan ini memungkinkan pengukuran kompetensi berpikir historis secara lebih mendalam. Tanpa reformasi asesmen yang sistematis, kompetensi abad ke-21 sulit terinternalisasi secara optimal dalam praktik pembelajaran sejarah.

Selain aspek kognitif dan sosial, kompetensi abad ke-21 dalam pendidikan sejarah juga mencakup dimensi metakognitif. Peserta didik perlu mengembangkan kesadaran terhadap proses berpikirnya sendiri ketika menafsirkan peristiwa masa lalu. Kemampuan merefleksikan asumsi, kerangka konseptual, dan bias pribadi menjadi bagian penting dalam pembentukan pemahaman historis yang matang. (Seixas & Morton, 2012) menjelaskan bahwa refleksi metakognitif memperkuat kualitas penalaran historis karena siswa menyadari bagaimana argumen dibangun. Dengan demikian, pembelajaran sejarah tidak hanya melatih apa yang dipikirkan, tetapi juga bagaimana proses berpikir itu berlangsung.

Kompetensi kreativitas juga memperoleh ruang signifikan dalam pembelajaran sejarah abad ke-21. Kreativitas tidak dimaknai sebagai imajinasi bebas tanpa batas, melainkan sebagai kemampuan merekonstruksi narasi berdasarkan bukti secara inovatif dan bertanggung jawab. Peserta didik dapat dilatih melalui proyek rekonstruksi peristiwa, pembuatan peta konsep historis, atau produksi media digital berbasis sumber. (Rüsen, 2012) menekankan bahwa orientasi historis selalu melibatkan konstruksi makna yang kreatif namun tetap berpijak pada rasionalitas. Kreativitas dalam sejarah berarti kemampuan menghubungkan data, konteks, dan interpretasi secara koheren.

Selanjutnya, kompetensi global awareness menjadi

bagian integral dari pendidikan sejarah kontemporer. Globalisasi menuntut peserta didik memahami keterkaitan lintas bangsa dan lintas budaya dalam dinamika sejarah dunia. Perspektif global membantu siswa melihat sejarah nasional dalam jaringan interaksi internasional yang kompleks. (Haste et al., 2017) menegaskan bahwa pendidikan sejarah modern harus membangun identitas yang reflektif sekaligus terbuka terhadap perbedaan global. Dengan pendekatan ini, sejarah tidak lagi dipahami secara sempit dan etnosentris, tetapi sebagai bagian dari pengalaman kemanusiaan yang saling terhubung.

Kompetensi etika historis juga menjadi dimensi penting dalam kerangka abad ke-21. Analisis sejarah sering kali melibatkan isu-isu sensitif seperti konflik, kekerasan, dan ketidakadilan. Peserta didik perlu dilatih untuk menilai tindakan masa lalu tanpa terjebak pada simplifikasi moralistik maupun relativisme ekstrem. (Barton & Levstik, 2004) menekankan bahwa diskursus sejarah di kelas dapat menjadi sarana pembentukan penilaian moral yang reflektif dan berbasis bukti. Dengan pendekatan ini, pendidikan sejarah berkontribusi pada pembentukan karakter yang kritis dan bertanggung jawab.

Akhirnya, integrasi seluruh kompetensi abad ke-21 dalam pendidikan sejarah memerlukan sinergi antara kurikulum, pedagogi, dan budaya sekolah. Kompetensi berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, kolaborasi, literasi digital, metakognisi, dan kesadaran global tidak dapat berkembang secara parsial. (Carney, 2022) menegaskan bahwa pendidikan masa depan harus dirancang secara holistik agar kompetensi tersebut terinternalisasi secara berkelanjutan. Oleh karena itu, implementasi kompetensi abad ke-21 dalam pembelajaran sejarah menuntut pendekatan sistemik yang melibatkan seluruh ekosistem pendidikan. Dengan sinergi tersebut, pendidikan sejarah dapat berperan strategis dalam membentuk generasi yang adaptif dan reflektif terhadap perubahan zaman.

1.4 Integrasi Literasi Digital dalam Pembelajaran Sejarah

Perkembangan teknologi digital telah mengubah secara fundamental cara akses terhadap sumber sejarah. Arsip digital, koleksi daring perpustakaan, dan platform museum virtual memungkinkan peserta didik menjangkau sumber primer tanpa batas geografis. Transformasi ini memperluas ruang pembelajaran sejarah dari kelas fisik ke ruang digital yang lebih terbuka. (Seixas & Morton, 2012) menegaskan bahwa pembelajaran sejarah modern perlu mengintegrasikan analisis sumber dalam berbagai format, termasuk media digital. Dalam konteks ini, literasi digital bukan sekadar keterampilan teknis, tetapi kemampuan memahami konteks dan makna sumber sejarah. Integrasi teknologi memperluas pengalaman belajar sekaligus memperdalam proses interpretasi historis.

Namun, penggunaan teknologi tidak secara otomatis meningkatkan kualitas pembelajaran sejarah. Tanpa kerangka berpikir kritis, peserta didik berisiko menerima informasi yang tidak terverifikasi atau bias. (McGrew dkk., 2018) menunjukkan bahwa banyak siswa kesulitan membedakan sumber kredibel dan manipulatif dalam lingkungan digital. Oleh karena itu, literasi digital harus mencakup kemampuan evaluasi sumber secara lateral dan kontekstual. (Breakstone dkk., 2021) menekankan pentingnya strategi pembelajaran yang melatih verifikasi sumber digital secara sistematis. Guru berperan sebagai fasilitator dalam membimbing proses evaluasi kritis tersebut.

Pendekatan berbasis *inquiry* menjadi strategi yang efektif dalam konteks digital. Melalui eksplorasi dokumen sejarah digital, siswa dapat membangun interpretasi berdasarkan bukti yang tersedia. Riset menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis dokumen meningkatkan kemampuan analisis historis dan pemahaman konseptual (Wolff dkk., 2018). Proses ini mendorong peserta didik untuk mempertanyakan otoritas sumber dan memahami konteks produksinya. Selain

itu, pendekatan ini memperkuat keterampilan argumentasi berbasis data. Dengan demikian, teknologi menjadi medium yang mendukung pembelajaran investigatif.

Literasi digital juga berkaitan erat dengan representasi sejarah dalam ruang publik daring. Media sosial dan platform digital sering menjadi arena kontestasi narasi sejarah. (Haste et al., 2017) menekankan bahwa pembelajaran sejarah harus membekali siswa dengan kemampuan memahami bagaimana identitas kolektif dibentuk melalui narasi publik. Tanpa kesadaran kritis, peserta didik mudah terpengaruh oleh simplifikasi atau politisasi sejarah. Oleh karena itu, pendidikan sejarah memiliki tanggung jawab untuk mengembangkan kesadaran reflektif terhadap representasi masa lalu. Hal ini menjadi semakin relevan dalam masyarakat digital yang sarat informasi.

Dalam konteks Indonesia, integrasi literasi digital menghadapi tantangan struktural dan pedagogis. Variasi akses infrastruktur digital menyebabkan ketimpangan dalam implementasi pembelajaran berbasis teknologi. Selain itu, kesiapan guru dalam mengelola sumber digital juga menjadi faktor penentu keberhasilan integrasi. Laporan nasional mengenai literasi digital menunjukkan bahwa peningkatan kapasitas pendidik menjadi kebutuhan mendesak (Ahmadi, 2022). Tanpa strategi yang komprehensif, integrasi literasi digital berpotensi bersifat parsial dan tidak berkelanjutan. Transformasi digital dalam pendidikan sejarah memerlukan dukungan kebijakan yang sistemik dan terkoordinasi.

Selain tantangan struktural, integrasi literasi digital juga menuntut kejelasan kerangka pedagogis agar teknologi tidak sekadar menjadi alat presentasi. Penggunaan platform digital perlu dirancang untuk mendorong analisis, bukan hanya konsumsi informasi. (Seixas & Morton, 2012) menekankan bahwa pemanfaatan sumber harus diarahkan pada pengembangan konsep berpikir historis seperti evidensi, sebab-akibat, dan signifikansi. Tanpa orientasi konseptual tersebut, teknologi berisiko mempercepat akses informasi tanpa memperdalam pemahaman. Oleh karena itu, desain

pembelajaran harus memastikan bahwa setiap penggunaan media digital terintegrasi dengan tujuan kognitif yang jelas.

Dimensi etis dalam literasi digital juga menjadi perhatian penting dalam pembelajaran sejarah. Penggunaan dokumen daring, gambar arsip, maupun materi audiovisual harus disertai pemahaman tentang hak cipta dan tanggung jawab akademik. Peserta didik perlu dilatih untuk mengutip sumber secara tepat serta menghindari plagiarisme dalam produksi tugas berbasis digital. (Breakstone et al., 2021) menunjukkan bahwa pembiasaan praktik verifikasi dan atribusi sumber memperkuat integritas akademik siswa. Integrasi etika digital ini memperluas makna literasi, dari sekadar evaluasi informasi menjadi pembentukan karakter ilmiah.

Selanjutnya, literasi digital membuka peluang kolaborasi lintas ruang dan budaya dalam pembelajaran sejarah. Platform pembelajaran daring memungkinkan diskusi antarsekolah atau bahkan antarnegara mengenai interpretasi peristiwa historis. Interaksi semacam ini memperkaya perspektif siswa dan memperkuat pemahaman multiperspektif. (Haste et al., 2017) menekankan bahwa dialog lintas identitas dalam ruang digital dapat memperluas kesadaran historis dan empati sosial. Dengan demikian, teknologi tidak hanya menjadi medium akses sumber, tetapi juga wahana pertukaran gagasan historis secara global.

Integrasi literasi digital juga berkaitan dengan kemampuan produksi konten sejarah oleh peserta didik. Siswa tidak lagi hanya menjadi konsumen informasi, tetapi dapat berperan sebagai produsen narasi berbasis riset sederhana. Pembuatan blog sejarah, video dokumenter mini, atau infografik berbasis sumber mendorong keterampilan sintesis dan komunikasi. (Wolff et al., 2018) menunjukkan bahwa aktivitas produksi konten meningkatkan pemahaman konseptual karena siswa terlibat aktif dalam proses konstruksi makna. Aktivitas ini memperkuat keterkaitan antara literasi digital dan kompetensi komunikasi akademik.

Pada akhirnya, integrasi literasi digital dalam

pembelajaran sejarah memerlukan pendekatan berkelanjutan dan reflektif. Evaluasi berkala terhadap efektivitas penggunaan teknologi perlu dilakukan untuk memastikan keselarasan dengan tujuan pembelajaran. (McGrew et al., 2018) menegaskan bahwa peningkatan literasi digital tidak terjadi secara instan, melainkan melalui latihan sistematis dan berulang. Oleh karena itu, transformasi digital dalam pendidikan sejarah harus dipahami sebagai proses jangka panjang yang memerlukan komitmen pedagogis dan dukungan kelembagaan. Dengan strategi yang terarah, literasi digital dapat menjadi instrumen strategis dalam memperkuat kualitas pembelajaran sejarah abad ke-21.

1.5 Implikasi Pedagogis & Tantangan Implementasi

Transformasi pendidikan sejarah abad ke-21 membawa implikasi terhadap kurikulum. Kurikulum harus mengintegrasikan kompetensi berpikir historis secara eksplisit. Selain itu, pembelajaran perlu dirancang berbasis masalah dan sumber. (Gómez-Carrasco et al., 2022) menegaskan pentingnya pendekatan autentik dalam pendidikan sejarah. Pendekatan ini memperkuat keterlibatan intelektual siswa. Kurikulum berbasis kompetensi menjadi fondasi utama.

Pengembangan profesional guru menjadi faktor kunci dalam implementasi. Guru perlu memahami paradigma baru secara konseptual dan metodologis. (İncirci & Howells, 2018) menekankan pentingnya peningkatan kapasitas guru dalam sistem pendidikan modern. Tanpa pelatihan yang memadai, perubahan kurikulum sulit terwujud. Guru harus mampu merancang pengalaman belajar yang reflektif. Peran guru menjadi semakin strategis.

Asesmen juga perlu disesuaikan dengan paradigma baru. Evaluasi harus menilai argumentasi dan analisis sumber. Penilaian berbasis proyek dapat menjadi alternatif efektif. (Gómez-Carrasco dkk., 2022) menyebutkan bahwa

asesmen autentik meningkatkan kualitas pembelajaran. Sistem evaluasi tradisional perlu direformulasi. Penyesuaian ini mendukung pencapaian kompetensi abad ke-21.

Tantangan lain berkaitan dengan budaya belajar siswa. Kebiasaan belajar berbasis hafalan masih kuat dalam beberapa konteks. (Ningrum dkk., 2020) menunjukkan bahwa perubahan metode memerlukan adaptasi bertahap. Transformasi pedagogis membutuhkan dukungan institusional. Proses ini tidak dapat berlangsung secara instan. Perubahan budaya belajar menjadi agenda jangka panjang.

Meskipun demikian, peluang transformasi tetap terbuka luas. Pendidikan sejarah memiliki potensi besar membentuk kesadaran kebangsaan yang kritis. (Popa, 2022) menegaskan bahwa kesadaran historis memperkuat identitas reflektif masyarakat. Dengan strategi yang tepat, pendidikan sejarah dapat menjadi ruang pembelajaran demokratis. Integrasi kompetensi abad ke-21 memperkaya makna pembelajaran sejarah. Transformasi ini menjadi kebutuhan mendesak dalam konteks global.

DAFTAR PUSTAKA

- Ahmadi, F. (2022). *Merdeka Belajar VS Literasi Digital*. Cahya Ghani Recovery.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good 2004 Lawrence Erlbaum Associates Mahwah. *New Jersey*.
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational researcher*, 50(8), 505–515.
- Carney, S. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education: By UNESCO, Paris, UNESCO, 2021, 186 pages, ISBN 978-92-3-100478-0* (Vol. 58, Nomor 4). Taylor & Francis.
- Fatimah, S., Hidayat, H., Sulistiyono, S. T., Alhadi, Z., & Firza, F. (2023). Digital literacy toward historical knowledge: Implementation of the Bukittinggi City History Website as an educational technology. *JOIV: International Journal on Informatics Visualization*, 7(4), 2445–2451.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R., & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57(3), 497–511.
- Haste, H., Bermudez, A., & Carretero, M. (2017). Culture and civic competence: Widening the scope of the civic domain. Dalam *Civics and citizenship: Theoretical models and experiences in Latin America* (hlm. 3–15). Springer.
- İncirci, A., & Howells, K. (2018). *The future of education and skills: Education 2030: The future we want*.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & research in social education*, 46(2), 165–193.

- Ningrum, A. F., Jayusman, J., & Amin, S. (2020). Development of History Teaching Materials in the Form of Booklets on the Proclamation of Indonesian Independence Materials to Increase the Learning Interest of Grade XI Students of SMAN 1 Kertek Wonosobo. *Indonesian Journal of History Education*, 5(1), 49–60.
- Popa, N. (2022). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171–208.
- Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory*, 51(4), 45–59.
- Saripudin, D., Yulifar, L., & Supriatna, E. (2023). Typology of history teachers in 21st-century learning (grounded theory study in senior high school in indonesia). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 302–320.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.
- Wolff, F., Helm, F., Zimmermann, F., Nagy, G., & Möller, J. (2018). On the effects of social, temporal, and dimensional comparisons on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 110(7), 1005.

BIODATA PENULIS

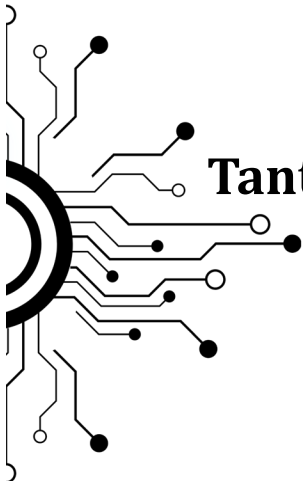


Dr. Harinaredi, M.Pd

Dosen Pendidikan Sejarah Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Prof. Dr. Hamka

Penulis lahir di Serang, tanggal 19 April 1974. Penulis adalah dosen pada Program Studi Pendidikan Sejarah Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Muhammadiyah Prof. Dr. Hamka. Menyelesaikan pendidikan S1 pada tahun 1997 Jurusan Pendidikan Sejarah IKIP Muhammadiyah Jakarta, melanjutkan S2 pada program Studi Pendidikan Sejarah di Universitas Negeri Jakarta (UNJ) Lulus pada tahun 2002, dan menyelesaikan S3 Pendidikan Sejarah di Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) pada tahun 2025.

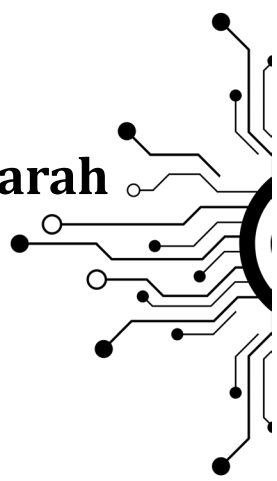
Penulis disamping menjadi dosen juga menekuni bidang penelitian dan pengembangan serta penulis buku terkait dengan ilmu-ilmu sosial khususnya ilmu Pendidikan Sejarah.



BAB 2

Tantangan Pembelajaran Sejarah di Sekolah

Oleh Aprilia Triaristiana



2.1 Pendahuluan

Pembelajaran sejarah di sekolah memiliki posisi strategis dalam membentuk kesadaran kebangsaan, identitas kolektif, serta kemampuan berpikir kritis peserta didik. Sejarah bukan sekadar transmisi informasi tentang masa lalu, melainkan proses intelektual untuk memahami perubahan, kontinuitas, dan kompleksitas sosial secara reflektif (Wineburg & McGrew, 2019). Dalam konteks pendidikan modern, pembelajaran sejarah diharapkan mampu menumbuhkan *historical consciousness* yang mendorong peserta didik menghubungkan masa lalu, masa kini, dan masa depan secara dialogis (Rüsen, 2012). Namun, realitas di ruang kelas menunjukkan bahwa pembelajaran sejarah masih sering direduksi menjadi hafalan kronologi dan peristiwa tanpa eksplorasi makna yang mendalam (Seixas & Morton, 2012). Reduksi ini berimplikasi pada rendahnya keterlibatan kognitif dan afektif siswa dalam memahami signifikansi historis suatu peristiwa. Akibatnya, sejarah kerap dipersepsi sebagai mata pelajaran yang kurang relevan dengan kehidupan kontemporer peserta didik.

Secara struktural, tantangan pembelajaran sejarah juga berkaitan dengan paradigma pedagogis yang masih dominan bersifat transmisif dan berorientasi pada penyampaian konten. Model pembelajaran seperti ini cenderung menempatkan guru sebagai pusat informasi dan

siswa sebagai penerima pasif, sehingga membatasi ruang dialog dan interpretasi (Freire, 1970). Padahal, pembelajaran sejarah idealnya membuka ruang bagi inkuiri, analisis sumber, serta pengembangan argumentasi berbasis bukti (Lee, 2005). Ketika proses pembelajaran tidak memberi kesempatan kepada siswa untuk berlatih berpikir historis, maka kemampuan menilai sumber dan memahami perspektif multipel menjadi terhambat. Dalam konteks kurikulum nasional yang menekankan kompetensi berpikir tingkat tinggi, kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara tujuan normatif dan praktik pedagogis. Dengan demikian, pembahasan mengenai tantangan pembelajaran sejarah di sekolah menjadi penting untuk mengidentifikasi akar persoalan sekaligus merumuskan arah transformasi yang lebih konstruktif.

2.2 Dominasi Pendekatan Transmisif dalam Pembelajaran Sejarah

Pembelajaran sejarah di sekolah masih menunjukkan kecenderungan kuat pada pendekatan transmisif yang berorientasi pada penyampaian materi secara satu arah. Dalam pola ini, guru diposisikan sebagai sumber otoritatif yang mentransfer pengetahuan kepada peserta didik. Orientasi tersebut membuat sejarah diperlakukan sebagai narasi final yang harus diterima, bukan sebagai konstruksi interpretatif yang dapat diperdebatkan. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa praktik ceramah yang dominan membatasi partisipasi intelektual siswa dalam pembelajaran sejarah (Voet & De Wever, 2016). Akibatnya, interaksi kelas lebih berfokus pada reproduksi informasi dibandingkan eksplorasi makna. Situasi ini mempersempit ruang bagi pengembangan kemampuan berpikir kritis yang menjadi tujuan utama pendidikan abad ke-21.

Dominasi pendekatan transmisif juga berdampak pada reduksi sejarah menjadi hafalan kronologi dan fakta. Penekanan pada penguasaan konten faktual sering kali mengabaikan dimensi analitis dan reflektif dalam pembelajaran. Padahal,

pendidikan sejarah kontemporer menekankan pentingnya pengembangan *historical thinking* sebagai kompetensi inti (Seixas & Morton, 2012). Ketika pembelajaran berhenti pada tataran informatif, siswa tidak terbiasa mengajukan pertanyaan kritis terhadap sumber. Kondisi ini membuat sejarah tampak statis dan tidak relevan dengan dinamika sosial kontemporer. Dengan demikian, pendekatan transmisif berkontribusi pada rendahnya keterlibatan epistemik peserta didik.

Keterbatasan tersebut semakin terlihat ketika siswa jarang dilibatkan dalam analisis sumber primer atau sekunder. Pembelajaran yang berpusat pada buku teks cenderung mengabaikan kompleksitas bukti historis dan proses interpretasinya. Padahal, keterampilan mengevaluasi bukti merupakan fondasi literasi sejarah yang kuat (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Tanpa latihan analisis sumber, siswa sulit memahami bahwa sejarah bersifat interpretatif dan berbasis evidensi. Hal ini berimplikasi pada lemahnya kemampuan membedakan antara fakta, opini, dan narasi ideologis. Dalam konteks masyarakat digital, kelemahan tersebut menjadi semakin problematis.

Pendekatan transmisif juga membatasi pengembangan multiperspektivitas dalam memahami peristiwa sejarah. Siswa sering kali hanya diperkenalkan pada satu narasi dominan tanpa eksplorasi perspektif alternatif. Padahal, kesadaran sejarah berkembang melalui pemahaman terhadap keragaman sudut pandang dan konteks sosial (Rüsen, 2012). Ketika ruang dialog dibatasi, siswa tidak terlatih untuk mempertimbangkan kompleksitas dan ambiguitas masa lalu. Kondisi ini dapat memperkuat cara pandang simplistik terhadap dinamika sejarah. Akibatnya, sejarah kehilangan potensinya sebagai sarana pembentukan pemikiran reflektif dan toleran.

Transformasi pedagogis diperlukan untuk menggeser orientasi dari transmisi menuju konstruksi pengetahuan. Pendekatan inkuiri dan diskusi berbasis masalah dapat membuka ruang bagi keterlibatan aktif siswa dalam membangun interpretasi sejarah (Barton & Levstik, 2004).

Pergeseran ini menuntut perubahan peran guru menjadi fasilitator dialog dan analisis sumber. Reformasi tersebut juga sejalan dengan tuntutan kurikulum berbasis kompetensi yang menekankan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Tanpa perubahan paradigma, pembelajaran sejarah akan terus terjebak pada pola reproduksi informasi. Oleh karena itu, tantangan dominasi pendekatan transmisif perlu direspons melalui inovasi pedagogis yang sistematis dan berkelanjutan.

Dominasi pendekatan transmisif dalam pembelajaran sejarah juga tidak dapat dilepaskan dari konstruksi kurikulum dan sistem evaluasi yang berorientasi pada capaian kognitif tingkat rendah. Ketika asesmen lebih menekankan penguasaan fakta dan detail kronologis, guru cenderung menyesuaikan strategi mengajar pada tuntutan tersebut. Situasi ini menciptakan *backwash effect*, yakni pembelajaran mengikuti pola ujian (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Akibatnya, ruang untuk eksplorasi pertanyaan historis yang terbuka menjadi terbatas. Dalam kerangka ini, transmisi pengetahuan dianggap lebih efisien dan aman dibandingkan pendekatan dialogis. Namun efisiensi tersebut sering kali dibayar dengan berkurangnya kedalaman pemahaman konseptual siswa (Wineburg, 1999).

Secara epistemologis, pendekatan transmisif berangkat dari asumsi bahwa pengetahuan sejarah bersifat stabil dan dapat dipindahkan secara utuh dari guru kepada siswa. Asumsi ini problematis karena mengabaikan sifat sejarah sebagai konstruksi berbasis interpretasi dan evidensi (Nafi'ah, 2024). Jika sejarah diposisikan sebagai kumpulan fakta final, maka proses heuristik dan kritik sumber kehilangan tempatnya dalam kelas. Konsekuensinya, siswa tidak mengalami proses “menjadi sejarawan kecil” yang menelusuri, menilai, dan menyusun argumen (Levstik & Barton, 2022). Di sinilah terjadi reduksi makna pendidikan sejarah dari proses intelektual menjadi sekadar akumulasi informasi.

Selain itu, pendekatan transmisif cenderung memperkuat relasi kuasa yang hierarkis antara guru dan siswa. Guru menjadi satu-satunya otoritas epistemik, sementara siswa

ditempatkan sebagai penerima pasif. Struktur ini berpotensi menghambat keberanian siswa untuk mempertanyakan narasi yang disajikan (Freire, 1970). Dalam jangka panjang, pola tersebut dapat membentuk budaya akademik yang minim dialog kritis. Padahal, pembelajaran sejarah idealnya menjadi ruang aman untuk menguji argumen dan membedah perbedaan tafsir (Barton & Levstik, 2004).

Dalam konteks masyarakat digital yang sarat informasi, kelemahan pendekatan transmisif semakin terasa. Siswa hidup dalam ekosistem media yang penuh dengan narasi sejarah populer, konten viral, dan bahkan disinformasi. Jika kelas sejarah tidak melatih kemampuan verifikasi dan kritik sumber, siswa rentan menerima informasi tanpa penyaringan epistemik (Seixas & Morton, 2012). Kemampuan literasi sejarah menjadi krusial untuk membedakan antara representasi yang berbasis bukti dan yang bersifat manipulatif (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Tanpa keterampilan tersebut, sejarah mudah diperalat untuk kepentingan ideologis.

Dominasi pendekatan transmisif juga berdampak pada aspek afektif pembelajaran sejarah. Ketika siswa hanya diminta menghafal peristiwa dan tokoh, keterhubungan emosional dengan masa lalu menjadi lemah. Padahal, dimensi empati historis berperan penting dalam memahami konteks sosial dan kemanusiaan suatu peristiwa (Endacott & Brooks, 2018). Tanpa keterlibatan emosional yang reflektif, sejarah terasa jauh dan tidak bermakna. Keterasingan ini dapat menurunkan motivasi belajar dan minat terhadap studi sejarah lebih lanjut.

Akhirnya, mempertahankan pendekatan transmisif berarti mempertahankan paradigma pedagogis yang kurang responsif terhadap perkembangan teori belajar kontemporer. Teori konstruktivisme sosial dan pembelajaran berbasis inkuiri telah menunjukkan efektivitas dalam mengembangkan kemampuan analitis dan reflektif (Malin et al., 2015). Pergeseran menuju pembelajaran partisipatif bukan sekadar tren metodologis, melainkan kebutuhan epistemologis. Tanpa upaya tersebut, pembelajaran sejarah akan sulit

mencapai tujuan pembentukan warga negara yang kritis dan berkesadaran historis.

2.3 Lemahnya Pengembangan Berpikir Historis (*Historical Thinking Skills*)

Salah satu tantangan signifikan dalam pembelajaran sejarah di sekolah adalah lemahnya integrasi keterampilan berpikir historis dalam praktik pedagogis. Berpikir historis tidak hanya mencakup pemahaman kronologi, tetapi juga kemampuan menganalisis bukti, menilai signifikansi, serta memahami sebab-akibat dalam konteks tertentu (Seixas & Morton, 2012). Namun, berbagai studi menunjukkan bahwa guru sering kali lebih menekankan penguasaan materi daripada proses interpretatif (Voet & De Wever, 2016). Orientasi ini menyebabkan siswa kurang terlatih untuk membangun argumen berbasis sumber. Akibatnya, sejarah dipahami sebagai kumpulan informasi yang bersifat final. Kondisi tersebut memperlemah posisi sejarah sebagai wahana pengembangan nalar kritis.

Dalam kerangka epistemologis, sejarah merupakan disiplin yang menuntut evaluasi terhadap evidensi dan konstruksi interpretasi yang argumentatif. (Van Boxtel & Van Drie, 2018). menegaskan bahwa literasi sejarah menuntut kemampuan membaca sumber secara kontekstual dan kritis. Namun, praktik di kelas sering kali terbatas pada penggunaan buku teks sebagai sumber tunggal. Ketergantungan pada satu jenis sumber mengurangi peluang siswa untuk memahami keberagaman perspektif. Selain itu, kurangnya latihan analisis dokumen historis membuat siswa kesulitan membedakan antara klaim berbasis bukti dan opini semata. Dalam konteks ini, kelemahan metodologis pembelajaran berdampak langsung pada kualitas pemahaman sejarah siswa.

Tantangan ini semakin kompleks di era digital yang sarat dengan informasi historis yang tidak selalu terverifikasi. Peserta didik menghadapi banjir narasi sejarah di media sosial, video daring, dan berbagai platform digital. Tanpa keterampilan evaluatif yang memadai, siswa rentan menerima informasi yang bias atau manipulatif (Wineburg & McGrew, 2019). Oleh karena itu, penguatan *civic online reasoning* menjadi bagian integral dari

pembelajaran sejarah kontemporer. Sayangnya, integrasi literasi digital historis masih belum menjadi praktik umum di banyak sekolah. Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan antara perkembangan lingkungan informasi dan strategi pedagogis yang diterapkan.

Selain aspek metodologis, faktor kurikulum dan asesmen turut memengaruhi lemahnya pengembangan berpikir historis. Sistem evaluasi yang lebih menekankan jawaban tunggal dan hafalan fakta kurang memberi ruang bagi argumentasi terbuka. Padahal, pembelajaran berbasis kompetensi menuntut kemampuan berpikir tingkat tinggi dan refleksi kritis (Barton & Levstik, 2004). Ketika asesmen tidak selaras dengan tujuan pengembangan keterampilan berpikir, guru cenderung kembali pada metode yang dianggap aman dan efisien. Situasi ini memperkuat siklus pembelajaran yang berorientasi pada reproduksi informasi. Akibatnya, transformasi pedagogis menjadi terhambat oleh struktur evaluasi yang kurang mendukung.

Mengatasi tantangan ini memerlukan pendekatan sistemik yang mencakup pelatihan guru, pengembangan kurikulum, dan inovasi asesmen. Guru perlu dibekali pemahaman mendalam tentang konsep berpikir historis dan strategi implementasinya di kelas (Carretero et al., 2017). Integrasi sumber primer, diskusi multiperspektif, serta tugas berbasis proyek dapat menjadi alternatif yang konstruktif. Selain itu, asesmen perlu dirancang untuk menilai kemampuan analisis dan argumentasi, bukan sekadar penguasaan fakta. Reformasi ini menuntut komitmen institusional dan dukungan kebijakan yang konsisten. Dengan demikian, penguatan *historical thinking skills* dapat menjadi fondasi penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran sejarah di sekolah.

Kelemahan pengembangan berpikir historis juga berkaitan dengan miskonsepsi konseptual tentang apa yang dimaksud dengan *historical thinking*. Dalam banyak praktik, keterampilan ini direduksi menjadi kemampuan menjawab pertanyaan “mengapa” secara sederhana tanpa melalui proses evidensial yang ketat. Padahal, berpikir historis menuntut penggunaan konsep disipliner seperti signifikansi historis, perubahan dan keberlanjutan, serta penggunaan bukti secara argumentatif (Seixas & Morton, 2012). Ketika konsep-konsep ini tidak dipahami secara utuh oleh pendidik, implementasinya menjadi dangkal. Akibatnya, aktivitas kelas

tampak analitis, tetapi sebenarnya masih bersifat prosedural. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara wacana teoretis dan praktik pedagogis.

Selain itu, penelitian menunjukkan bahwa pengembangan berpikir historis sangat dipengaruhi oleh kualitas pertanyaan yang diajukan guru di kelas. Pertanyaan yang bersifat tertutup cenderung menghasilkan jawaban reproduktif, sedangkan pertanyaan terbuka mendorong argumentasi dan evaluasi bukti (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Namun, dalam praktiknya, pertanyaan tingkat tinggi masih relatif jarang digunakan. Guru sering menghadapi keterbatasan waktu dan tekanan kurikulum yang padat. Situasi ini membuat eksplorasi mendalam terhadap sumber sejarah menjadi terpinggirkan. Dengan demikian, dinamika interaksi kelas turut menentukan berkembang atau tidaknya kapasitas berpikir historis siswa.

Dimensi lain yang perlu diperhatikan adalah aspek metakognitif dalam pembelajaran sejarah. Berpikir historis bukan hanya tentang menganalisis sumber, tetapi juga tentang kesadaran terhadap proses berpikir itu sendiri. Siswa perlu memahami bagaimana interpretasi dibangun dan bagaimana bias dapat memengaruhi penilaian terhadap masa lalu (Wineburg, 1999). Tanpa refleksi metakognitif, analisis sejarah berisiko menjadi mekanis. Pengembangan kesadaran ini membutuhkan strategi pembelajaran yang eksplisit dan terstruktur. Oleh karena itu, guru perlu merancang aktivitas yang mendorong siswa merefleksikan cara mereka menyimpulkan suatu peristiwa historis.

Kelemahan pengembangan berpikir historis juga berdampak pada rendahnya kemampuan siswa dalam menyusun argumen tertulis yang berbasis bukti. Penelitian menunjukkan bahwa banyak siswa kesulitan mengintegrasikan sumber ke dalam struktur argumentasi yang koheren (Monte-Sano, 2011). Mereka cenderung menyajikan informasi secara deskriptif tanpa menjelaskan relevansi evidensinya. Masalah ini mengindikasikan bahwa pembelajaran sejarah belum sepenuhnya melatih keterampilan argumentatif sebagai inti

disiplin. Jika kemampuan ini tidak dikembangkan, siswa akan kesulitan berpartisipasi dalam diskursus publik yang berbasis data historis. Dengan demikian, penguatan kemampuan menulis argumentatif menjadi bagian integral dari reformasi pembelajaran sejarah.

Dalam konteks global, penguatan berpikir historis juga berkaitan dengan pembentukan identitas dan kesadaran kewargaan. Sejarah tidak hanya membangun pengetahuan tentang masa lalu, tetapi juga membentuk cara individu memahami posisi dirinya dalam masyarakat (Carretero et al., 2017). Tanpa kemampuan berpikir historis yang matang, siswa rentan menerima narasi identitas secara dogmatis. Hal ini berpotensi mempersempit ruang dialog dalam masyarakat multikultural. Oleh karena itu, pengembangan historical thinking memiliki implikasi yang melampaui ruang kelas. Ia berkaitan langsung dengan kualitas demokrasi dan budaya deliberatif suatu bangsa.

Akhirnya, upaya memperkuat berpikir historis memerlukan keselarasan antara visi epistemologis, desain kurikulum, dan praktik asesmen. Reformasi tidak cukup hanya melalui pelatihan guru, tetapi juga melalui perubahan paradigma tentang tujuan pendidikan sejarah itu sendiri. Jika sejarah tetap diposisikan sebagai transmisi narasi nasional semata, maka ruang untuk analisis kritis akan selalu terbatas. Sebaliknya, ketika sejarah dipahami sebagai disiplin argumentatif berbasis evidensi, maka pengembangan berpikir historis menjadi keniscayaan pedagogis (Barton & Levstik, 2004). Dengan demikian, tantangan lemahnya historical thinking bukan sekadar persoalan metodis, melainkan persoalan orientasi epistemologis pendidikan sejarah secara keseluruhan.

2.4 Tantangan Relevansi Sejarah di Era Digital

Perkembangan teknologi digital telah mengubah secara fundamental lanskap produksi dan distribusi pengetahuan

sejarah. Informasi historis kini tersebar melalui media sosial, platform video, dan situs daring yang tidak selalu tunduk pada standar akademik. Transformasi ini menciptakan kondisi di mana otoritas pengetahuan tidak lagi terpusat pada institusi formal seperti sekolah atau universitas. Dalam konteks tersebut, peserta didik menghadapi arus informasi yang cepat dan sering kali terfragmentasi. (Wineburg & McGrew, 2019) menunjukkan bahwa banyak siswa kesulitan mengevaluasi kredibilitas sumber daring secara efektif. Kondisi ini menuntut redefinisi peran pembelajaran sejarah agar tidak hanya mentransmisikan konten, tetapi juga membangun kapasitas evaluatif terhadap informasi digital.

Era digital juga ditandai oleh meningkatnya fenomena misinformasi dan disinformasi yang memengaruhi pemahaman sejarah publik. (Lewandowsky et al., 2017) menjelaskan bahwa penyebaran informasi keliru sering kali diperkuat oleh bias kognitif dan dinamika media sosial. Dalam konteks sejarah, distorsi narasi dapat membentuk persepsi kolektif yang tidak berbasis evidensi. (Guess et al., 2020) menemukan bahwa paparan terhadap informasi palsu berkorelasi dengan rendahnya kemampuan verifikasi sumber. Situasi ini menjadi problematis ketika siswa tidak dibekali keterampilan membaca lateral atau membandingkan berbagai sumber secara kritis. (Breakstone et al., 2021) menegaskan bahwa strategi evaluasi digital perlu diajarkan secara eksplisit dalam kurikulum.

Selain persoalan misinformasi, algoritma digital juga berperan dalam membentuk cara individu mengakses narasi sejarah. Sistem kurasi berbasis algoritma cenderung memperkuat preferensi yang sudah ada melalui mekanisme personalisasi konten. Dampaknya, pengguna dapat terjebak dalam ruang gema informasi yang mempersempit perspektif historis. Fenomena ini berimplikasi pada konstruksi memori kolektif yang selektif dan terfragmentasi. Dalam analisisnya, (Tufekci, 2015) menunjukkan bahwa algoritma media sosial berpengaruh signifikan terhadap pembentukan opini publik. Jika pembelajaran sejarah tidak merespons dinamika ini, maka relevansinya dalam membentuk kesadaran kritis akan semakin tergerus.

Namun demikian, era digital tidak semata menghadirkan ancaman bagi pendidikan sejarah. Teknologi juga membuka akses terhadap arsip digital, museum virtual, dan sumber primer yang sebelumnya sulit dijangkau. (Tally & Goldenberg, 2005) menunjukkan bahwa penggunaan alat digital secara pedagogis dapat meningkatkan keterlibatan dan empati historis siswa. Integrasi sumber digital memungkinkan pembelajaran berbasis inkuiri yang lebih autentik. Selain itu, (Carretero et al., 2017) menekankan bahwa narasi sejarah di ruang digital dapat menjadi medium refleksi identitas kolektif. Oleh karena itu, tantangan era digital juga mengandung peluang inovasi pedagogis yang signifikan.

Merespons kompleksitas tersebut, pembelajaran sejarah perlu mengintegrasikan literasi digital sebagai bagian dari kompetensi inti. Civic online reasoning menjadi keterampilan penting untuk membekali siswa dalam mengevaluasi klaim historis secara kritis (Wineburg & McGrew, 2019). Kurikulum perlu mengakomodasi praktik analisis sumber daring, verifikasi fakta, dan diskusi multiperspektif berbasis bukti. Reformasi asesmen juga diperlukan agar tidak hanya mengukur hafalan, tetapi kemampuan argumentatif dalam konteks informasi digital. Transformasi ini menuntut kolaborasi antara pendidik, pembuat kebijakan, dan pengembang kurikulum. Dengan demikian, relevansi pembelajaran sejarah di era digital bergantung pada kemampuannya beradaptasi terhadap perubahan epistemik yang sedang berlangsung.

2.5 Problem Ideologisasi dan Narasi Tunggal dalam Sejarah Sekolah

Pembelajaran sejarah di sekolah tidak pernah sepenuhnya netral karena selalu berada dalam kerangka kebijakan dan kepentingan ideologis tertentu. Kurikulum sejarah sering kali dirancang untuk memperkuat identitas nasional dan kohesi sosial. Dalam konteks tersebut, seleksi peristiwa, tokoh, dan interpretasi sejarah menjadi proses yang sarat nilai. (Carretero et al., 2017) menegaskan bahwa pendidikan sejarah berperan penting dalam membentuk

memori kolektif dan identitas kebangsaan. Namun, konstruksi memori kolektif kerap menghasilkan penyederhanaan terhadap kompleksitas masa lalu. Akibatnya, sejarah sekolah cenderung merepresentasikan narasi yang homogen dan kurang membuka ruang bagi kontroversi.

Dominasi narasi tunggal berpotensi mengabaikan perspektif kelompok marginal atau pengalaman sosial yang beragam. Dalam kajian pendidikan sejarah, multiperspektivitas dipandang sebagai elemen penting dalam membangun pemahaman kritis terhadap masa lalu (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Ketika siswa hanya diperkenalkan pada satu sudut pandang resmi, mereka kehilangan kesempatan untuk memahami konflik, negosiasi, dan perbedaan interpretasi. (Seixas & Morton, 2012) menekankan bahwa signifikansi historis tidak bersifat tetap, melainkan bergantung pada konteks dan perspektif. Oleh karena itu, reduksi sejarah menjadi narasi tunggal bertentangan dengan karakter disiplin sejarah yang interpretatif. Kondisi ini berimplikasi pada terbatasnya ruang dialog kritis di kelas.

Selain persoalan perspektif, ideologisasi sejarah juga dapat muncul melalui politisasi isu-isu sensitif. Topik seperti konflik politik, kekerasan negara, atau dinamika identitas sering kali disajikan secara selektif atau normatif. (Barton & Levstik, 2004) menunjukkan bahwa pembelajaran sejarah seharusnya memberi ruang bagi diskusi isu kontroversial secara terbuka dan argumentatif. Namun, dalam praktiknya, guru kerap menghadapi tekanan struktural yang membatasi eksplorasi topik tertentu. Hal ini menciptakan ketegangan antara tuntutan profesionalisme akademik dan regulasi kebijakan pendidikan. Akibatnya, sejarah berisiko menjadi instrumen legitimasi alih-alih wahana refleksi kritis.

Tantangan ideologisasi semakin kompleks dalam masyarakat plural yang memiliki pengalaman sejarah berbeda-beda. Globalisasi dan migrasi mempertemukan berbagai narasi identitas dalam satu ruang pendidikan. (Psaltis et al., 2017) menjelaskan bahwa pendidikan sejarah memiliki peran strategis dalam membangun dialog

antaridentitas melalui pendekatan rekonsiliatif. Jika narasi tunggal terus dipertahankan, potensi pembelajaran sejarah sebagai ruang negosiasi makna akan terhambat. Sebaliknya, pendekatan multiperspektif dapat mendorong empati historis dan pemahaman lintas kelompok. Dengan demikian, pengelolaan keberagaman narasi menjadi isu krusial dalam pembelajaran sejarah kontemporer.

Merespons problem tersebut, diperlukan reorientasi pedagogis yang menempatkan sejarah sebagai ruang dialog terbuka berbasis evidensi. Guru perlu memfasilitasi diskusi yang memungkinkan siswa membandingkan berbagai interpretasi secara argumentatif. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip demokratis dalam pendidikan yang menekankan refleksi kritis dan partisipasi aktif (Hess & McAvoy, 2014). Reformasi kurikulum juga perlu memastikan keberadaan ruang untuk isu kontroversial dan perspektif alternatif. Upaya ini bukan untuk melemahkan identitas nasional, melainkan memperkuatnya melalui pemahaman yang lebih inklusif dan reflektif. Dengan demikian, pembelajaran sejarah dapat bergerak dari instrumen ideologis menuju praktik akademik yang lebih terbuka dan dialogis.

DAFTAR PUSTAKA

- Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good 2004 Lawrence Erlbaum Associates Mahwah. *New Jersey*.
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505–515.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Springer.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 203–225.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*, New York (Herder & Herder) 1970.
- Guess, A. M., Nyhan, B., & Reifler, J. (2020). Exposure to untrustworthy websites in the 2016 US election. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 472–480.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Lee, P. J. (2005). *Putting principles into practice: Understanding history*.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2022). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K., & Cook, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353–369.
- Malin, H., Ballard, P. J., & Damon, W. (2015). Civic purpose: An integrated construct for understanding civic development in adolescence. *Human Development*, 58(2), 103–130.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing

on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249.

- Nafi'ah, U. (2024). Designing a Project-Based Learning (PjBL) Model on Multiculturalism in History: Desain Model Proyek Based Learning (PjBL) Tema Multikulturalisme dalam Pembelajaran Sejarah. *Santhet (Jurnal Sejarah Pendidikan Dan Humaniora)*, 8(1), 901–918.
- Psaltis, C., Carretero, M., & Čehajić-Clancy, S. (2017). *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Springer.
- Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory*, 51(4), 45–59.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*.
- Tally, B., & Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1–21.
- Tufekci, Z. (2015). Algorithmic harms beyond Facebook and Google: Emergent challenges of computational agency. *Colo. Tech. LJ*, 13, 203.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 149–176.
- Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57–67.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488–499.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1–40.

BIODATA PENULIS

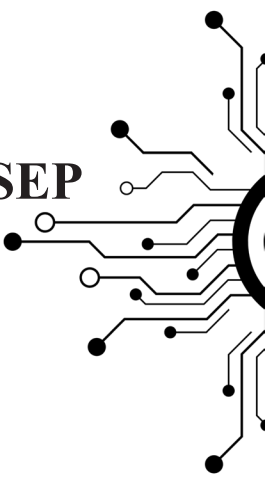
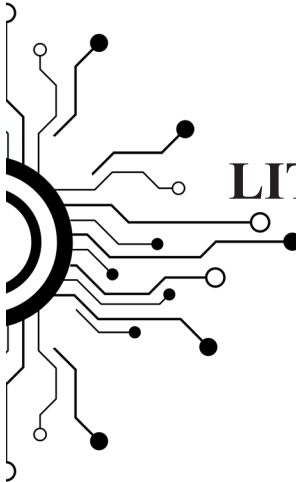


Aprilia Triaristina, S.Pd.,M.Pd.

Dosen Pendidikan Sejarah

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas
Lampung

Penulis lahir di Pringsewu tanggal 26 April 1988. Penulis adalah dosen pada Program Studi Pendidikan Sejarah Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Sejarah dan melanjutkan S2 pada Magister Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial. Saat ini aktif sebagai dosen di Program Studi Pendidikan Sejarah Universitas Lampung. Penulis menekuni bidang Penelitian pendidikan dan Kesejarahan. Diantaranya: Sejarah Pariwisata Indonesia dan Kearifan Lokal Lampung dan Peninggalan-Peninggalan Sejarah di Pringsewu.



BAB 3

LITERASI SEJARAH: KONSEP DAN URGENSINYA

Oleh Maulana Yusuf Arrasuly

3.1 Pendahuluan

Kemampuan seseorang untuk memahami, menganalisis, dan menafsirkan peristiwa dari sejarah yang kerap dikenal sebagai literasi sejarah. Literasi sejarah memungkinkan seseorang untuk memahami konteks sejarah suatu peristiwa, tokoh, atau budaya. Hal ini memungkinkan seseorang untuk memahami bagaimana masa lalu mempengaruhi keadaan saat ini dan memberikan wawasan yang lebih dalam tentang kompleksitas dunia modern (Lévesque, S., 2008). Literasi sejarah dapat membantu menginterpretasikan bukti sejarah, seperti dokumen, artefak, dan lainnya. Literasi sejarah mencakup kemampuan untuk membedakan antara fakta dan pendapat, serta kemampuan untuk memahami pendapat yang berbeda tentang peristiwa sejarah tertentu. Membaca sejarah memungkinkan seseorang untuk mengembangkan pemikiran kritis dan analitis yang berguna, yang membantu mereka menjelajahi dan memahami kompleksitas sejarah manusia (Wineburg, S., 2001; Seixas, P., & Morton, T., 2013).

Literasi sejarah memungkinkan seseorang untuk menggali lebih dalam tentang konteks dan faktor-faktor yang memengaruhi peristiwa tertentu dalam sejarah. Dengan demikian, literasi sejarah tidak hanya membantu seseorang memahami masa lalu, tetapi juga memberikan wawasan yang berharga untuk memahami dunia saat ini dan

merencanakan masa depan yang lebih baik (Carr, E. H., 1961). Selain itu, kemampuan untuk menganalisis dan menafsirkan berbagai perspektif sejarah juga dapat berkontribusi pada peningkatan kualitas hidup seseorang. Oleh karena itu, memperbaiki keterampilan literasi sejarah sangat penting untuk menjadi pembelajar yang lebih terampil dan berpengetahuan sepanjang hidup. Sejarah digunakan tidak hanya sebagai cara untuk memahami masa lalu, tetapi juga sebagai cara untuk mendapatkan pemahaman yang lebih baik tentang bagaimana dunia berubah dan berkembang. Dengan memahami perspektif sejarah, seseorang dapat belajar dari kesalahan masa lalu dan mengambil keputusan yang lebih bijaksana di masa depan. Keterampilan literasi sejarah yang terus dikembangkan juga akan membantu individu untuk tetap relevan dan adaptif dalam menghadapi tantangan yang ada (Wineburg, S., 2001).

Pentingnya literasi sejarah dalam pendidikan dan Masyarakat, seseorang dapat melihat bagaimana keputusan politik masa lalu memengaruhi keadaan ekonomi dan sosial saat ini dengan memahami sejarah. Orang-orang dapat membuat keputusan yang lebih baik dalam menghadapi situasi yang serupa di masa depan dengan memahami bagaimana peristiwa sejarah terjadi. Selain itu, literasi sejarah memungkinkan seseorang untuk menghargai dan merayakan warisan budaya yang telah ada sejak zaman dahulu (Wineburg, S., 2001; Lee, P., 2005). Dengan memahami sejarah, seseorang dapat memahami nilai-nilai dan tradisi yang membentuk identitas kolektif masyarakat. Oleh karena itu, memahami sejarah dapat membantu seseorang membuat keputusan yang lebih bijak dan berkelanjutan. Dengan menghargai warisan budaya melalui literasi sejarah, individu dapat merasa lebih terhubung dengan akar budaya dan sejarah nenek moyang mereka, sehingga memberikan rasa kebanggaan dan identitas yang kuat. Kesadaran akan nilai-nilai dan tradisi yang ada dalam sejarah dapat memberikan panduan moral dan etika bagi individu dalam menjalani kehidupan sehari-hari, serta membantu memperkuat rasa solidaritas dan persatuan dalam Masyarakat (Lévesque, S., 2008).

Oleh karena itu, literasi sejarah dapat berfungsi sebagai dasar yang kuat untuk membangun masyarakat yang lebih rukun dan berbudaya. Memiliki pemahaman yang lebih dalam tentang sejarah dapat membantu orang belajar dari kesalahan mereka dan mengambil tindakan yang lebih baik untuk masa depan yang lebih baik. Penghargaan terhadap warisan budaya juga dapat menjadi landasan yang kokoh untuk menjaga keberagaman dan kekayaan budaya masyarakat (Seixas, P., & Morton, T., 2013). Oleh karena itu, literasi sejarah sangat penting untuk memahami masa lalu dan membangun masa depan yang lebih baik untuk generasi mendatang. Masyarakat dapat memperoleh pemahaman yang lebih baik tentang nilai-nilai, tradisi, dan identitas kolektif mereka dengan memiliki pondasi yang kuat dalam literasi sejarah. Mereka dapat menerapkan pembelajaran yang diperoleh dari sejarah untuk memperkuat hubungan antarindividu, meningkatkan toleransi, dan menghargai perbedaan budaya. Secara keseluruhan, literasi sejarah merupakan kunci utama dalam memperkuat jalinan sosial dan membangun fondasi keberagaman yang inklusif di tengah masyarakat yang terus berkembang (Barton, K. C., & Levstik, L. S., 2004).

Gambaran umum tentang peran literasi sejarah dalam penelitian akademis. Penelitian akademis juga menekankan betapa pentingnya memahami warisan budaya untuk meningkatkan pengetahuan dan pemahaman kita tentang dunia kita (Tosh, J., 2015). Penelitian di bidang akademik dapat memberikan wawasan baru tentang bagaimana warisan budaya dapat menjadi sumber inspirasi dan inovasi bagi perkembangan masa depan. Selain itu, dengan memahami bagaimana nilai-nilai dan tradisi telah membentuk masyarakat kita saat ini, kita dapat lebih menghargai keberagaman budaya yang ada di sekitar kita. Dengan cara ini, kita dapat belajar dari kesalahan kita dan menciptakan masa depan yang lebih baik, berkelanjutan, dan damai. Oleh karena itu, tidak dapat dipungkiri bahwa literasi sejarah memiliki peran yang sangat penting dalam dunia akademis dan pembangunan masyarakat secara keseluruhan.

Melalui kolaborasi antara para ahli, peneliti, dan praktisi di bidang warisan budaya, kita dapat menggali potensi-potensi yang terkandung dalam keberagaman budaya dan sejarah yang dimiliki oleh suatu bangsa. Hal ini dapat menjadi landasan untuk membangun strategi pembangunan yang berkelanjutan dan inklusif, serta meningkatkan pemahaman antarbudaya di masyarakat global yang semakin terhubung (Lowenthal, D, 2015). Dengan begitu, warisan budaya bukan hanya menjadi simbol identitas suatu bangsa tetapi juga sebagai sumber daya yang dapat membantu perkembangan masa depan. Potensi yang terkandung dalam keberagaman budaya dan sejarah dapat dieksplorasi dengan bekerja sama dengan para ahli, peneliti, dan praktisi warisan budaya. Pemahaman yang lebih baik tentang warisan budaya memungkinkan kita untuk membuat kebijakan dan program untuk menjaga warisan tersebut. Selain itu, meningkatkan pemahaman antarbudaya dapat memperkuat hubungan antarbangsa dan mendorong perdamaian global.

3.2 Konsep Literasi Sejarah

Literasi sejarah adalah kemampuan seseorang untuk memahami, menganalisis, dan mengevaluasi informasi dari masa lalu. Dengan literasi sejarah yang baik, seseorang dapat memahami konteks peristiwa yang terjadi di masa lalu dan bagaimana peristiwa tersebut dapat berdampak pada kehidupan saat ini (Wineburg, S., 2001; Lévesque, S., 2008). Melalui literasi sejarah, kita dapat menghargai dan memahami nilai-nilai budaya yang terkandung dalam warisan sejarah, dan kita dapat mengambil pelajaran dari kesalahan masa lalu untuk membangun masa depan yang lebih baik. Oleh karena itu, penting bagi setiap individu untuk mengembangkan literasi sejarahnya agar dapat menjadi bagian dari pembangunan masyarakat yang lebih berkualitas dan berkeadilan (Seixas, P., & Morton, T., 2013). Pemahaman yang baik tentang sejarah dapat membantu kita lebih menghargai keragaman budaya dan tradisi yang ada

di sekitar kita, yang dapat membantu kita memperkuat rasa persatuan dan kesatuan dalam berbagai aspek kehidupan kita, dan juga dapat mengurangi kemungkinan konflik dan perpecahan. Selain itu, dengan mempelajari perjuangan dan pencapaian para tokoh sejarah yang berdampak positif pada banyak orang, mempelajari sejarah dapat menjadi sumber inspirasi dan pembelajaran bagi kita semua. Memahami sejarah bukan hanya sebagai pengetahuan tambahan, tetapi juga dapat menjadi sumber pembelajaran bagi kita semua (Carr, E. H., 1961).

Salah satu bidang ilmu yang paling signifikan dalam membentuk masyarakat dan bangsa adalah sejarah. Dengan memahami sejarah, kita dapat melihat bagaimana peristiwa masa lalu dapat menjadi sumber inspirasi dan inovasi bagi perkembangan masa depan. Dengan melakukan penelitian akademis, kita juga dapat memahami bagaimana warisan budaya telah memengaruhi kemajuan sosial, politik, dan ekonomi sebuah Masyarakat (Tosh, J, 2015). Dengan demikian, kita dapat belajar dari kesalahan masa lalu dan menciptakan masa depan yang lebih harmonis dan berkelanjutan. Oleh karena itu, tidak dapat dipungkiri bahwa literasi sejarah sangat penting untuk pembangunan masyarakat dan dunia akademis. Apa itu literasi sejarah? Apa komponennya? Kemampuan seseorang untuk memahami, menganalisis, dan menafsirkan data sejarah dikenal sebagai literasi sejarah. Hal ini melibatkan pemahaman terhadap konteks sejarah, sumber-sumber sejarah, serta kemampuan untuk menginterpretasikan dan menyusun narasi sejarah yang komprehensif (Wineburg, S., 2001; Lee, P., 2005). Dengan memiliki literasi sejarah yang baik, seseorang dapat memahami pengaruh masa lalu terhadap kondisi dan perkembangan saat ini. Komponen-komponen penting dalam literasi sejarah meliputi kemampuan membaca dan memahami teks sejarah, analisis kritis terhadap informasi yang diperoleh, serta kemampuan menyusun argumen berdasarkan fakta sejarah yang relevan (Lévesque, S., 2008). Dengan memiliki literasi sejarah yang baik, seseorang dapat menjadi lebih kritis dan kompeten dalam menilai berbagai

peristiwa sejarah serta memahami kompleksitas dari perubahan sosial dan politik yang terjadi di masa lalu. Oleh karena itu, membangun literasi sejarah yang baik merupakan langkah penting dalam memperkuat pemahaman kolektif terhadap sejarah dan mendorong pembangunan masyarakat yang lebih berkualitas.

Hubungan antara literasi sejarah dan keterampilan berpikir Sejarah merupakan kemampuan individu untuk memahami dan menganalisis berbagai sumber Sejarah. Komponen penting dalam membangun keterampilan berpikir Sejarah adalah kemampuan untuk memahami dan menganalisis perspektif yang berbeda yang dapat membantu dalam pengembangan keterampilan berpikir sejarah karena memungkinkan seseorang untuk melihat peristiwa sejarah dari perspektif yang lebih luas dan menghindari interpretasi yang salah atau bias (Seixas, P., & Morton, T., 2013). Oleh karena itu, literasi sejarah sangat penting untuk memahami bagaimana sejarah memengaruhi kehidupan kita sehari-hari.

Sebagai contoh, memahami latar belakang Revolusi Industri abad ke-18 membantu memahami bagaimana perubahan ekonomi drastis yang terjadi pada periode tersebut telah membentuk struktur sosial dan politik yang ada hingga saat ini (Hobsbawm, E., 1999). Oleh karena itu, literasi sejarah membantu kita memahami akar masalah saat ini dan memberikan perspektif yang lebih luas tentang perubahan dan kemajuan yang terjadi dalam masyarakat. Mempelajari sejarah juga membantu seseorang belajar dari kesalahan dan kesuksesan masa lalu untuk membangun masa depan yang lebih baik. Sejarah memberikan perspektif yang mendalam tentang bagaimana keputusan yang dibuat pada masa lalu dapat berdampak jauh ke depan, sehingga menjadi penting untuk memahami proses-proses tersebut agar dapat membuat keputusan yang lebih baik di masa mendatang. Dengan mengetahui bagaimana peradaban manusia telah berkembang seiring waktu, seseorang juga dapat memperkuat identitas dan nilai-nilai yang menjadi landasan bagi keberlanjutan kehidupan sosial. Dengan begitu, literasi

sejarah tidak hanya memberikan wawasan tentang masa lalu, tetapi juga menginspirasi untuk mengambil tindakan yang berdampak positif bagi masa depan.

Perbandingan literasi sejarah dengan jenis literasi lainnya, seperti literasi digital atau literasi finansial, sangat penting untuk diingat. Literasi sejarah memiliki peran yang tak kalah penting dalam membentuk pemahaman dan perspektif seseorang terhadap dunia, terlepas dari semua karakteristiknya. Literasi sejarah dapat dianggap sebagai landasan yang kuat untuk memahami berbagai aspek kehidupan dan mempersiapkan diri untuk menghadapi kesulitan yang akan datang karena memahami sejarah memungkinkan seseorang untuk memahami pola-pola yang mungkin terjadi di masa depan. Dengan memiliki pemahaman yang mendalam tentang sejarah dapat membantu seseorang menjadi lebih baik dalam menganalisis secara kritis dan mendalam berbagai peristiwa dan peristiwa yang terjadi di sekitarnya. Literasi sejarah juga dapat membantu seseorang menghargai keragaman budaya dan memahami bagaimana keberagaman tersebut telah membentuk dunia yang kita tinggali saat ini. Dengan demikian, penting bagi setiap individu untuk meningkatkan literasi sejarah mereka agar dapat memperkaya pemahaman dan perspektif mereka terhadap dunia (Wineburg, S., 2001).

Memahami sejarah juga dapat membantu Anda menemukan pola yang mungkin terjadi di masa depan, sehingga Anda dapat lebih siap untuk menghadapi masalah yang akan datang. Selain itu, memiliki pemahaman yang mendalam tentang sejarah dapat membantu seseorang menjadi lebih baik dalam menganalisis secara kritis dan mendalam berbagai peristiwa dan peristiwa yang terjadi di sekitarnya. Selain itu, mendapatkan pemahaman yang kuat tentang sejarah dapat membantu seseorang menghargai keragaman budaya dan memahami bagaimana keragaman tersebut telah membentuk dunia saat ini (Lowenthal, D, 2015). Dengan pemahaman yang kuat tentang sejarah, seseorang juga akan lebih mudah membuat keputusan yang bijak dan

tepat. Seseorang dapat menghindari melakukan kesalahan yang sama dengan melihat pola-pola yang terjadi di masa lalu. Literasi sejarah juga dapat membantu menumbuhkan rasa nasionalisme dan cinta tanah air serta menghargai perjuangan dan pengorbanan pahlawan untuk negara.

3.3 Urgensi Literasi Sejarah

Literasi sejarah sangat penting untuk melestarikan warisan budaya dan memahami akar sejarah bangsa. Dengan memahami sejarah, seseorang dapat menghargai nilai-nilai yang telah diwariskan oleh nenek moyang mereka dan meneruskannya ke generasi berikutnya (Lowenthal, D, 2015). Mempelajari sejarah juga dapat membantu memperkuat identitas budaya dan menumbuhkan rasa kebanggaan terhadap warisan leluhur. Selain itu, memiliki pemahaman yang mendalam tentang sejarah memungkinkan seseorang untuk belajar dari kesalahan masa lalu dan mencegah hal yang sama terjadi di masa depan (Carr, E. H., 1961). Oleh karena itu, meningkatkan literasi sejarah harus menjadi prioritas utama bagi setiap orang di masyarakat dan untuk setiap individu secara keseluruhan (Wineburg, S., 2001). Dengan memahami dan meneruskan nilai-nilai yang telah diwariskan oleh nenek moyang, budaya seseorang dapat diperkaya untuk generasi berikutnya. Dengan membaca sejarah, mereka juga dapat menumbuhkan rasa solidaritas dan persatuan, menghargai perbedaan dan keunikan budaya setiap suku dan bangsa (Barton, K. C., & Levstik, L. S., 2004). Dengan demikian, memiliki pemahaman yang mendalam tentang sejarah akan membantu membangun masyarakat yang lebih damai dan berdaya, yang mampu menghargai warisan leluhur mereka dan maju ke depan (Seixas, P., & Morton, T., 2013).

Sejarah juga dapat berfungsi sebagai sumber inspirasi bagi generasi berikutnya untuk menghadapi kesulitan dan membangun masa depan yang lebih baik. Mereka dapat belajar dari kesalahan dan kesuksesan masa lalu dengan mempelajari perjalanan dan kesulitan orang sebelumnya.

Hal ini akan memberikan landasan yang kuat bagi mereka untuk mempertahankan nilai-nilai luhur yang telah mereka wariskan dan terus maju dengan keyakinan dan keberanian (Lévesque, S., 2008). Oleh karena itu, memahami sejarah tidak hanya penting sebagai bagian dari identitas budaya, tetapi juga merupakan dasar yang kokoh untuk membangun masa depan yang lebih baik. Mereka juga dapat merasakan rasa hormat dan kebanggaan terhadap warisan budaya yang telah ditinggalkan oleh para pendahulu mereka. Dengan memahami nilai-nilai yang telah diwariskan, generasi muda dapat membantu menjaga dan melestarikan tradisi yang berharga (Lowenthal, D, 2015). Mereka dapat terinspirasi untuk melakukan hal-hal baru dan berubah demi kemajuan negara dan masyarakat mereka dengan mempelajari sejarah mereka. Dengan demikian, pemahaman akan sejarah menjadi pondasi yang kokoh untuk masa depan yang lebih baik dan berkelanjutan.

Ketika generasi muda dapat mengaitkan pelajaran sejarah dengan konteks kehidupan mereka saat ini, kontribusi terhadap keterampilan berpikir kritis dan analitis akan meningkat (Wineburg, S., 2001). Keterampilan berpikir kritis dan analitis yang mereka peroleh melalui pemahaman yang mendalam tentang sejarah dapat membantu mereka memahami kompleksitas masalah, mengevaluasi informasi secara kritis, dan membuat keputusan yang lebih bijaksana. Selain itu, pemahaman yang mendalam tentang sejarah juga dapat membantu mereka menemukan pola-pola yang telah terjadi sebelumnya dan mengambil pelajaran berharga untuk diterapkan dalam situasi yang serupa di masa depan (Seixas, P., & Morton, T., 2013). Oleh karena itu, peningkatan keterampilan literasi sejarah sangat penting bagi setiap orang agar mereka dapat melihat situasi atau masalah dari berbagai sudut pandang. Dengan mempelajari sejarah, mereka dapat membuat keputusan dan tindakan yang lebih baik. Literasi sejarah tidak hanya membantu perkembangan individu, tetapi juga membantu masyarakat mencegah kesalahan atau konflik yang berulang.

Selain itu, mengetahui sejarah dapat membantu orang memahami dan menghargai berbagai budaya dan tradisi yang ada di sekitar mereka. Dengan mengetahui bagaimana suatu budaya berasal dan berkembang, seseorang dapat lebih menghargai keberagaman dan memperkuat rasa solidaritas antar individu (Barton, K. C., & Levstik, L. S., 2004). Ini pasti akan membantu memperkuat hubungan antarwarga masyarakat dan menciptakan lingkungan yang lebih toleran dan harmonis. Memahami sejarah dapat membantu orang menghindari melakukan kesalahan yang sama di masa depan. Akibatnya, membangun kemampuan literasi sejarah sangat penting untuk memperluas pengetahuan dan memperkuat nilai-nilai kemanusiaan. Melalui pemahaman budaya dan sejarah yang baik dapat membantu orang menjadi lebih bijak ketika menghadapi perbedaan dan konflik yang mungkin terjadi di masyarakat. Selain itu, Kita dapat menciptakan lingkungan yang lebih damai dan saling menghormati dengan meningkatkan rasa solidaritas dan toleransi (Tosh, J, 2015). Kemampuan literasi sejarah sangat penting untuk memahami masa lalu dan membangun masa depan yang lebih baik untuk semua orang.

Bagaimana pemahaman kita tentang sejarah dapat dipengaruhi oleh literasi kita. Memahami sejarah bangsa dan negara mereka juga dapat membantu mereka memahami peran dan tanggung jawab mereka sebagai warga negara, meningkatkan rasa cinta dan kebanggaan terhadap negara mereka, dan meningkatkan kesadaran akan pentingnya mempertahankan persatuan dan kesatuan dalam kehidupan berbangsa dan bernegara (Lévesque, S., 2008). Oleh karena itu, literasi sejarah bukan hanya memberikan pengetahuan yang menarik, tetapi juga merupakan dasar yang kuat untuk membangun rasa solidaritas dan persatuan sesama warga Indonesia.

4.4 Tantangan dan Peluang dalam Mempromosikan Literasi Sejarah

Terdapat banyak tantangan yang harus dihadapi dalam upaya meningkatkan literasi sejarah di Indonesia. Salah satunya adalah bahwa sekolah tidak memiliki sumber daya dan fasilitas yang mendukung pembelajaran Sejarah (Wineburg, S., 2001; Lévesque, S., 2008). Selain itu, kurangnya minat dan pemahaman masyarakat tentang pentingnya memahami sejarah juga menjadi penghalang untuk meningkatkan literasi sejarah di tanah air (Tosh, J, 2015). Namun, masih ada peluang yang dapat dimanfaatkan, seperti memanfaatkan teknologi komunikasi dan informasi untuk menyebarkan informasi sejarah secara lebih luas dan menarik bagi generasi muda (Seixas, P., & Morton, T., 2013). Diharapkan dengan menyadari pentingnya literasi sejarah, orang Indonesia dapat lebih menghargai warisan budaya dan sejarah mereka dan berkontribusi pada pembangunan masa depan yang lebih baik untuk negara mereka (Lowenthal, D, 2015). Dengan upaya yang terus dilakukan untuk meningkatkan literasi sejarah, diharapkan generasi muda Indonesia akan lebih memahami dan menghargai nilai-nilai sejarah yang ada, sehingga mereka dapat menjaga dan melestarikan warisan budaya dan sejarah yang telah ada, serta berkontribusi dalam membangun masa depan yang lebih cerah bagi bangsa ini.

Selain itu, hal ini dapat membantu memberikan landasan yang kuat untuk kemajuan sosial dan politik yang lebih baik di masa depan dan mencegah revisi sejarah yang salah atau terdistorsi. Literasi sejarah memungkinkan generasi muda untuk belajar dari kesalahan masa lalu dan mengambil inspirasi dari kesuksesan nenek moyang. Dengan demikian, literasi sejarah dapat berfungsi sebagai pondasi yang kokoh untuk membangun karakter dan kepribadian yang lebih baik bagi generasi penerus bangsa ini (Wineburg, S., 2001). Mempelajari sejarah juga dapat menumbuhkan rasa nasionalisme dan kebanggaan terhadap bangsa. Dengan mengetahui perjuangan dan pencapaian orang-orang terdahulu, generasi muda dapat lebih menghargai warisan

budaya yang dimiliki bangsa mereka (Carr, E. H., 1961). Pengembangan literasi sejarah adalah investasi jangka panjang untuk keberlangsungan bangsa karena melalui pemahaman sejarah, generasi penerus dapat membangun masa depan yang lebih baik dengan menghindari kesalahan yang pernah terjadi dan menggunakan potensi yang ada untuk meningkatkan apa yang dapat mereka lakukan (Barton, K. C., & Levstik, L. S., 2004). Adapun tantangan dan peluang untuk meningkatkan literasi Sejarah, dengan ini penulis mencoba untuk menguraikan sebagai berikut:

- **Hambatan dalam mempromosikan literasi Sejarah di institusi pendidikan**

Kurikulum sekolah mungkin terlalu padat dengan materi lain, menghalangi pembelajaran sejarah. Selain itu, kekurangan sumber daya dan tenaga pengajar yang berkualitas rendah juga menjadi penghalang untuk mengajarkan sejarah secara mendalam dan menarik bagi siswa. Akibatnya, pemerintah, institusi pendidikan, dan masyarakat harus bekerja sama untuk menciptakan lingkungan yang mendukung peningkatan literasi sejarah di Indonesia. Dengan bekerja sama, diharapkan dapat membuat program yang inovatif dan menarik untuk meningkatkan minat siswa dalam belajar Sejarah (Seixas, P., & Morton, T., 2013). Selain itu, pemerintah juga harus membantu guru dengan dana dan pelatihan untuk membuat mereka lebih baik dalam mengajar. Oleh karena itu, literasi sejarah Indonesia dapat ditingkatkan, sehingga generasi muda akan lebih menghargai dan memahami sejarah dan budaya negara mereka. Ini akan berdampak positif pada pembentukan karakter dan identitas nasional yang kuat serta memperkuat rasa cinta tanah air. Selain itu, peningkatan literasi sejarah akan membantu orang lebih kritis dalam memahami apa yang mereka ketahui tentang sejarah, sehingga mengurangi penyebaran informasi yang salah atau menyimpang. Oleh karena itu, upaya untuk meningkatkan literasi sejarah harus dilakukan secara

konsisten dan melibatkan berbagai pihak secara aktif (Lévesque, S., 2008). Oleh karena itu, generasi berikutnya akan lebih peduli dengan warisan budaya dan sejarah negara dan lebih bersemangat untuk melestarikannya. Selain itu, pemahaman yang lebih baik tentang sejarah akan membantu masyarakat menghargai perjuangan para pahlawan yang memperjuangkan kemerdekaan Indonesia. Dengan demikian, literasi sejarah sangat penting untuk membangun identitas nasional yang kuat dan juga untuk mencegah kesalahan yang dapat merusak pemahaman masyarakat tentang masa lalu mereka.

- **Strategi untuk mengintegrasikan literasi Sejarah ke dalam kurikulum**

Adanya kebutuhan untuk terus mengembangkan dan meningkatkan metode untuk memasukkan literasi sejarah ke dalam kurikulum sekolah. Menggabungkan materi sejarah ke dalam bidang lain, seperti bahasa, seni, atau bahkan matematika, adalah salah satu cara yang dapat dilakukan. Ini akan membantu siswa memahami bagaimana sejarah berkaitan dengan berbagai aspek kehidupan sehari-hari. Diharapkan literasi sejarah di Indonesia akan terus berkembang dan menjadi bagian penting dari pendidikan nasional dengan penerapan pendekatan pembelajaran yang lebih interaktif dan kolaboratif (Wineburg, S., 2001). Metode pembelajaran yang menarik dan variatif dapat membantu meningkatkan minat siswa terhadap pelajaran sejarah. Siswa dapat memperoleh pengalaman langsung yang meningkatkan pemahaman mereka tentang masa lalu melalui diskusi, permainan peran, atau kunjungan ke tempat bersejarah (Barton, K. C., & Levstik, L. S., 2004).

Keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam mendukung pembelajaran sejarah juga penting untuk menciptakan lingkungan yang mendukung peningkatan literasi sejarah siswa. Untuk menjaga warisan sejarah dan memastikan generasi mendatang tetap menghargai

dan mempelajari sejarah negara, semua pihak harus bekerja sama. Diharapkan minat siswa terhadap pelajaran sejarah akan terus meningkat jika sekolah, orang tua, dan masyarakat bekerja sama. Diharapkan bahwa usaha kolektif ini akan mengajarkan generasi muda betapa pentingnya mempelajari sejarah untuk membangun masa depan yang lebih baik. Semua orang memiliki peran penting dalam menjaga identitas dan jati diri bangsa kita dengan menjaga dan melestarikan warisan sejarah. Dengan demikian, pendidikan sejarah bukan hanya menjadi mata pelajaran di sekolah, tetapi juga merupakan bagian penting dalam pembentukan karakter dan identitas bangsa. Melalui pemahaman yang mendalam tentang sejarah, generasi mu akan dapat menjadi lebih baik.

- **Peluang kolaborasi antara pendidik, sejarawan dan pemangku kebijakan**

Peluang kolaborasi ini dapat menjadi kunci dalam meningkatkan pemahaman dan apresiasi terhadap sejarah. Dengan adanya kerja sama yang kuat di antara semua pihak terkait, kita dapat memastikan bahwa pembelajaran sejarah tidak hanya menjadi kewajiban di sekolah, tetapi juga menjadi bagian penting dalam pembentukan identitas dan kesadaran sejarah bangsa. Melalui upaya kolaboratif ini, kita dapat memastikan bahwa generasi muda akan mewarisi nilai-nilai sejarah yang penting dan memahami betapa pentingnya menjaga dan mempelajari warisan sejarah kita. Dengan demikian, kolaborasi antara pendidik, sejarawan, dan pembuat kebijakan dapat membantu menciptakan kurikulum sejarah yang relevan dan menarik bagi siswa, sehingga mereka dapat benar-benar menghayati dan memahami peristiwa-peristiwa penting dalam sejarah bangsa (Tosh, J, 2015). Sebagai hasilnya, generasi muda akan lebih terhubung dengan akar-akar sejarah mereka dan memiliki rasa bangga terhadap warisan budaya yang telah diwariskan oleh nenek moyang mereka. Dengan

kerja sama yang berkelanjutan, kita dapat memastikan bahwa nilai-nilai sejarah tidak akan dilupakan dan akan terus diperjuangkan untuk keberlangsungan budaya dan identitas bangsa.

Dalam pengajaran sejarah, menerapkan pendekatan multiperspektif dapat membantu siswa memahami kompleksitas sejarah dan melihat peristiwa dari berbagai sudut pandang (Seixas, P., & Morton, T., 2013). Dengan demikian, siswa dapat meningkatkan keterampilan analisis kritis dan memahami bahwa sejarah tidak selalu tentang orang kulit hitam atau putih. Ini akan membantu mereka menjadi lebih toleran dan mampu menghargai perbedaan dalam masyarakat multikultural kita. Selain itu, pembelajaran sejarah yang interaktif dan partisipatif juga dapat meningkatkan keinginan siswa untuk belajar lebih banyak tentang subjek tersebut. Siswa akan menemukan bahwa sejarah bukan hanya hitam atau putih; itu kompleks dan seringkali penuh dengan nuansa abu-abu. Hal ini akan membantu mereka menjadi lebih terbuka dan toleran terhadap perbedaan dalam masyarakat. Akibatnya, generasi muda akan lebih memahami dan menghargai keragaman budaya yang ada di sekitar mereka.

Simpulan

Berdasarkan pembahasan diatas, dapat disimpulkan bahwa literasi sejarah merupakan kemampuan fundamental yang memungkinkan individu untuk memahami, menganalisis, serta menafsirkan berbagai peristiwa masa lalu secara kritis dan kontekstual. Literasi sejarah tidak hanya berkaitan dengan penguasaan pengetahuan faktual mengenai peristiwa sejarah, tetapi juga mencakup keterampilan berpikir kritis, analitis, dan interpretatif terhadap berbagai sumber sejarah sehingga individu mampu memahami keterkaitan antara masa lalu, masa kini, dan masa depan. Dengan literasi sejarah yang memadai, masyarakat dapat memperoleh wawasan

yang lebih komprehensif mengenai dinamika sosial, politik, dan budaya yang membentuk kehidupan manusia, sekaligus memperkuat kesadaran historis, identitas budaya, serta nilai-nilai kebangsaan. Dalam konteks pendidikan dan kehidupan bermasyarakat, literasi sejarah juga berfungsi sebagai sarana penting untuk melestarikan warisan budaya, menumbuhkan rasa nasionalisme, serta memperkuat solidaritas sosial di tengah keberagaman. Namun demikian, upaya penguatan literasi sejarah masih menghadapi berbagai tantangan, antara lain keterbatasan sumber daya pendidikan, kurikulum yang kurang memberikan ruang bagi pembelajaran sejarah yang mendalam, serta rendahnya minat masyarakat terhadap kajian sejarah. Oleh karena itu, diperlukan langkah strategis dan kolaboratif dari berbagai pihak, termasuk pemerintah, lembaga pendidikan, akademisi, dan masyarakat, untuk mempromosikan literasi sejarah melalui pengembangan kurikulum yang kontekstual, penerapan metode pembelajaran yang inovatif dan partisipatif, serta pemanfaatan teknologi digital sebagai media penyebaran pengetahuan sejarah yang lebih luas dan menarik. Di samping itu, penelitian di masa depan perlu diarahkan pada pengembangan model pembelajaran literasi sejarah yang efektif, pemanfaatan teknologi digital dalam pembelajaran sejarah, serta kajian empiris mengenai hubungan antara literasi sejarah dengan pembentukan identitas nasional dan sikap toleransi dalam masyarakat multikultural. Dengan demikian, penguatan literasi sejarah diharapkan tidak hanya memperkaya pengetahuan historis masyarakat, tetapi juga berkontribusi secara signifikan terhadap pembangunan masyarakat yang kritis, ber karakter, dan memiliki kesadaran historis yang kuat dalam menghadapi berbagai tantangan perkembangan zaman.

DAFTAR PUSTAKA

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, E. H. (1961). *What Is History*. Macmillan.
- Hobsbawm, E. (1999). *Industry and Empire: From 1750 to the Present Day*. Penguin Books.
- Lee, P. (2005). *Putting principles into practice: Understanding history*. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*. National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Lowenthal, D. (2015). *The Past is a Foreign Country – Revisited*. Cambridge University Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Tosh, J. (2015). *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of History*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

BIODATA PENULIS



Maulana Yusuf Arrasuly, S.Hum., M.Pd

Dosen Pendidikan Sejarah

Fakultas Hukum Universitas Ibnu Chaldun

Penulis lahir di Jakarta pada tanggal 27 Mei 1993. Menyelesaikan Pendidikan Tinggi pada S-1 Sejarah Peradaban Islam Universitas Islam Negeri Siber Syekh Nurjati Cirebon antara tahun 2011 sampai 2015, dan berhasil menyelesaikan Pendidikan Pascasarjana S-2 Pendidikan Sejarah Universitas Negeri Jakarta antara tahun 2016 sampai 2018. Sejak tahun 2023, penulis melanjutkan studinya di Program Sarjana pada bidang Ilmu Hukum di Universitas Ibnu Chaldun dan pada tahun 2024 penulis juga melanjutkan studinya di Program Doktorat pada bidang Pendidikan Sejarah di Universitas Sebelas Maret Surakarta hingga saat ini.

Maulana Yusuf Arrasuly dapat dihubungi melalui nomor 08111932027, dan email pada alamat arrasuly72@gmail.com dan Instagram: arrasuly275

BAB 4

Historical Thinking: Keterampilan Berpikir Sejarah

Oleh I Made Ratih Rosanawati

4.1 Pendahuluan

Pembelajaran sejarah masih sering dipersepsikan sebagai aktivitas menghafal fakta tanggal, peristiwa, dan tokoh yang harus direproduksi kembali dalam bentuk jawaban ujian. Model pembelajaran yang berorientasi pada transmisi konten semacam ini dikritik karena kurang mendorong kemampuan analitis dan reflektif peserta didik. Sejumlah kajian dalam pendidikan sejarah menegaskan bahwa tantangan utama abad ke-21 bukan lagi sekadar penguasaan informasi, melainkan kemampuan mengevaluasi, menafsirkan, dan menggunakan bukti secara kritis (Lévesque & Clark, 2018). Dalam konteks inilah konsep *historical thinking* memperoleh relevansi yang semakin kuat.

Historical thinking dipahami sebagai seperangkat keterampilan kognitif dan prosedural yang memungkinkan peserta didik berpikir seperti sejarawan dalam batas pedagogis tertentu. Pendekatan ini menekankan pentingnya analisis sumber, kontekstualisasi, verifikasi bukti, serta konstruksi argumentasi berbasis data historis (Wineburg, 2018). Dengan demikian, sejarah tidak lagi diposisikan sebagai narasi tunggal yang harus diterima, melainkan sebagai hasil interpretasi yang dibangun melalui proses intelektual yang dapat diuji.

Secara lebih sistematis, (Seixas & Morton, 2012) merumuskan enam konsep utama dalam *historical thinking*,

yaitu signifikansi historis, penggunaan bukti, kontinuitas dan perubahan, sebab dan akibat, perspektif historis, serta dimensi etis. Model ini kemudian berkembang luas dalam diskursus pendidikan sejarah dan menjadi rujukan penting dalam reformasi kurikulum di berbagai negara (Seixas, 2017). Kerangka tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran sejarah idealnya melatih peserta didik untuk mengajukan pertanyaan, mengevaluasi keabsahan sumber, serta memahami kompleksitas peristiwa masa lalu secara kontekstual.

Penelitian empiris juga menunjukkan bahwa pengajaran yang secara eksplisit melatih keterampilan berpikir historis berkontribusi pada peningkatan kualitas argumentasi siswa dan kemampuan mereka membaca sumber primer secara kritis (Breakstone et al., 2021). Namun demikian, implementasi di ruang kelas tidak selalu berjalan optimal. Guru sering menghadapi keterbatasan waktu, tekanan kurikulum berbasis konten, serta kurangnya pelatihan dalam asesmen keterampilan berpikir historis (Lévesque & Clark, 2018).

Dalam konteks Indonesia, wacana tentang penguatan keterampilan berpikir dalam kurikulum semakin menguat, terutama melalui orientasi pembelajaran berbasis kompetensi. Meskipun demikian, transformasi praktik pedagogis belum sepenuhnya sejalan dengan idealitas teoretis *historical thinking*. Pembelajaran sejarah masih cenderung naratif dan berpusat pada guru, sementara eksplorasi sumber dan diskusi interpretatif belum menjadi praktik yang konsisten.

Berdasarkan latar belakang tersebut, bab ini bertujuan untuk menguraikan konsep *historical thinking* sebagai keterampilan berpikir sejarah, menelaah landasan teoretisnya dalam diskursus pendidikan sejarah kontemporer, serta mendiskusikan implikasinya bagi praktik pembelajaran. Dengan pendekatan ini, *historical thinking* diharapkan tidak berhenti sebagai istilah konseptual, melainkan menjadi kerangka operasional yang mampu meningkatkan kualitas pembelajaran sejarah secara substantif.

4.2 Genealogi dan Perkembangan Konsep Historical Thinking

Konsep historical thinking berkembang sebagai respons terhadap kritik terhadap pembelajaran sejarah yang terlalu berorientasi pada hafalan konten. Sejak awal 2000-an hingga dekade terakhir, pendidikan sejarah mengalami pergeseran dari pendekatan berbasis transmisi pengetahuan menuju pendekatan disipliner yang menekankan bagaimana pengetahuan sejarah dibangun (VanSledright, 2013). Pergeseran ini berangkat dari kesadaran bahwa memahami sejarah tidak cukup dengan mengetahui fakta, tetapi menuntut kemampuan mengevaluasi bukti, memahami konteks, dan membangun interpretasi.

Penelitian kognitif mengenai bagaimana siswa membaca dokumen sejarah menjadi fondasi penting bagi lahirnya konsep ini. (Wineburg, 2018) menunjukkan bahwa berpikir sejarah merupakan tindakan intelektual yang “tidak alami” karena menuntut pembaca untuk melakukan heuristik khusus seperti sourcing, contextualization, dan corroboration. Temuan tersebut diperkuat oleh penelitian Breakstone, Smith, dan (Wineburg, 2018) yang menunjukkan bahwa tanpa pelatihan eksplisit, siswa cenderung menerima informasi historis secara literal tanpa menguji kredibilitasnya.

Dalam perkembangan berikutnya, konseptualisasi historical thinking menjadi lebih sistematis melalui model enam konsep yang dirumuskan oleh (Seixas & Morton, 2012). Model ini kemudian diperdalam oleh (Seixas, 2017) yang menegaskan bahwa pendidikan sejarah harus menjaga keseimbangan antara integritas disiplin sejarah dan kebutuhan pedagogis sekolah. Pendekatan ini banyak diadopsi dalam reformasi kurikulum di berbagai negara karena memberikan kerangka operasional yang relatif jelas untuk pembelajaran dan asesmen.

Lebih lanjut, (Lévesque & Clark, 2018) menekankan bahwa historical thinking merupakan bagian dari gerakan global pendidikan berbasis kompetensi yang menempatkan

siswa sebagai penafsir aktif masa lalu. (Chapman, 2011) juga menggarisbawahi pentingnya mengajarkan struktur penjelasan sejarah (*historical explanation*) agar siswa mampu memahami relasi sebab-akibat secara kompleks, bukan sekadar linier.

Selain itu, (Monte-Sano, 2011) menunjukkan bahwa latihan argumentasi berbasis bukti secara signifikan meningkatkan kualitas penalaran historis siswa. Penelitian lain menguatkan bahwa pengembangan *historical thinking* memerlukan desain tugas yang autentik dan asesmen yang selaras dengan tujuan berpikir historis (Breakstone et al., 2021). Tanpa perubahan sistem evaluasi, praktik pembelajaran cenderung kembali pada pola hafalan.

Namun, perkembangan konsep ini juga tidak lepas dari kritik. Beberapa akademisi mempertanyakan universalitas model *historical thinking* yang banyak dikembangkan di Amerika Utara. Mereka berargumen bahwa orientasi kurikulum sejarah sangat dipengaruhi oleh konteks sosial-politik masing-masing negara, sehingga adopsi konsep ini memerlukan adaptasi kontekstual (Lévesque & Clark, 2018). Di Eropa, misalnya, diskursus tentang kesadaran historis (*historical consciousness*) tetap menjadi kerangka penting yang berdampingan dengan pendekatan keterampilan (Körber, 2015; Rüsen, 2012).

Dengan demikian, genealogi *historical thinking* memperlihatkan tiga akar utama:

1. Penelitian kognitif tentang pemahaman teks sejarah,
2. Reformasi kurikulum berbasis kompetensi, dan
3. Perdebatan filosofis mengenai sifat pengetahuan sejarah itu sendiri.

Perkembangan ini menunjukkan bahwa *historical thinking* bukan sekadar istilah pedagogis baru, melainkan representasi dari pergeseran epistemologis dalam pendidikan sejarah kontemporer.

4.3 Dimensi Keterampilan *Historical Thinking*

Secara umum, terdapat konsensus bahwa berpikir sejarah mencakup kemampuan memahami bagaimana pengetahuan sejarah dibangun melalui bukti, interpretasi, dan argumentasi. (VanSledright, 2013) menegaskan bahwa inti dari berpikir sejarah terletak pada kemampuan mengolah sumber sebagai evidensi, bukan sekadar informasi. Artinya, siswa harus mampu membedakan antara fakta yang diklaim dan bukti yang mendukung klaim tersebut.

1. Penggunaan Bukti (*Use of Evidence*)

Kemampuan menggunakan bukti merupakan fondasi utama *historical thinking*. Siswa tidak hanya membaca sumber, tetapi mengevaluasi asal-usulnya, tujuan pembuatannya, serta konteks produksinya. (Wineburg, 2018) menyebut proses ini sebagai praktik heuristik yang melibatkan *sourcing*, *contextualization*, dan *corroboration*. Penelitian empiris menunjukkan bahwa latihan eksplisit dalam membaca sumber primer meningkatkan kemampuan siswa dalam membangun argumen berbasis evidensi (Monte-Sano, 2011).

Namun demikian, terdapat tantangan pedagogis: banyak siswa cenderung memperlakukan dokumen sejarah sebagai cermin langsung masa lalu, bukan sebagai representasi yang bersifat perspektif dan selektif. Di sinilah peran guru menjadi krusial untuk memfasilitasi pembacaan kritis.

2. Signifikansi Historis (*Historical Significance*)

Konsep signifikansi historis berkaitan dengan pertanyaan: mengapa suatu peristiwa dianggap penting? (Seixas & Morton, 2012) menekankan bahwa signifikansi tidak bersifat inheren, melainkan dikonstruksi berdasarkan kriteria tertentu, seperti dampak jangka panjang atau relevansi kontemporer. (Seixas, 2017) menunjukkan bahwa melatih siswa menilai signifikansi membantu mereka memahami bahwa sejarah adalah hasil seleksi dan penafsiran.

Keterampilan ini penting untuk mencegah pandangan bahwa semua peristiwa memiliki bobot yang sama, sekaligus menghindari penerimaan narasi dominan tanpa refleksi kritis.

3. Kontinuitas dan Perubahan (*Continuity and Change*)

Dimensi ini membantu siswa memahami dinamika waktu secara lebih kompleks. Alih-alih melihat sejarah sebagai rangkaian peristiwa terpisah, siswa diajak menganalisis pola keberlanjutan dan transformasi dalam struktur sosial, politik, maupun budaya (Lévesque & Clark, 2018).

Kemampuan ini juga berkaitan dengan kesadaran temporal yang lebih matang, di mana siswa mampu mengenali bahwa perubahan tidak selalu bersifat revolusioner; sering kali terjadi secara gradual dan bertahap.

4. Sebab dan Akibat (*Cause and Consequence*)

Analisis kausalitas dalam sejarah tidak bersifat linier, melainkan melibatkan interaksi berbagai faktor struktural dan kontingensi. (Chapman, 2011) menekankan pentingnya mengajarkan struktur penjelasan historis yang kompleks agar siswa tidak menyederhanakan sebab menjadi satu faktor tunggal.

Keterampilan ini melatih siswa untuk membedakan antara penyebab jangka pendek dan jangka panjang, serta antara kondisi struktural dan tindakan individu.

5. Perspektif Historis (*Historical Perspective*)

Berpikir sejarah menuntut kemampuan memahami aktor masa lalu dalam kerangka zamannya sendiri. (Wineburg, 2018) memperingatkan bahaya *presentism*, yaitu kecenderungan menilai masa lalu dengan standar moral dan nilai masa kini.

Mengembangkan perspektif historis membantu siswa membangun empati intelektual tanpa kehilangan sikap

kritis. Ini bukan sekadar simpati, melainkan kemampuan memahami rasionalitas historis dalam konteksnya.

6. Dimensi Etis (*Ethical Dimension*)

Dimensi etis menghubungkan sejarah dengan refleksi moral kontemporer. (Seixas & Morton, 2012) menegaskan bahwa meskipun sejarah harus dianalisis secara kontekstual, peristiwa masa lalu tetap dapat menjadi bahan refleksi etis di masa kini.

4.4 Historical Thinking dan Historical Consciousness

Perkembangan *historical thinking* dalam pendidikan sejarah tidak dapat dilepaskan dari diskursus yang lebih luas mengenai *historical consciousness*. Meskipun keduanya sering digunakan secara bergantian, secara konseptual keduanya memiliki fokus yang berbeda. *Historical thinking* cenderung menekankan keterampilan analitis dan prosedural dalam memahami bukti sejarah, sedangkan *historical consciousness* berkaitan dengan cara individu dan masyarakat memaknai hubungan antara masa lalu, masa kini, dan masa depan (Seixas, 2017).

Dalam kerangka Anglo-Amerika, *historical thinking* berkembang melalui penelitian kognitif dan reformasi kurikulum berbasis kompetensi (Lévesque & Clark, 2018). Fokus utamanya adalah bagaimana siswa membaca sumber, menyusun argumen, dan memahami kausalitas historis. Di sisi lain, tradisi Eropa khususnya pemikiran Jörn Rüsen menempatkan sejarah sebagai sarana orientasi eksistensial manusia dalam waktu. (Rüsen, 2012) menegaskan bahwa kesadaran historis bukan sekadar kemampuan analisis, melainkan struktur naratif yang memberi makna terhadap pengalaman temporal.

Perbedaan ini dapat dipahami sebagai perbedaan antara pendekatan epistemik dan pendekatan

orientasional. *Historical thinking* bertanya: bagaimana kita mengetahui masa lalu secara sah? Sedangkan *historical consciousness* bertanya: untuk apa masa lalu dimaknai dalam kehidupan kini? (Körber, 2015). Dengan demikian, yang pertama berpusat pada metodologi, yang kedua pada makna.

Namun, sejumlah sarjana berargumen bahwa keduanya tidak seharusnya dipisahkan secara dikotomis. (Seixas, 2017) menunjukkan bahwa model *historical thinking* sebenarnya mengandung dimensi kesadaran historis, terutama dalam konsep perspektif historis dan dimensi etis. (Lévesque & Clark, 2018) juga menekankan bahwa kemampuan berpikir sejarah tanpa refleksi orientasional berisiko menjadi sekadar latihan teknis tanpa relevansi sosial.

Di sisi lain, terdapat kritik bahwa pendekatan *historical consciousness* yang terlalu normatif dapat mengaburkan standar disipliner sejarah. Jika sejarah semata-mata diposisikan sebagai sarana pembentukan identitas atau karakter, maka risiko instrumentalisasi menjadi lebih besar (Rüsen, 2012). Oleh karena itu, integrasi keduanya memerlukan keseimbangan antara ketelitian metodologis dan relevansi makna.

Penelitian empiris menunjukkan bahwa siswa yang dilatih dalam *historical thinking* cenderung memiliki kemampuan refleksi historis yang lebih matang, terutama dalam memahami pluralitas perspektif dan kompleksitas moral masa lalu (Breakstone et al., 2021). Temuan ini mengindikasikan bahwa keterampilan analitis dapat menjadi fondasi bagi pembentukan kesadaran historis yang kritis.

Dengan demikian, hubungan antara *historical thinking* dan *historical consciousness* dapat dipahami sebagai relasi komplementer. *Historical thinking* menyediakan perangkat metodologis untuk memahami masa lalu secara kritis, sementara *historical consciousness* memberikan orientasi makna terhadap pemahaman tersebut. Dalam konteks pendidikan, keduanya idealnya berjalan simultan: siswa tidak hanya mampu menganalisis bukti, tetapi juga merefleksikan implikasi historisnya bagi kehidupan kontemporer.

Lebih jauh lagi, sintesis antara *historical thinking* dan *historical consciousness* juga memiliki implikasi metodologis dalam penelitian pendidikan sejarah. Penelitian tidak cukup hanya mengukur peningkatan keterampilan analisis sumber atau argumentasi historis, tetapi juga perlu menelaah bagaimana siswa membangun orientasi temporal terhadap isu-isu kontemporer. Pendekatan campuran yang menggabungkan asesmen kognitif dan refleksi naratif dapat menjadi alternatif untuk menangkap dimensi tersebut (Lévesque & Clark, 2018). Dengan demikian, evaluasi pembelajaran sejarah tidak semata kuantitatif, melainkan juga interpretatif.

Dalam konteks kurikulum nasional, integrasi keduanya menuntut kejelasan tujuan epistemik dan tujuan normatif secara eksplisit. Jika kurikulum hanya menyebut “berpikir kritis” tanpa mendefinisikan kerangka disipliner sejarah, maka orientasi metodologis menjadi kabur. Sebaliknya, jika kurikulum terlalu menekankan pembentukan karakter tanpa fondasi analisis historis, maka pembelajaran berpotensi menjadi moralistik. Keseimbangan ini penting agar pendidikan sejarah tidak kehilangan legitimasi akademiknya sekaligus tetap relevan secara sosial (Seixas, 2017).

Dimensi lain yang perlu diperhatikan adalah peran memori kolektif dan narasi nasional dalam membentuk kesadaran historis siswa. Narasi resmi negara sering kali menghadirkan struktur makna tertentu yang memengaruhi cara generasi muda memahami masa lalu (Carretero et al., 2017). Di sinilah *historical thinking* berfungsi sebagai alat dekonstruktif untuk menguji narasi dominan melalui analisis bukti dan perspektif multipel. Tanpa keterampilan tersebut, kesadaran historis berisiko menjadi reproduksi wacana hegemonik.

Pada saat yang sama, penting diakui bahwa orientasi masa depan merupakan elemen inheren dalam kesadaran historis. (Rüsen, 2012) menegaskan bahwa sejarah selalu berfungsi sebagai panduan tindakan, bukan sekadar rekonstruksi masa lampau. Oleh karena itu, pembelajaran sejarah idealnya mendorong siswa merefleksikan konsekuensi historis dari

pilihan-pilihan sosial dan politik masa kini. Refleksi semacam ini menempatkan sejarah sebagai sumber kebijaksanaan praktis yang tetap berakar pada disiplin ilmiah.

Dengan memperluas kerangka integratif ini, dapat ditegaskan bahwa hubungan antara *historical thinking* dan *historical consciousness* bukanlah relasi subordinatif, melainkan dialektis. Keterampilan analitis memperdalam kualitas kesadaran historis, sementara orientasi makna memberikan arah etis bagi praktik berpikir sejarah. Dialektika ini memperkaya fungsi pendidikan sejarah sebagai ruang pembentukan nalar kritis sekaligus kesadaran temporal yang reflektif dan bertanggung jawab (Körber, 2015).

4.5 Tantangan Implementasi *Historical Thinking* dalam Pembelajaran Sejarah

Jika *historical thinking* dipahami sebagai seperangkat keterampilan epistemik dan reflektif, maka pertanyaan kuncinya adalah: bagaimana keterampilan tersebut diimplementasikan dalam praktik pembelajaran? Literatur menunjukkan bahwa pengembangan *historical thinking* menuntut perubahan mendasar dalam desain pembelajaran, peran guru, serta sistem asesmen (Lévesque & Clark, 2018).

1. Perubahan Paradigma Pembelajaran

Pembelajaran berbasis *historical thinking* menggeser fokus dari “apa yang diajarkan” menuju “bagaimana pengetahuan sejarah dibangun”. Guru tidak lagi semata-mata menyampaikan narasi, tetapi memfasilitasi proses investigasi historis melalui pertanyaan terbuka, analisis sumber, dan diskusi interpretatif (Wineburg, 2018).

Penelitian menunjukkan bahwa strategi seperti *inquiry-based learning*, penggunaan sumber primer, dan tugas argumentatif berbasis bukti secara

signifikan meningkatkan kualitas penalaran historis siswa (Breakstone et al., 2021; Monte-Sano, 2011). Dengan demikian, implementasi *historical thinking* tidak cukup dilakukan melalui perubahan istilah kurikulum, tetapi membutuhkan rekonstruksi strategi pedagogis.

2. Desain Asesmen yang Selaras

Salah satu tantangan terbesar adalah keselarasan antara tujuan pembelajaran dan sistem evaluasi. Jika asesmen masih berbentuk tes pilihan ganda berbasis fakta, maka pengembangan keterampilan berpikir historis akan terhambat. (VanSledright, 2013) menekankan pentingnya asesmen autentik yang menilai kemampuan siswa dalam menggunakan bukti, menyusun argumen, dan mengevaluasi perspektif.

(Breakstone et al., 2021) menunjukkan bahwa instrumen asesmen yang dirancang khusus untuk mengukur kemampuan analisis sumber memberikan gambaran yang lebih valid tentang kemampuan berpikir historis dibandingkan tes berbasis hafalan.

3. Tantangan Kontekstual di Indonesia

Dalam konteks Indonesia, implementasi *historical thinking* menghadapi beberapa hambatan struktural. Pertama, tradisi pembelajaran sejarah masih kuat berorientasi pada narasi tunggal dan penguasaan materi. Kedua, keterbatasan waktu pembelajaran menyulitkan eksplorasi sumber primer secara mendalam. Ketiga, belum semua guru memperoleh pelatihan khusus mengenai strategi pembelajaran berbasis investigasi historis.

Meskipun kurikulum berbasis kompetensi mendorong penguatan keterampilan berpikir tingkat tinggi, praktik di kelas sering kali masih berada pada level reproduksi informasi. Situasi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara kebijakan kurikulum dan implementasi pedagogis.

4. Integrasi dengan Sumber Lokal

Salah satu peluang penting dalam konteks Indonesia adalah pemanfaatan sumber sejarah lokal baik dokumen, tradisi lisan, maupun artefak arkeologis sebagai media pengembangan *historical thinking*. (Lévesque & Clark, 2018) menekankan bahwa keterampilan berpikir historis lebih efektif dikembangkan ketika siswa berinteraksi dengan sumber yang memiliki kedekatan kontekstual dengan pengalaman mereka.

Dengan memanfaatkan sumber lokal, pembelajaran sejarah tidak hanya melatih keterampilan analitis, tetapi juga memperkuat relevansi sosial dan kulturalnya. Pendekatan ini sekaligus menjembatani antara *historical thinking* dan *historical consciousness*, karena siswa diajak memahami masa lalu sebagai bagian dari realitas hidupnya.

Integrasi sumber lokal berkontribusi pada penguatan *historical consciousness*. Ketika siswa menelaah sejarah komunitasnya sendiri, mereka tidak hanya mengembangkan keterampilan analitis, tetapi juga membangun orientasi makna terhadap identitas kolektif dan perubahan sosial di sekitarnya. Kesadaran bahwa sejarah lokal terhubung dengan dinamika nasional dan global memperluas cakrawala temporal siswa (Rüsen, 2012). Di sinilah jembatan antara dimensi epistemik dan orientasional menjadi nyata dalam praktik kelas.

Namun demikian, pemanfaatan sumber lokal tidak bebas dari tantangan metodologis. Tradisi lisan, misalnya, memerlukan pendekatan kritik internal dan eksternal yang ketat agar tidak terjebak dalam romantisasi masa lalu. Artefak arkeologis pun menuntut kemampuan interpretatif yang berbasis konteks dan data pendukung, bukan sekadar asumsi simbolik. Tanpa disiplin analisis, penggunaan sumber lokal justru berisiko memperkuat narasi simplistik atau mitologis

(Körber, 2015).

Oleh karena itu, integrasi sumber lokal idealnya dirancang dalam kerangka pedagogi investigatif yang sistematis. Guru berperan sebagai fasilitator yang membimbing siswa merumuskan pertanyaan penelitian, mengumpulkan bukti, serta menyusun interpretasi yang argumentatif. Model ini tidak hanya mengembangkan *historical thinking* secara prosedural, tetapi juga memperdalam *historical consciousness* melalui refleksi atas makna sejarah bagi kehidupan kontemporer. Dalam konteks Indonesia yang kaya warisan budaya, strategi ini memiliki potensi besar untuk memperkuat kualitas pendidikan sejarah secara akademik dan sosial.

DAFTAR PUSTAKA

- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505–515.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Springer.
- Chapman, A. (2011). *Understanding historical knowing: Evidence and accounts*. Association for Historical Dialogue and Research.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies—and beyond? Some conceptual development within German history didactics*.
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 117–148.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249.
- Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory*, 51(4), 45–59.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*.
- VanSledright, B. A. (2013). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.

BIODATA PENULIS



Dr. I Made Ratih Rosanawati, S.Pd., M.Pd.

Dosen Pendidikan Sejarah

Universitas Veteran Bangun Nusantara

Kelahiran Magelang, 13 September 1986. Menempuh S1 Pendidikan Sejarah, di UNS. Menempuh S2 Magister Pendidikan Sejarah di UNS (M.Pd), dan menempuh S3 Pendidikan Sejarah di UNS. P Penulis menekuni penelitian pada bidang pendidikan dan kebudayaan.

Karya Bukunya antara lain:

1. Mendidik dengan Hati; Menghadirkan Ajaran Ki Hajar Dewantara di Tengah Kurikulum Merdeka, Tahun 2025 Penerbit: Lakeisha
2. Perubahan Gaya Hidup Priyayi Surakarta, Tahun 2022 Penerbit: Lakeisha, Klaten.
3. Solatif Sejarah Indonesia Jilid 2 (SMA/MA/SMK/MAK Kelas XI) Tahun 2017 Penerbit: CV. Media Prestasi : Sidoarjo

BAB 5

Historical Empathy: Memahami Masa Lalu Secara Kontekstual

Oleh Nur Indah Lestari

5.1 Pendahuluan

Pembelajaran sejarah dalam beberapa dekade terakhir tidak lagi dipahami sebagai aktivitas menghafal kronologi peristiwa, melainkan sebagai proses intelektual untuk membangun pemahaman kontekstual terhadap masa lalu. Pergeseran ini dipengaruhi oleh berkembangnya kajian *historical thinking* yang menekankan pentingnya penalaran berbasis bukti dan kesadaran temporal (Seixas & Morton, 2012; Wineburg, 1999). Dalam kerangka tersebut, *historical empathy* muncul sebagai salah satu kompetensi kunci yang memungkinkan peserta didik memahami tindakan manusia masa lampau secara lebih mendalam. Namun, konsep ini sering disalah pahami sebagai sekadar kemampuan merasakan simpati terhadap tokoh sejarah, padahal dimensinya jauh lebih kompleks dan epistemologis.

Secara konseptual, *historical empathy* menuntut kemampuan untuk merekonstruksi cara berpikir, sistem nilai, dan horizon pengetahuan masyarakat masa lalu berdasarkan bukti yang tersedia (Endacott & Brooks, 2018). Artinya, pemahaman tidak dibangun melalui proyeksi nilai-nilai kontemporer, melainkan melalui analisis konteks sosial, politik, ekonomi, dan budaya yang melingkupinya. Tantangan utama dalam praktiknya adalah kecenderungan presentisme, yaitu menilai masa lalu dengan standar moral masa kini (Barton & Levstik, 2004). Jika tidak dikontrol melalui disiplin metodologis sejarah, empati

justru dapat berubah menjadi simplifikasi atau bahkan distorsi naratif.

Dalam konteks pendidikan sejarah di Indonesia, urgensi *historical empathy* semakin relevan ketika berhadapan dengan tema-tema sensitif seperti kolonialisme, konflik politik, maupun dinamika kekuasaan lokal. Pemahaman kontekstual memungkinkan peserta didik melihat kompleksitas pilihan historis tanpa terjebak pada dikotomi hitam-putih. Pendekatan ini juga membuka ruang refleksi kritis terhadap konstruksi narasi nasional yang selama ini cenderung linear dan heroik. Oleh karena itu, pengembangan *historical empathy* bukan sekadar strategi pedagogis, melainkan bagian dari upaya membangun kesadaran sejarah yang matang dan bertanggung jawab.

5.2 Konseptualisasi *Historical Empathy* dalam Kerangka Berpikir Historis

Historical empathy dalam satu setengah dekade terakhir dipahami sebagai komponen esensial dalam kerangka berpikir historis yang menekankan kontekstualisasi dan argumentasi berbasis bukti (Endacott & Brooks, 2018). Konsep ini berkembang seiring dengan penguatan paradigma literasi disipliner dalam pendidikan sejarah yang menempatkan interpretasi sebagai inti pembelajaran (Monte-Sano, 2016). Dalam kerangka tersebut, sejarah tidak lagi dipahami sebagai kumpulan fakta tetap, melainkan sebagai konstruksi berbasis evidensi yang terbuka terhadap penafsiran (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Oleh karena itu, empati historis diposisikan sebagai praktik intelektual yang menuntut analisis rasional, bukan sekadar respons emosional.

Secara konseptual, empati historis menuntut kemampuan melakukan kontekstualisasi secara mendalam terhadap tindakan manusia masa lalu. Penelitian menunjukkan bahwa pemahaman historis meningkat ketika peserta didik mampu menjelaskan keputusan aktor dalam batasan sosial dan struktural zamannya (Huijgen et al., 2017). Proses ini

melibatkan identifikasi terhadap norma budaya, sistem nilai, serta horizon ekspektasi yang berbeda dari masa kini (Retz, 2018). Dengan demikian, dimensi kognitif menjadi fondasi utama dalam mengembangkan pemahaman historis yang tidak anahronistik (Goldberg & Savenije, 2018).

Dimensi afektif dalam empati historis merujuk pada kesadaran reflektif terhadap keberbedaan perspektif temporal. Empati dalam konteks ini tidak identik dengan simpati, melainkan pengakuan terhadap alteritas masa lalu yang harus dipahami melalui bukti (Goldberg & Savenije, 2018). Penelitian pendidikan sejarah menekankan pentingnya menjaga jarak kritis agar empati tidak berubah menjadi membenaran moral (Goldberg & Savenije, 2018). Integrasi antara dimensi kognitif dan afektif memungkinkan peserta didik memahami rasionalitas historis tanpa kehilangan posisi reflektif (Endacott & Brooks, 2018).

Dalam konteks Indonesia, diskursus tentang empati historis mulai terhubung dengan penguatan kesadaran sejarah dan pembelajaran berbasis berpikir kritis. Kajian menunjukkan bahwa pembelajaran sejarah di Indonesia masih cenderung berorientasi pada transmisi narasi nasional yang linear (Hasan, 2012). Penelitian lain menekankan perlunya transformasi pedagogis menuju pendekatan yang mendorong analisis dan refleksi historis (Damanik & Harahap, 2025). Dengan demikian, empati historis dapat menjadi jembatan antara pembelajaran faktual dan pembentukan kesadaran sejarah yang lebih reflektif (Sardiman, 2011).

Perkembangan kurikulum nasional dalam satu dekade terakhir juga membuka ruang bagi integrasi empati historis dalam praktik pembelajaran. Penekanan pada kompetensi berpikir kritis dan literasi historis dalam Kurikulum 2013 serta Kurikulum Merdeka memberikan landasan normatif untuk pengembangan perspektif historis (KEBUDAYAAN, 2022). Beberapa penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa penggunaan sumber lokal dan studi kasus kontekstual mampu memperdalam pemahaman siswa terhadap dinamika masa lalu (Permana, 2019). Hal ini menunjukkan bahwa empati

historis memiliki relevansi kuat dalam konteks pembelajaran sejarah nasional.

Pengembangan empati historis di Indonesia juga menghadapi tantangan epistemologis dan pedagogis. Budaya evaluasi yang masih menitikberatkan pada penguasaan konten faktual sering kali membatasi ruang bagi eksplorasi perspektif historis (Musbikin, 2019). Keterbatasan literasi sumber primer di tingkat sekolah menjadi kendala dalam mengembangkan analisis berbasis evidensi (Permana, 2019). Oleh karena itu, konseptualisasi empati historis dalam kerangka berpikir historis perlu disertai dengan reformulasi strategi pembelajaran dan asesmen agar selaras dengan standar epistemik sejarah kontemporer (Van Boxtel & Van Drie, 2018).

5.3 Dimensi Kognitif dan Afektif dalam Historical Empathy

Dalam kajian mutakhir pendidikan sejarah, *historical empathy* dipahami sebagai konstruksi multidimensional yang tidak dapat direduksi menjadi satu aspek tunggal (Retz, 2018). Literatur menunjukkan bahwa pemahaman terhadap masa lalu menuntut kombinasi antara analisis rasional dan kesadaran perspektif (Endacott & Brooks, 2018). Pendekatan ini menekankan bahwa peserta didik perlu memahami bagaimana konteks membentuk kemungkinan tindakan historis (Huijgen et al., 2017). Dengan demikian, empati historis berfungsi sebagai jembatan antara penalaran berbasis bukti dan refleksi terhadap perbedaan temporal.

Dimensi kognitif dalam *historical empathy* berfokus pada kemampuan merekonstruksi struktur sosial, politik, ekonomi, dan budaya yang melatarbelakangi tindakan manusia masa lalu (Gómez-Carrasco et al., 2022). Kemampuan ini menuntut pembacaan sumber secara kritis serta penalaran sebab-akibat yang kontekstual (Reisman, 2012). Peserta didik tidak hanya

diminta memahami apa yang terjadi, tetapi juga mengapa tindakan tersebut masuk akal dalam horizon zamannya (Retz, 2018). Dimensi kognitif menempatkan empati dalam ranah analisis disipliner yang ketat.

Dimensi afektif merujuk pada kemampuan mengenali perbedaan cara pandang tanpa menghilangkan jarak kritis terhadap nilai masa kini (Endacott & Brooks, 2018). Perspektif ini tidak berarti menyetujui tindakan historis, melainkan memahami logika internal yang membentuknya (Goldberg & Savenije, 2018). Penelitian menunjukkan bahwa kesadaran akan alteritas historis membantu peserta didik menghindari penyederhanaan moral yang bersifat anahronistik (Goldberg & Savenije, 2018). Integrasi yang seimbang antara dimensi kognitif dan afektif, *historical empathy* berkembang sebagai kompetensi reflektif yang memperdalam kualitas berpikir historis.

Integrasi antara dimensi kognitif dan afektif menuntut adanya kesadaran metakognitif dalam proses pembelajaran sejarah. Peserta didik perlu menyadari bagaimana asumsi dan nilai kontemporer mereka dapat memengaruhi interpretasi terhadap sumber sejarah (Lee, 2005). Tanpa refleksi semacam ini, empati mudah bergeser menjadi simpati yang tidak kritis atau bahkan justifikasi moral terhadap tindakan masa lalu (Barton & Levstik, 2004). Keseimbangan antara analisis bukti dan pengendalian respons emosional menjadi prasyarat penting dalam pengembangan *historical empathy* (Endacott & Brooks, 2018).

Beberapa kajian menunjukkan bahwa pengembangan dimensi afektif yang tidak diimbangi dengan kerangka konseptual yang kuat berpotensi menghasilkan apa yang disebut sebagai “presentisme emosional” (Savenije & De Bruijn, 2017). Dalam kondisi ini, peserta didik cenderung menilai masa lalu berdasarkan sensitivitas moral masa kini tanpa memahami struktur normatif zamannya. Hal tersebut mengindikasikan bahwa empati historis bukan sekadar aktivitas imajinatif, melainkan praktik intelektual yang berakar pada disiplin sejarah (Wineburg, 1999). Dengan

demikian, peran guru menjadi krusial dalam membimbing proses transisi dari respons emosional menuju analisis berbasis bukti (Reisman, 2012).

Dimensi kognitif juga berkaitan erat dengan kemampuan memahami konsep second-order dalam sejarah, seperti kausalitas, perubahan, dan signifikansi historis (Seixas & Morton, 2012). Tanpa penguasaan konsep-konsep tersebut, rekonstruksi konteks masa lalu akan bersifat parsial dan fragmentaris. Empati historis dalam kerangka ini bukanlah aktivitas spontan, melainkan hasil dari latihan berpikir yang sistematis dan terstruktur (Huijgen et al., 2017). Integrasi antara pemahaman konseptual dan sensitivitas perspektif menjadi fondasi bagi terbentuknya penalaran historis yang matang (Gómez-Carrasco et al., 2022).

Penelitian dalam konteks pendidikan multikultural menunjukkan bahwa historical empathy berkontribusi pada pengembangan sikap toleran dan kesadaran pluralitas (Goldberg & Savenije, 2018). Namun demikian, klaim ini perlu dipahami secara hati-hati karena tidak semua pengalaman empatik secara otomatis menghasilkan transformasi sikap (Barton & Levstik, 2004). Efektivitasnya sangat dipengaruhi oleh kualitas dialog kelas, keberagaman sumber, serta strategi pedagogis yang digunakan (Endacott & Brooks, 2018). Dimensi afektif memerlukan lingkungan belajar yang reflektif agar tidak berhenti pada respons emosional sesaat.

Akhirnya, pemisahan analitis antara dimensi kognitif dan afektif sejatinya bersifat heuristik, bukan dikotomis. Dalam praktiknya, keduanya saling berkelindan dalam setiap aktivitas interpretasi sejarah (Retz, 2018). Pada saat peserta didik menafsirkan motif seorang aktor historis, mereka secara simultan mengaktifkan pengetahuan kontekstual dan kesadaran perspektif. Pengembangan historical empathy idealnya dirancang sebagai proses integratif yang menghubungkan analisis bukti, refleksi nilai, serta dialog kritis dalam satu kesatuan pedagogis yang utuh (Seixas & Morton, 2012).

5.4 Tantangan Epistemologis dan Pedagogis dalam Pengembangan *Historical Empathy*

Historical empathy diakui sebagai komponen penting dalam berpikir historis, penerapannya menghadapi tantangan epistemologis yang tidak sederhana. Pemahaman terhadap masa lalu selalu dibatasi oleh fragmentasi sumber dan sifat interpretatif dari rekonstruksi sejarah (Retz, 2018). Kondisi ini menuntut kehati-hatian agar empati tidak berubah menjadi spekulasi imajinatif yang lepas dari evidensi (Endacott & Brooks, 2018). Pengembangan empati historis harus selalu dikaitkan dengan disiplin analisis sumber dan argumentasi berbasis bukti.

Tantangan utama Epistemologi dan Pedagogis dalam pengembangan *Historical Empathy* adalah kecenderungan presentisme dalam penilaian historis. Peserta didik sering menilai tindakan masa lalu dengan standar moral kontemporer tanpa mempertimbangkan konteks strukturalnya (Savenije & De Bruijn, 2017). Penelitian menunjukkan bahwa tanpa bimbingan konseptual yang jelas, empati dapat bertransformasi menjadi simpati atau antipati emosional yang tidak reflektif (Goldberg & Savenije, 2018). Hal ini menegaskan bahwa empati historis memerlukan kerangka pedagogis yang sistematis agar tidak terjebak dalam simplifikasi naratif.

Tantangan pedagogis lainnya berkaitan dengan desain pembelajaran dan asesmen. Pengembangan empati historis membutuhkan strategi scaffolding yang memungkinkan peserta didik berlatih analisis perspektif secara bertahap (Reisman, 2012). Aktivitas berbasis dokumen, diskusi argumentatif, dan penulisan esai analitis terbukti efektif dalam memperdalam pemahaman kontekstual (Carrasco & Serrano, 2022). Pendekatan yang terstruktur, *historical empathy* dapat dikembangkan sebagai kompetensi analitis yang terukur, bukan sekadar respons emosional yang sulit dievaluasi secara akademik.

Persoalan lain yang muncul adalah presentisme, terdapat pula tantangan epistemologis terkait batas antara

rekonstruksi berbasis bukti dan inferensi imajinatif. Dalam praktik kelas, peserta didik kerap mengisi “celah” sumber dengan narasi yang tampak masuk akal, tetapi tidak memiliki dasar evidensial yang memadai (Wineburg, 1999), ketika hal ini tidak dikontrol secara metodologis, empati historis berisiko berubah menjadi fiksi historis yang persuasif namun lemah secara akademik (Retz, 2018). Oleh sebab itu, kemampuan membedakan antara inferensi yang sah dan spekulasi yang tidak teruji menjadi kompetensi kunci dalam pengembangannya (Endacott & Brooks, 2018).

Tantangan berikutnya menyangkut relasi antara empati historis dan posisi identitas peserta didik. Penelitian menunjukkan bahwa isu-isu kontroversial atau traumatis dalam sejarah dapat memicu respons emosional yang kuat sehingga mengganggu jarak kritis yang diperlukan dalam analisis (Goldberg & Savenije, 2018). Dalam konteks ini, guru perlu mengelola dinamika kelas agar diskusi tetap berbasis argumen dan sumber, bukan sekadar ekspresi opini personal (Barton & Levstik, 2004). Ketiadaan moderasi pedagogis dapat menyebabkan polarisasi alih-alih pendalaman pemahaman historis (Savenije & De Bruijn, 2017).

Dari sisi asesmen, kesulitan utama terletak pada bagaimana mengukur dimensi afektif tanpa mereduksinya menjadi indikator perilaku yang dangkal. Empati historis tidak cukup dinilai melalui pernyataan “saya memahami perasaan tokoh tersebut,” melainkan melalui kualitas argumentasi yang menunjukkan pemahaman konteks dan perspektif (Reisman, 2012). Oleh karena itu, rubrik penilaian perlu dirancang untuk mengevaluasi integrasi antara bukti, penalaran kausal, dan kesadaran perspektif secara simultan (Seixas & Morton, 2012). Tanpa instrumen evaluasi yang jelas, empati historis berpotensi menjadi konsep normatif yang sulit diverifikasi secara akademik (Retz, 2018).

keterbatasan waktu dan tekanan kurikulum sering kali membuat pengembangan empati historis tidak memperoleh ruang yang memadai. Orientasi pada cakupan materi yang luas dapat menggeser fokus dari pendalaman analitis menuju

penyampaian fakta yang bersifat deskriptif (Wineburg, 1999). Padahal, *historical empathy* menuntut eksplorasi mendalam terhadap konteks, motif, dan struktur sosial yang melingkupi suatu peristiwa (Endacott & Brooks, 2018). Ketegangan antara tuntutan kurikulum dan kedalaman analisis ini menjadi dilema pedagogis yang nyata dalam praktik pendidikan sejarah.

Akhirnya, tantangan epistemologis dan pedagogis tersebut menunjukkan bahwa *historical empathy* bukanlah kompetensi yang berkembang secara otomatis. Ia memerlukan perencanaan kurikuler yang sadar metodologi, penguasaan konsep disipliner, serta refleksi kritis yang berkelanjutan (Seixas & Morton, 2012). Tanpa fondasi tersebut, empati historis mudah direduksi menjadi slogan pedagogis yang normatif. Dengan pendekatan yang sistematis dan berbasis bukti, however, ia dapat berfungsi sebagai instrumen penting dalam memperdalam kualitas berpikir historis peserta didik (Carrasco & Serrano, 2022).

5.5 Implementasi *Historical Empathy* dalam Pembelajaran Sejarah

Pengembangan *historical empathy* dalam praktik pembelajaran menuntut desain instruksional yang secara eksplisit mengintegrasikan analisis sumber, rekonstruksi konteks, dan refleksi perspektif. Pendekatan berbasis dokumen historis terbukti mendorong peserta didik membangun argumen yang kontekstual dan berbasis evidensi (Reisman, 2012). Penggunaan sumber primer sebagai titik awal pembelajaran memperkuat kemampuan peserta didik dalam memahami kompleksitas tindakan manusia masa lalu (Huijgen et al., 2017). Dengan demikian, empati historis tidak diajarkan melalui transmisi narasi, tetapi melalui proses inkuiri yang terstruktur dan kritis (Van Boxtel & Van Drie, 2018).

Implementasi yang efektif memerlukan tahapan scaffolding yang sistematis agar peserta didik mampu

membedakan antara pemahaman dan pembenaran moral. Guru perlu merancang pertanyaan pemicu yang berorientasi pada analisis konteks sosial dan batasan pengetahuan aktor sejarah (Endacott & Brooks, 2018). Latihan ini membantu peserta didik mengidentifikasi rasionalitas tindakan dalam kerangka zamannya (Retz, 2018). Pendekatan berbasis dialog dan diskusi terstruktur juga terbukti memperdalam kualitas pengambilan perspektif historis (Savenije & De Bruijn, 2017).

Strategi pembelajaran berbasis masalah dapat digunakan untuk mengembangkan empati historis melalui eksplorasi dilema masa lalu. Ketika peserta didik dihadapkan pada situasi historis yang kompleks, mereka terdorong untuk mempertimbangkan berbagai kemungkinan keputusan berdasarkan kondisi saat itu (Goldberg & Savenije, 2018). Model ini mengurangi kecenderungan penyederhanaan moral yang bersifat anahronistik (Huijgen et al., 2017). Kerangka yang tepat akan menjadikan pembelajaran berbasis masalah dapat meningkatkan kedalaman analisis kontekstual (Carrasco & Serrano, 2022).

Integrasi literasi disipliner dalam pembelajaran sejarah juga memperkuat pengembangan empati historis. Kemampuan membaca sumber secara kritis dan mengevaluasi kredibilitas bukti menjadi prasyarat dalam memahami perspektif masa lalu (Reisman, 2012). Penelitian menunjukkan bahwa latihan argumentasi berbasis bukti memperdalam kemampuan peserta didik dalam merekonstruksi sudut pandang historis secara rasional (Monte-Sano, 2016). Empati historis berkaitan erat dengan penguasaan praktik epistemik sejarah (Van Boxtel & Van Drie, 2018).

Dalam konteks asesmen, *historical empathy* perlu diukur melalui instrumen yang mampu menangkap kualitas argumentasi dan kedalaman analisis konteks. Tugas esai berbasis dokumen memberikan ruang bagi peserta didik untuk menunjukkan kemampuan rekonstruksi perspektif secara terstruktur (Carrasco & Serrano, 2022). Rubrik penilaian yang eksplisit membantu membedakan antara respons emosional dan analisis historis yang berbasis evidensi (Endacott & Brooks, 2018). Evaluasi

formatif yang berkelanjutan juga berperan dalam memonitor perkembangan kemampuan pengambilan perspektif (Retz, 2018).

Pada akhirnya, implementasi *historical empathy* memerlukan keseimbangan antara strategi pedagogis, kontrol metodologis, dan kesadaran reflektif. Tanpa penguatan konteks dan bukti, empati berpotensi berubah menjadi dramatisasi naratif yang tidak disipliner (Goldberg & Savenije, 2018), sebaliknya ketika dikembangkan melalui inkuiri yang terstruktur, empati historis dapat memperdalam kesadaran temporal dan kompleksitas historis peserta didik (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Oleh karena itu, keberhasilan implementasi tidak hanya bergantung pada metode, tetapi juga pada konsistensi dalam menjaga standar epistemik sejarah.

Pendekatan berbasis dokumen, pemanfaatan studi kasus mikrohistoris dapat memperkuat kualitas pengambilan perspektif. Memfokuskan perhatian pada pengalaman individu atau komunitas tertentu, peserta didik lebih mudah menelusuri keterkaitan antara struktur sosial dan pilihan personal dalam konteks zamannya (Wineburg, 1999). Pendekatan ini berisiko mempersonalisasi sejarah secara berlebihan dan mengaburkan dimensi strukturalnya apabila tanpa pendampingan (Barton & Levstik, 2004). Oleh karena itu, guru perlu memastikan bahwa narasi individual selalu dikaitkan dengan kerangka sosial-politik yang lebih luas (Retz, 2018).

Pemanfaatan teknologi digital juga membuka peluang baru dalam implementasi *historical empathy*. Arsip daring, simulasi interaktif, dan rekonstruksi visual memungkinkan peserta didik mengakses sumber yang beragam dan memperkaya konteks interpretasi (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Ketersediaan teknologi tidak secara otomatis menjamin kedalaman analisis; tanpa literasi digital yang memadai, peserta didik dapat terjebak pada konsumsi informasi yang dangkal (Reisman, 2012). Dengan demikian, integrasi teknologi perlu disertai latihan evaluasi sumber dan argumentasi berbasis bukti (Monte-Sano, 2016).

Implementasi historical empathy juga relevan dalam pembelajaran sejarah yang memuat isu-isu kontroversial atau konflik. Ketika peserta didik diajak mengeksplorasi berbagai perspektif yang saling bertentangan, mereka belajar memahami kompleksitas posisi historis tanpa harus mengadopsinya secara normatif (Savenije & De Bruijn, 2017). Pendekatan multiperspektif ini memperkuat kemampuan membedakan antara penjelasan dan pembenaran (Endacott & Brooks, 2018). Akan tetapi, diskusi semacam ini menuntut sensitivitas pedagogis agar tidak memicu simplifikasi atau polarisasi emosional (Goldberg & Savenije, 2018).

Dalam konteks kurikulum nasional yang padat, integrasi empati historis dapat dilakukan melalui pemilihan tema-tema kunci yang memungkinkan eksplorasi mendalam alih-alih sekadar perluasan cakupan materi. Strategi ini sejalan dengan prinsip pembelajaran berbasis konsep yang menekankan pemahaman struktural dibanding hafalan kronologis (Seixas & Morton, 2012). Memperdalam beberapa peristiwa secara analitis, peserta didik dapat memperoleh ruang untuk melatih rekonstruksi konteks dan pengambilan perspektif secara lebih sistematis (Huijgen et al., 2017). Pendekatan ini membantu menjaga keseimbangan antara tuntutan kurikulum dan kualitas analisis historis.

Keberlanjutan implementasi historical empathy sangat bergantung pada kompetensi profesional guru dalam memahami dimensi epistemologis sejarah. Guru tidak hanya berperan sebagai fasilitator diskusi, tetapi juga sebagai penjaga standar evidensial dan argumentatif dalam kelas (Wineburg, 1999). Pelatihan yang menekankan literasi disipliner dan desain asesmen berbasis argumentasi menjadi faktor penting dalam memastikan konsistensi praktik (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Fondasi profesional yang kuat, historical empathy dapat berkembang sebagai praktik pedagogis yang reflektif, terukur, dan tetap setia pada kaidah metodologis sejarah (Retz, 2018).

DAFTAR PUSTAKA

- Aman. (2019). *Pembelajaran sejarah dan penguatan pendidikan karakter*. Ombak.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 1–26.
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues: The role of historical empathy in students' engagement. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 1–31.
- Hasan, S. H. (2012). *Pendidikan sejarah Indonesia: Isu dalam ide dan pembelajaran*. Rizqi Press.
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2019). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 110–129.
- Kemendikbud. (2020). *Panduan pengembangan pembelajaran sejarah dalam Kurikulum 2013 dan implementasi Kurikulum Merdeka*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Monte-Sano, C. (2016). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical reasoning practices. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 1–22.
- Retz, T. (2018). Empathy and history: Historical understanding in the classroom. *History Education Research Journal*, 15(2), 214–227. <https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.08>
- Sáiz, J., & Gómez, C. J. (2020). Historical empathy and perspective taking in secondary education: An analysis of students' historical reasoning. *Social Studies Research and Practice*, 15(3), 298–312.
- Sardiman. (2015). *Interaksi dan motivasi belajar mengajar*. Rajawali Pers.

- Savenije, G. M., & de Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: Uniting contextualization and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832–845.
- Susanto, H. (2018). Pembelajaran sejarah berbasis sumber lokal untuk meningkatkan kesadaran sejarah siswa. *Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia*, 1(2), 85–98.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149–176). Wiley.

BIODATA PENULIS



Nur Indah Lestari, S.Pd., M.Pd

Dosen Pendidikan Sejarah

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan

Universitas Lampung

Penulis lahir di Kalianda, 21 Juli 1990. Penulis adalah dosen pada Program Studi Pendidikan Sejarah Jurusan Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung. Penulis menyelesaikan pendidikan S1 pada Program Studi Pendidikan Sejarah Universitas Lampung dan melanjutkan S2 pada Program Studi Pendidikan Sejarah Universitas Negeri Jakarta. Penulis menekuni bidang penelitian, pengajaran dan pengabdian. Beberapa buku yang telah ditulis yaitu Strategi Pembelajaran Sejarah, Historiografi Nasional, Iqra Aksara Lampung, Geografi Sejarah, Tapakan Eksistensi Sejarah Lokal Lampung dan Situs Sejarah Lokal Lampung.

BAB 6

Pembelajaran Sejarah Berbasis Sumber (Source-Based Learning)

Oleh Myristica Imanita

6.1 Pendahuluan

Pembelajaran sejarah pada abad ke-21 menghadapi tantangan berupa banjir informasi digital dan meningkatnya disinformasi di ruang publik (Lévesque & Clark, 2018). Dalam situasi tersebut, pendekatan pembelajaran yang berorientasi pada hafalan kronologi semakin dipertanyakan efektivitasnya (VanSledright, 2013). Sejarah tidak lagi dipahami sebagai kumpulan fakta final, melainkan sebagai proses konstruksi pengetahuan berbasis bukti (Seixas & Morton, 2012). Oleh karena itu, pembelajaran sejarah perlu diarahkan pada penguatan kemampuan berpikir kritis dan reflektif peserta didik (Wineburg, 2018).

Salah satu pendekatan yang berkembang dalam pendidikan sejarah kontemporer adalah Pembelajaran Sejarah Berbasis Sumber atau *Source-Based Learning* (Monte-Sano, 2016). Pendekatan ini menempatkan sumber sejarah sebagai pusat aktivitas belajar di kelas (Reisman, 2012). Melalui analisis dokumen dan artefak, siswa dilatih memahami cara kerja pengetahuan historis (Seixas & Morton, 2012). Keterlibatan langsung dengan sumber memungkinkan siswa mengembangkan kemampuan interpretasi berbasis evidensi (Wineburg, 2018).

Secara epistemologis, pembelajaran berbasis sumber berangkat dari pandangan bahwa sejarah bersifat interpretatif dan argumentatif (Lévesque & Clark, 2018). Analisis

terhadap sumber mendorong siswa menguji kredibilitas dan konteks produksi dokumen (VanSledright, 2013). Penelitian menunjukkan bahwa penggunaan sumber secara sistematis meningkatkan kemampuan penalaran historis siswa (Reisman, 2012). Pendekatan ini juga berkontribusi terhadap penguatan argumentasi berbasis bukti dalam pembelajaran sejarah (Monte-Sano, 2016).

Meskipun demikian, implementasi pembelajaran berbasis sumber memerlukan perancangan pedagogis yang terstruktur (Wineburg, 2018). Tanpa bimbingan yang memadai, siswa cenderung membaca sumber secara literal dan kurang kritis (VanSledright, 2013). Kompetensi guru dalam memberikan *scaffolding* menjadi faktor penting dalam keberhasilan pendekatan ini (Reisman, 2012). Oleh sebab itu, kajian yang komprehensif diperlukan untuk merumuskan model Source-Based Learning yang kontekstual dan efektif dalam pendidikan sejarah (Lévesque & Clark, 2018).

Urgensi pembelajaran berbasis sumber juga berkaitan dengan kebutuhan membangun literasi disipliner dalam sejarah. Literasi disipliner menuntut siswa memahami bagaimana sejarawan bekerja dalam menafsirkan bukti dan menyusun argumen (Wineburg, 2018). Dengan terlibat langsung dalam proses analisis dokumen, siswa belajar membedakan antara fakta, interpretasi, dan opini. Proses ini memperkuat kesadaran epistemik bahwa pengetahuan sejarah dibangun melalui prosedur metodologis tertentu (Seixas & Morton, 2012).

Dalam konteks pendidikan Indonesia, tantangan implementasi pendekatan ini berkaitan dengan tradisi pembelajaran yang masih berorientasi pada transmisi informasi. Praktik ekspositorik yang dominan seringkali membatasi ruang eksplorasi sumber secara mendalam. Padahal, keterlibatan aktif dengan sumber sejarah terbukti meningkatkan kualitas pemahaman konseptual dan argumentatif siswa (Reisman, 2012). Transformasi pedagogis menjadi prasyarat agar pembelajaran sejarah mampu menjawab tuntutan abad ke-21 (Lévesque & Clark, 2018).

Selain itu, perkembangan teknologi digital turut mengubah lanskap pembelajaran sejarah. Akses terhadap arsip daring dan dokumen digital membuka peluang lebih luas bagi penerapan Source-Based Learning. Namun, ketersediaan informasi yang melimpah juga menuntut kemampuan evaluasi kritis terhadap kredibilitas sumber (VanSledright, 2013). Oleh karena itu, integrasi literasi digital dan literasi historis menjadi bagian integral dalam desain pembelajaran berbasis sumber (Wineburg, 2018).

Pendekatan ini juga relevan dalam membangun kesadaran multiperspektif. Dengan menganalisis berbagai jenis sumber yang memuat sudut pandang berbeda, siswa memahami kompleksitas peristiwa sejarah secara lebih komprehensif. Kesadaran akan pluralitas perspektif tersebut mendorong sikap reflektif dan toleran dalam memahami dinamika masa lalu (Monte-Sano, 2016). Hal ini memperkuat fungsi pendidikan sejarah sebagai wahana pembentukan karakter intelektual yang terbuka.

Akhirnya, penguatan pembelajaran berbasis sumber tidak hanya berdampak pada peningkatan kemampuan kognitif, tetapi juga pada pembentukan sikap kritis terhadap narasi sejarah di ruang publik. Dalam era disinformasi, kemampuan mengevaluasi klaim historis menjadi kompetensi kewargaan yang esensial (Wineburg, 2018). Dengan demikian, Source-Based Learning dapat diposisikan sebagai strategi pedagogis yang strategis untuk merekonstruksi pembelajaran sejarah agar lebih analitis, reflektif, dan relevan dengan tantangan zaman.

6.2 Landasan Teoretis Pembelajaran Sejarah Berbasis Sumber

Pembelajaran Sejarah Berbasis Sumber berakar pada paradigma konstruktivisme yang memandang belajar sebagai proses aktif membangun makna (Lévesque & Clark,

2018). Dalam perspektif ini, pengetahuan sejarah tidak ditransfer secara langsung dari guru kepada siswa, melainkan dikonstruksi melalui interaksi dengan bukti historis (VanSledright, 2013). Konstruktivisme dalam pendidikan sejarah menekankan pentingnya pengalaman intelektual yang melibatkan analisis dan refleksi kritis (Seixas & Morton, 2012). Oleh karena itu, penggunaan sumber sejarah menjadi sarana utama untuk membangun pemahaman yang bermakna (Wineburg, 2018).

Selain konstruktivisme, pendekatan ini juga dipengaruhi oleh kerangka *historical thinking* yang berkembang dalam dua dekade terakhir (Seixas & Morton, 2012). Kerangka tersebut menempatkan penggunaan bukti sebagai salah satu kompetensi inti dalam pembelajaran sejarah (Lévesque & Clark, 2018). Kemampuan mengevaluasi sumber, memahami konteks, dan membangun interpretasi menjadi indikator utama literasi historis (Monte-Sano, 2016). Dengan demikian, pembelajaran berbasis sumber tidak hanya berorientasi pada konten, tetapi pada disiplin berpikir sejarah itu sendiri (Wineburg, 2018).

Secara metodologis, Source-Based Learning juga berkaitan dengan pendekatan *inquiry-based learning* dalam pendidikan (Reisman, 2012). Pendekatan inkuiri mendorong siswa untuk mengajukan pertanyaan historis sebelum menafsirkan dokumen (Monte-Sano, 2010). Proses ini membantu siswa memahami bahwa sejarah merupakan hasil investigasi, bukan sekadar narasi tunggal (Lévesque & Clark, 2018). Dengan kata lain, pembelajaran berbasis sumber mengintegrasikan proses bertanya, menganalisis, dan menyimpulkan secara sistematis (VanSledright, 2013).

Namun demikian, efektivitas pendekatan ini sangat bergantung pada desain pedagogis yang terstruktur (Reisman, 2012). Guru perlu menyediakan kerangka analisis agar siswa mampu melakukan pembacaan sumber secara kontekstual (Wineburg, 2018). Tanpa panduan konseptual yang jelas, penggunaan sumber dapat kehilangan dimensi epistemologisnya (Seixas & Morton, 2012). Oleh sebab itu, landasan teoretis yang kuat menjadi prasyarat penting dalam

implementasi Source-Based Learning di kelas sejarah (Monte-Sano, 2016).

Lebih jauh, landasan teoretis pembelajaran berbasis sumber juga diperkaya oleh teori literasi disipliner (disciplinary literacy) yang menekankan perbedaan cara membaca teks dalam setiap bidang ilmu (Shanahan & Shanahan, 2008). Dalam konteks sejarah, membaca sumber bukan sekadar memahami isi teks, melainkan mengidentifikasi posisi penulis, tujuan produksi dokumen, serta konteks sosial-politiknya (Wineburg, 2018). Pendekatan ini menuntut strategi heuristik seperti sourcing, contextualization, dan corroboration sebagai praktik khas sejarawan (VanSledright, 2013). Dengan demikian, pembelajaran sejarah berbasis sumber merefleksikan praktik epistemik komunitas akademik sejarah itu sendiri (Lévesque & Clark, 2018).

Selain itu, perspektif sosiokultural turut memperkaya kerangka teoretis pendekatan ini. Teori Vygotskian mengenai zona perkembangan proksimal menunjukkan bahwa kemampuan analisis sumber berkembang melalui mediasi dan dialog terstruktur (Reisman, 2012). Diskusi kolaboratif memungkinkan siswa menguji interpretasi dan memperluas pemahaman kontekstualnya (Monte-Sano, 2016). Interaksi sosial tersebut berfungsi sebagai wahana negosiasi makna historis yang tidak dapat dicapai melalui pembelajaran individual semata (Seixas & Morton, 2012).

Dalam dimensi evaluatif, pembelajaran berbasis sumber juga berkaitan erat dengan pengembangan keterampilan argumentasi historis. Argumentasi dalam sejarah menuntut klaim yang didukung bukti serta penalaran yang koheren (Monte-Sano, 2010). Siswa dilatih untuk membedakan antara opini dan interpretasi berbasis evidensi (Wineburg, 2018). Proses ini memperkuat kapasitas berpikir kritis sekaligus kesadaran akan sifat tentatif pengetahuan sejarah (Lévesque & Clark, 2018).

Secara epistemologis, pendekatan ini berangkat dari asumsi bahwa sejarah merupakan konstruksi interpretatif

yang berlandaskan bukti, bukan refleksi langsung masa lalu (Seixas & Morton, 2012). Kesadaran akan sifat konstruktif tersebut mendorong siswa memahami pluralitas perspektif dalam historiografi (VanSledright, 2013). Dengan mengeksplorasi berbagai jenis sumber—tertulis, visual, maupun artefaktual—siswa belajar bahwa makna historis dibentuk melalui proses seleksi dan interpretasi (Wineburg, 2018). Hal ini memperkuat dimensi reflektif dalam pembelajaran sejarah modern (Monte-Sano, 2016).

Akhirnya, integrasi teknologi digital dalam pembelajaran berbasis sumber membuka peluang baru dalam akses dan analisis dokumen sejarah. Arsip digital memungkinkan eksplorasi sumber primer secara lebih luas dan autentik (Reisman, 2012). Namun, keberlimpahan informasi juga menuntut literasi kritis agar siswa mampu menilai kredibilitas dan relevansi sumber secara selektif (Wineburg, 2018). Oleh karena itu, penguatan kompetensi evaluatif menjadi bagian integral dari kerangka teoretis pembelajaran sejarah berbasis sumber di era digital (Lévesque & Clark, 2018).

6.3 Model Implementasi *Source-Based Learning* dalam Pembelajaran Sejarah

Model implementasi *Source-Based Learning* perlu dirancang berbasis pertanyaan historis yang autentik dan problematis. Pertanyaan tersebut berfungsi sebagai penggerak inkuiri yang menuntut eksplorasi bukti secara sistematis serta mendorong keterlibatan kognitif tingkat tinggi. Desain pembelajaran yang berangkat dari masalah terbuka terbukti lebih efektif dalam mengembangkan penalaran historis dibandingkan pendekatan ekspositorik. Pendekatan ini selaras dengan kerangka *historical thinking* yang menempatkan evidensi sebagai inti analisis sejarah (Seixas & Morton, 2012).

Tahap awal implementasi mencakup seleksi sumber yang relevan, representatif, dan kontekstual dengan tujuan

pembelajaran. Sumber yang beragam memungkinkan siswa melakukan koraborasi serta membandingkan perspektif berbeda terhadap suatu peristiwa. Penyajian multiperspektif membantu siswa memahami bahwa narasi sejarah merupakan hasil konstruksi interpretatif, bukan kebenaran tunggal. Penelitian menunjukkan bahwa paparan terhadap sumber yang beragam meningkatkan kemampuan evaluasi dan penalaran historis siswa (Isohätälä, 2020).

Tahap analisis memerlukan *scaffolding* berupa kerangka pertanyaan yang menuntun siswa mengidentifikasi konteks, tujuan, dan audiens suatu sumber. Dukungan pedagogis ini penting untuk menghindari pembacaan literal serta mendorong pembacaan kontekstual dan kritis. Strategi seperti pemodelan berpikir historis oleh guru dan latihan analisis bertahap terbukti meningkatkan kualitas argumentasi berbasis bukti. Temuan empiris menunjukkan bahwa bimbingan eksplisit dalam analisis sumber berpengaruh signifikan terhadap peningkatan literasi disipliner siswa (Reisman & Fogo, 2016).

Tahap akhir implementasi menekankan konstruksi argumen historis secara tertulis maupun lisan yang didukung evidensi yang jelas. Argumentasi yang kuat ditandai oleh keterkaitan eksplisit antara klaim, bukti, dan penalaran yang koheren. Penilaian dalam pembelajaran berbasis sumber sebaiknya difokuskan pada kualitas penggunaan evidensi dan konsistensi logika argumentasi. Model implementasi yang terstruktur secara sistematis terbukti berkontribusi terhadap penguatan *historical reasoning* dan kesadaran epistemik peserta didik (Wineburg, 2018).

Model implementasi Source-Based Learning perlu dilengkapi dengan fase orientasi epistemologis di awal pembelajaran. Pada fase ini, guru memperkenalkan konsep dasar tentang hakikat sumber sejarah, perbedaan sumber primer dan sekunder, serta pentingnya kritik sumber dalam konstruksi historiografi (Seixas & Morton, 2012). Orientasi ini berfungsi membangun kesadaran awal bahwa setiap dokumen memiliki konteks produksi dan kepentingan tertentu. Tanpa fondasi epistemologis tersebut, aktivitas

analisis berisiko direduksi menjadi sekadar latihan membaca teks biasa (Wineburg, 2018).

Tahap berikutnya dapat dikembangkan dalam bentuk kerja kolaboratif berbasis diskusi terstruktur. Diskusi kelompok memungkinkan siswa membandingkan interpretasi, menguji konsistensi argumen, dan melakukan koraborasi lintas sumber secara lebih mendalam (Isohätälä, 2020). Interaksi dialogis terbukti memperkuat proses negosiasi makna dan memperluas perspektif historis siswa. Dengan demikian, dimensi sosial pembelajaran menjadi bagian integral dalam pengembangan penalaran historis (Reisman & Fogo, 2016).

Model implementasi juga perlu mengintegrasikan asesmen formatif yang berkelanjutan. Umpan balik diberikan tidak hanya pada jawaban akhir, tetapi pada proses analisis dan penggunaan evidensi. Penilaian berbasis rubrik argumentasi membantu siswa memahami standar kualitas klaim historis yang didukung bukti yang relevan dan kredibel (Wineburg, 2018). Pendekatan evaluatif semacam ini mendorong pergeseran dari orientasi hasil menuju orientasi proses berpikir.

Dalam konteks Indonesia, model ini dapat dikontekstualisasikan melalui pemanfaatan sumber sejarah lokal seperti arsip daerah, prasasti, atau tradisi lisan komunitas setempat. Integrasi sumber lokal memperkuat relevansi pembelajaran sekaligus menghubungkan praktik analisis dengan realitas sosial peserta didik (Aman, 2011). Pengalaman langsung mengkaji sumber di lingkungan sekitar berpotensi meningkatkan motivasi serta kedalaman refleksi historis. Kontekstualisasi ini juga memperkaya variasi sumber yang dianalisis dalam kelas.

Akhirnya, model implementasi yang komprehensif perlu dirancang secara spiral dan berkelanjutan. Kompleksitas sumber dan kedalaman analisis ditingkatkan secara bertahap sesuai tingkat perkembangan kognitif siswa. Pendekatan bertahap ini memungkinkan internalisasi strategi berpikir

historis secara konsisten (Seixas & Morton, 2012). Dengan desain yang sistematis dan progresif, *Source-Based Learning* tidak hanya menjadi strategi pembelajaran sesaat, tetapi menjadi kerangka pedagogis jangka panjang dalam membangun literasi sejarah yang kokoh.

6.4 Tantangan dan Konteks Implementasi *Source-Based Learning* di Indonesia

Implementasi *Source-Based Learning* dalam pendidikan sejarah Indonesia tidak dapat dilepaskan dari karakteristik kurikulum dan budaya belajar yang masih berorientasi pada pencapaian konten. Tradisi pembelajaran yang cenderung ekspositorik membuat penggunaan sumber sejarah sering diposisikan sebagai pelengkap, bukan sebagai inti proses belajar. Kondisi ini berdampak pada rendahnya latihan analisis evidensi dan argumentasi historis di ruang kelas (Aman, 2011). Perubahan paradigma menuju pembelajaran berbasis sumber menuntut transformasi pada praktik pedagogis guru sejarah di Indonesia.

Tantangan berikutnya berkaitan dengan kompetensi literasi siswa dalam membaca sumber sejarah yang kompleks. Banyak siswa masih mengalami kesulitan dalam memahami konteks, bias, serta tujuan produksi dokumen historis. Situasi ini menunjukkan bahwa literasi historis belum sepenuhnya terintegrasi dalam praktik pembelajaran sehari-hari (Sardiman, 2011). Padahal, kemampuan membaca sumber secara kritis merupakan prasyarat utama dalam pengembangan penalaran historis (Wineburg, 2018).

Selain faktor siswa, kesiapan guru juga menjadi variabel penting dalam keberhasilan implementasi pendekatan ini. Guru dituntut tidak hanya menguasai materi sejarah, tetapi juga memahami metode kritik sumber dan strategi *scaffolding* analitis. Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa penggunaan sumber primer dalam pembelajaran masih terbatas pada fungsi ilustratif, bukan

analitis (Sayono, 2015). Padahal, pembelajaran berbasis sumber terbukti meningkatkan kualitas argumentasi dan pemahaman konseptual jika dirancang secara sistematis (Reisman, 2012).

Di sisi lain, Indonesia memiliki kekayaan sumber sejarah yang sangat potensial untuk dikembangkan dalam kerangka *Source-Based Learning*. Arsip kolonial, prasasti, naskah kuno, serta artefak arkeologis dapat menjadi laboratorium epistemologis bagi siswa untuk memahami konstruksi sejarah. Pemanfaatan sumber lokal dalam pembelajaran juga berkontribusi pada penguatan kesadaran sejarah dan identitas kebangsaan (Sayono, 2015). Oleh karena itu, tantangan implementasi *Source-Based Learning* di Indonesia bukan terletak pada ketersediaan sumber, melainkan pada desain pedagogis dan kesiapan profesional guru.

Lebih lanjut, tantangan struktural juga berkaitan dengan sistem evaluasi pembelajaran yang masih dominan berbasis tes objektif. Penilaian yang berorientasi pada hafalan fakta cenderung tidak memberikan ruang bagi pengukuran kemampuan analisis sumber dan argumentasi berbasis evidensi. Akibatnya, guru sering kali mengalami dilema antara memenuhi tuntutan administratif dan mengembangkan pembelajaran yang berorientasi pada proses berpikir historis (Aman, 2011). Reformulasi asesmen autentik menjadi kebutuhan mendesak agar pendekatan berbasis sumber dapat berjalan konsisten dengan tujuan epistemologisnya (Reisman, 2012).

Konteks keberagaman sosial-budaya Indonesia juga menghadirkan dimensi sensitif dalam penggunaan sumber sejarah. Beberapa tema sejarah memiliki muatan politis atau ideologis yang memerlukan kehati-hatian pedagogis. Tanpa kerangka multiperspektif yang jelas, penggunaan sumber justru berpotensi memperkuat narasi tunggal atau bias tertentu (Wineburg, 2018). Oleh karena itu, penguatan kompetensi reflektif guru menjadi elemen penting dalam memastikan bahwa analisis sumber dilakukan secara kritis dan proporsional (Seixas & Morton, 2012).

Di era digital, akses terhadap sumber sejarah semakin terbuka melalui repositori daring dan digitalisasi arsip. Namun, keterbukaan akses tersebut juga membawa tantangan baru berupa banjir informasi dan potensi disinformasi. Siswa perlu dibekali literasi digital yang memadai agar mampu memverifikasi otentisitas dan kredibilitas dokumen (Wineburg, 2018). Integrasi literasi digital dan literasi historis menjadi prasyarat strategis dalam implementasi Source-Based Learning di Indonesia kontemporer.

Akhirnya, penguatan implementasi pendekatan ini memerlukan dukungan kelembagaan yang berkelanjutan. Pelatihan profesional berbasis praktik analisis sumber, pengembangan modul kontekstual berbasis sumber lokal, serta kolaborasi dengan lembaga arsip dan museum dapat memperluas ruang belajar sejarah di luar kelas formal (Sayono, 2015). Dengan dukungan sistemik tersebut, Source-Based Learning berpotensi menjadi strategi transformatif dalam membangun generasi yang tidak hanya mengetahui sejarah, tetapi mampu menalar dan merekonstruksinya secara kritis.

6.5 Implikasi *Source-Based Learning* terhadap Penguatan Literasi dan Kesadaran Sejarah di Indonesia

Penerapan *Source-Based Learning* dalam pembelajaran sejarah di Indonesia memiliki implikasi langsung terhadap penguatan literasi sejarah peserta didik. Literasi sejarah tidak hanya mencakup kemampuan memahami isi peristiwa, tetapi juga kemampuan menafsirkan bukti dan membangun argumentasi. Dalam konteks pendidikan nasional, literasi historis menjadi bagian dari upaya membentuk warga negara yang kritis dan reflektif (Hasan, 2012). Pendekatan berbasis sumber memungkinkan siswa memahami bahwa sejarah merupakan hasil konstruksi berbasis evidensi, bukan sekadar cerita masa lalu.

Penguatan kesadaran sejarah juga menjadi dimensi penting dalam implementasi pendekatan ini. Kesadaran sejarah berkaitan dengan kemampuan memahami keterkaitan antara masa lalu, masa kini, dan masa depan dalam kerangka identitas kolektif. Pembelajaran yang melibatkan sumber autentik mendorong siswa merefleksikan relevansi peristiwa sejarah terhadap kehidupan kontemporer (Kartodirdjo, 1992). Dengan demikian, pembelajaran berbasis sumber berpotensi memperdalam makna sejarah sebagai pengalaman reflektif, bukan sekadar hafalan kronologis.

Dalam praktiknya, pemanfaatan sumber lokal seperti arsip daerah, situs sejarah, dan tradisi lisan dapat memperkuat kontekstualitas pembelajaran. Integrasi sumber lokal membantu siswa melihat sejarah sebagai bagian dari lingkungan sosialnya sendiri. Penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis sumber lokal meningkatkan motivasi dan keterlibatan belajar siswa (Aman, 2011). Hal ini sekaligus memperkuat dimensi afektif dalam pembelajaran sejarah yang sering terabaikan.

Selain itu, pendekatan ini mendukung implementasi Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berbasis proyek dan penguatan profil pelajar Pancasila. Analisis sumber sejarah mendorong siswa mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kolaboratif, dan komunikatif. Transformasi ini sejalan dengan kebutuhan pendidikan abad ke-21 dalam konteks Indonesia (Aman, 2011). Oleh karena itu, *Source-Based Learning* dapat diposisikan sebagai strategi pedagogis yang relevan untuk merekonstruksi praktik pembelajaran sejarah yang lebih analitis dan reflektif.

Implikasi pendekatan ini tampak pada peningkatan kualitas argumentasi historis siswa. Ketika siswa dilatih menguji kredibilitas sumber dan melakukan corroboration antar-dokumen, mereka belajar menyusun klaim berbasis evidensi yang lebih sistematis (Wineburg, 2018). Proses tersebut memperkuat struktur penalaran sekaligus mengurangi kecenderungan menerima narasi sejarah secara dogmatis. Dalam konteks pendidikan kewargaan, kemampuan

ini penting untuk membangun sikap kritis terhadap berbagai representasi sejarah di ruang publik.

Pendekatan berbasis sumber juga berkontribusi pada pembentukan kesadaran multiperspektif. Dengan mengeksplorasi berbagai jenis dokumen baik arsip kolonial, sumber lokal, maupun tradisi lisan siswa memahami bahwa setiap peristiwa memiliki beragam sudut pandang (Hasan, 2012). Kesadaran ini mendorong toleransi intelektual dan penghargaan terhadap kompleksitas sejarah nasional. Dengan demikian, literasi sejarah berkembang tidak hanya pada dimensi kognitif, tetapi juga pada dimensi etis dan sosial.

Implikasi lainnya adalah terbentuknya budaya refleksi dalam pembelajaran sejarah. Siswa tidak lagi diposisikan sebagai penerima informasi, melainkan sebagai penafsir aktif yang terlibat dalam proses rekonstruksi makna historis. Keterlibatan ini memperkuat internalisasi nilai-nilai kebangsaan karena dipahami melalui proses analitis, bukan indoktrinatif. Dalam jangka panjang, pendekatan ini berpotensi memperdalam kesadaran sejarah sebagai fondasi identitas nasional yang kritis dan terbuka.

Akhirnya, integrasi Source-Based Learning dalam sistem pendidikan Indonesia dapat menjadi jembatan antara penguasaan konten sejarah dan pengembangan kompetensi abad ke-21. Literasi informasi, kemampuan berpikir kritis, serta keterampilan komunikasi terbangun melalui praktik analisis sumber yang terstruktur (Wineburg, 2018). Dengan dukungan kebijakan dan penguatan kapasitas guru, pendekatan ini tidak hanya memperkaya praktik pedagogis, tetapi juga memperkuat posisi sejarah sebagai disiplin yang membentuk kesadaran reflektif generasi muda Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

- Aman. (2011). *Model evaluasi pembelajaran sejarah*. Penerbit Ombak.
- Hasan, S. H. (2012). *Pendidikan Sejarah Indonesia: Isu dalam ide dan pembelajaran*.
- Isohätälä, J. (2020). *The interplay of cognitive and socio-emotional processes in social interaction: Process-oriented analyses of collaborative learning*.
- Kartodirdjo, S. (1992). Pendekatan ilmu sosial dalam metodologi sejarah. (*No Title*).
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 117–148.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539–568.
- Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in history classrooms: A key path to understanding the discipline and preparing citizens. *Theory into Practice*, 55(4), 311–319.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
- Reisman, A., & Fogo, B. (2016). Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching and Teacher Education*, 59, 191–202.
- Sardiman, A. M. (2011). *Interaksi dan motivasi belajar mengajar*.
- Sayono, J. (2015). Pembelajaran sejarah di sekolah: Dari pragmatis ke idealis. *Jurnal Sejarah Dan Budaya*, 7(1).
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard*

Educational Review, 78(1), 40–59.

VanSledright, B. A. (2013). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.

Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.

BIODATA PENULIS



Myristica Imanita, S.Pd.,M.Pd

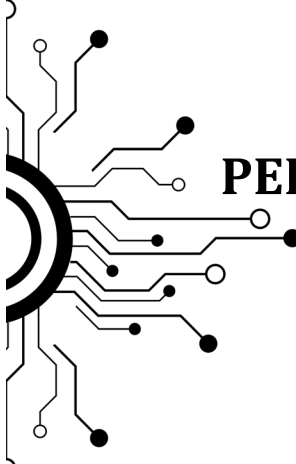
Dosen Pendidikan Sejarah

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan

Penulis lahir di Ogan Lima tanggal 6 Oktober 1990

Penulis adalah Dosen pada Program Studi Pendidikan Sejarah Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Lampung. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial Program Studi Pendidikan Sejarah Universitas Lampung lulus pada tahun 2012 dan melanjutkan pendidikan S2 pada Pascasarjana Prodi Pendidikan Sejarah Universitas Negeri Jakarta lulus pada tahun 2014.

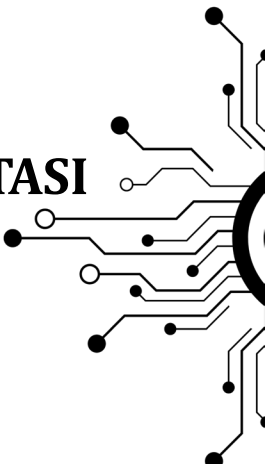
Penulis menekuni bidang Penelitian dan Pengembangan Pembelajaran Sejarah dan Kajian Sejarah Lokal Daerah lampung.



BAB 7

INKUIRI SEJARAH: DARI PERTANYAAN KE INTERPRETASI

Oleh Yustina Sri Ekwandari



7.1 Pendahuluan

Sejarah sering dipersepsikan semata sebagai daftar peristiwa dan tokoh yang harus diingat, sebuah produk sudah jadi yang siap ditransmisikan dari guru ke siswa. Padahal, dalam disiplin ilmu sejarah, makna terletak pada bagaimana peristiwa itu dipahami, ditanya, dan diinterpretasikan secara kritis. Perspektif ini menegaskan bahwa sejarah bukan sekadar kumpulan jawaban, melainkan proses intelektual yang dinamis—dimana siswa dibentuk sebagai penanya yang aktif, bukan sebagai konsumen pasif narasi sejarah. Dalam literatur pendidikan sejarah, inkuiri dipahami sebagai pendekatan pembelajaran yang menempatkan pertanyaan sebagai titik awal pembentukan pengetahuan, bukan sebagai tahap akhir evaluasi.

Pemikiran tentang pendidikan yang menekankan aktivitas berpikir peserta didik ini berakar kuat pada gagasan konstruktivisme. John Dewey melihat pengalaman belajar sebagai proses reflektif yang aktif dan kritis (Dewey, 1938), sementara Lev Vygotsky menekankan peran mediasi sosial dalam konstruksi pengetahuan (Vygotsky, 1978). Konsep inkuiri dalam sejarah menuntut agar peserta didik tidak hanya menerima fakta, tetapi juga menganalisis bukti, merumuskan pertanyaan historis, dan menyusun interpretasi yang argumentatif—sebuah proses yang dilihat sebagai jantung

berpikir historis.

Secara empiris, sejumlah penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa pendekatan inkuiri dalam pembelajaran sejarah mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa dan keterlibatan mereka dalam proses belajar. Misalnya, studi yang meneliti penerapan pembelajaran inkuiri pada materi sejarah di SMK menemukan bahwa siswa menjadi lebih aktif dalam menyusun pertanyaan dan menyusun argumentasi berdasarkan bukti sejarah (Wijayanti et al., 2024). Penelitian lain juga melaporkan pengaruh positif model pembelajaran inkuiri terhadap peningkatan keterampilan berpikir kritis peserta didik (Purwati & Alrianingrum, 2023). Temuan ini konsisten dengan literatur internasional yang mendiskusikan bagaimana inkuiri dalam sejarah mendorong peserta didik untuk mengembangkan interpretasi sendiri atas sumber sejarah, bukan hanya menerima satu narasi dominan (Van Boxtel & Van Drie, 2018).

Dalam konteks sejarah pendidikan Indonesia, wacana mengenai pentingnya berpikir historis sebagai kompetensi utama mulai banyak mengemuka. Konsep sejarah sebagai alat pembelajaran tidak hanya untuk mengetahui apa yang terjadi, tetapi untuk menghubungkan masa lalu dengan fenomena masa kini telah dibahas dalam berbagai penelitian tentang literasi sejarah dan keterampilan berpikir sejarah (Afandi, 2023). Pemikiran ini menunjukkan bahwa pembelajaran sejarah tidak boleh berhenti pada hafalan fakta semata, tetapi harus melatih siswa dalam mengkonstruksi makna yang berorientasi pada konteks dan bukti faktual.

Proses inkuiri ini dimulai dari pertanyaan yang bermakna. Pertanyaan historis berbeda dengan pertanyaan faktual karena ia membuka ruang interpretasi yang lebih luas—mengapa suatu peristiwa terjadi, siapa saja yang terlibat, serta apa dampaknya terhadap kelompok sosial tertentu. Dalam kajian sejarah pendidikan, mendesain pertanyaan yang mendorong analisis dan refleksi merupakan kunci untuk membantu siswa mencapai pemahaman yang lebih dalam tentang peristiwa masa lalu. Tanpa kemampuan

merumuskan pertanyaan yang kuat, siswa cenderung hanya mencari jawaban yang tersedia di permukaan teks buku, bukan menantang asumsi di balik narasi.

Dalam ranah internasional, riset pendidikan sejarah memperlihatkan bahwa strategi inkuiri bukan hanya meningkatkan keterampilan kognitif siswa tetapi juga memperkuat kesadaran mereka tentang sifat pengetahuan sejarah sebagai sesuatu yang diproduksi, bukan ditemukan (Kainulainen, 2025). Pendekatan ini membantu peserta didik memahami bahwa interpretasi sejarah selalu melibatkan pilihan bukti, kerangka teoretis, dan perspektif subjektif tertentu—sebuah keterampilan epistemik yang esensial di era informasi saat ini.

Menerapkan pembelajaran inkuiri dalam kelas sejarah bukan tanpa tantangan. Studi tentang kebutuhan belajar sejarah berbasis inkuiri di museum menunjukkan bahwa implementasi pendekatan ini membutuhkan kesiapan guru, pengembangan sumber belajar yang autentik, dan dukungan konteks belajar yang memadai (Dewiyanti & Rabbani, 2025). Tantangan ini seringkali menjadi hambatan dalam praktik, terutama ketika guru masih terbiasa dengan pendekatan ceramah tradisional yang menekankan reproduksi informasi daripada investigasi kritis.

Namun demikian, manfaat dari pembelajaran inkuiri dalam sejarah jelas terlihat dari berbagai penelitian yang menghubungkan pendekatan ini dengan peningkatan literasi historis, keterampilan berpikir kritis, dan kemampuan siswa dalam menyusun argumentasi berbasis bukti (Wijayanti et al., 2024; Purwati & Alrianingrum, 2023). Pendekatan ini tidak hanya relevan secara pedagogis, tetapi juga penting secara sosial, karena membekali generasi muda dengan kemampuan untuk memahami masa lalu secara reflektif, menghubungkannya dengan isu masa kini, dan mengembangkan sikap kritis terhadap narasi yang sering kali dibentuk oleh kepentingan tertentu.

Secara keseluruhan, pembelajaran sejarah melalui

inkuiri membuka ruang bagi siswa untuk menjadi agen pengetahuan, bukan sekadar konsumen. Dari pertanyaan yang diajukan sendiri hingga interpretasi yang dibentuk, siswa belajar bahwa sejarah adalah hasil proses berpikir dan negosiasi makna yang berkelanjutan. Pendekatan ini memberi mereka kemampuan akademik dan keterampilan berpikir kritis yang tak tergantikan dalam menghadapi tantangan abad ke-21, dimana konteks dan bukti selalu dipertanyakan dan direkonstruksi secara dinamis.

7.2 Hakikat Inkuiri dalam Pembelajaran Sejarah

Pembicaraan tentang hakikat inkuiri dalam pembelajaran sejarah sesungguhnya berangkat dari pertanyaan epistemologis yang mendasar: bagaimana pengetahuan sejarah itu dibangun? Apakah ia sekadar kumpulan fakta yang ditata secara kronologis, ataukah hasil dari proses berpikir kritis yang melibatkan seleksi, interpretasi, dan refleksi? Dalam tradisi pendidikan modern, inkuiri dipahami sebagai pendekatan yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses pencarian pengetahuan. Pandangan ini tidak muncul tiba-tiba, melainkan berakar pada pemikiran progresif awal abad ke-20 yang menolak pembelajaran mekanistik dan hafalan semata.

Akar konseptual inkuiri dalam pendidikan sering dikaitkan dengan gagasan John Dewey. Dewey (1938) menekankan bahwa belajar adalah proses refleksi atas pengalaman, dan berpikir muncul ketika individu menghadapi situasi problematik. Dalam kerangka ini, kelas bukan ruang transfer informasi, melainkan laboratorium pemecahan masalah. Jika dibawa ke ranah pembelajaran sejarah, pendekatan Deweyan menuntut agar siswa tidak sekadar menerima narasi masa lalu, tetapi terlibat dalam proses mempertanyakan sebab-akibat, motif, dan dampak suatu peristiwa. Sejarah menjadi arena investigasi, bukan hafalan kronologi.

Selain pragmatisme Dewey, konstruktivisme sosial yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky turut memberi fondasi penting bagi pendekatan inkuiri. Vygotsky (1978) menegaskan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi sosial dan mediasi bahasa. Dalam konteks kelas sejarah, dialog antarsiswa mengenai interpretasi sumber bukan sekadar aktivitas tambahan, melainkan inti dari konstruksi makna. Pengetahuan historis terbentuk melalui negosiasi perspektif, bukan melalui penerimaan pasif terhadap satu kebenaran tunggal. Hal ini sejalan dengan temuan Afandi (2023) dalam kajian pembelajaran sejarah berbasis literasi kritis di Indonesia yang menunjukkan bahwa diskusi sumber meningkatkan kemampuan siswa memahami multiperspektivitas.

Dengan landasan tersebut, inkuiri dalam pembelajaran sejarah dapat dimaknai sebagai proses sistematis yang dimulai dari pertanyaan, dilanjutkan dengan eksplorasi sumber, dan diakhiri dengan penyusunan interpretasi berbasis bukti. Hasan (2012) menegaskan bahwa pembelajaran sejarah yang efektif harus memberi ruang bagi siswa untuk merumuskan pertanyaan historis yang bermakna. Pertanyaan bukan sekadar alat evaluasi, melainkan pintu masuk menuju proses berpikir yang lebih dalam. Tanpa pertanyaan, proses belajar cenderung berhenti pada reproduksi informasi.

Perbedaan antara pembelajaran naratif-konvensional dan pembelajaran berbasis pertanyaan menjadi jelas ketika dilihat dari posisi siswa dalam proses belajar. Dalam pendekatan naratif, guru berperan sebagai pusat otoritas pengetahuan. Informasi disampaikan secara linear dan final, sehingga siswa cenderung menerima tanpa proses kritik. Sari dan Mulyana (2020) mencatat bahwa dominasi metode ceramah dalam pembelajaran sejarah di sejumlah sekolah menengah berdampak pada rendahnya keterampilan berpikir analitis siswa. Sejarah dipahami sebagai cerita yang sudah selesai, bukan sebagai proses yang terbuka terhadap penafsiran.

Sebaliknya, pembelajaran berbasis pertanyaan menggeser fokus dari “apa yang harus diketahui” menjadi

“bagaimana kita mengetahui”. Perspektif ini mengingatkan pada argumen E. H. Carr bahwa fakta sejarah tidak pernah netral; ia dipilih dan ditafsirkan oleh sejarawan (Christian, 2017). Dengan mengajak siswa bertanya tentang sumber dan konteks, pembelajaran berbasis inkuiri memperlihatkan bahwa sejarah merupakan konstruksi intelektual yang selalu dipengaruhi oleh sudut pandang tertentu. Kesadaran ini penting agar siswa tidak terjebak pada absolutisme narasi.

Dalam praktiknya, pendekatan inkuiri terbukti meningkatkan keterampilan berpikir kritis. Penelitian Purwati dan Alrianingrum (2023) menunjukkan adanya peningkatan signifikan pada kemampuan analisis siswa setelah penerapan model inkuiri dalam pembelajaran sejarah. Siswa tidak hanya mampu mengidentifikasi fakta, tetapi juga menjelaskan hubungan sebab-akibat dan menyusun argumen berbasis bukti. Temuan serupa dilaporkan Wijayanti et al. (2024), yang menekankan bahwa keterlibatan aktif siswa dalam penyelidikan sejarah memperdalam pemahaman konseptual mereka.

Sejarah sebagai proses investigasi juga ditegaskan dalam literatur internasional. Sam Wineburg berpendapat bahwa berpikir historis memerlukan kemampuan contextualization, sourcing, dan corroboration (Wineburg, 1999). Tanpa latihan membaca sumber secara kritis, siswa cenderung memahami teks sejarah secara literal. (Van Boxtel & Van Drie, 2018) menambahkan bahwa pembelajaran berbasis inkuiri membantu siswa menyadari sifat interpretatif dari disiplin sejarah, terutama ketika mereka diminta membandingkan berbagai sumber yang berbeda perspektif.

Dalam konteks Indonesia, penggunaan sumber sejarah lokal dalam model inkuiri juga menunjukkan dampak positif terhadap keterlibatan siswa. Penelitian Dewanti dan Rabbani (2025) mengenai pembelajaran sejarah berbasis museum menemukan bahwa pengalaman investigatif meningkatkan motivasi dan kesadaran historis siswa. Ketika mereka berhadapan langsung dengan artefak atau dokumen asli, sejarah tidak lagi terasa abstrak. Ia menjadi pengalaman yang

konkret dan reflektif.

Posisi pertanyaan dalam pembelajaran sejarah tidak hanya bersifat metodologis, tetapi juga epistemologis. Pertanyaan menentukan arah investigasi sekaligus membentuk kerangka interpretasi. (Hasan, 2012) menekankan bahwa kualitas pertanyaan historis memengaruhi kedalaman pemahaman siswa terhadap peristiwa. Pertanyaan yang analitis membuka ruang diskusi tentang struktur sosial, relasi kekuasaan, dan dinamika perubahan, sementara pertanyaan faktual cenderung berhenti pada informasi permukaan.

Lebih jauh, pertanyaan menjadi titik awal kesadaran historis. Ketika siswa bertanya mengapa suatu kebijakan kolonial berdampak berbeda pada kelompok sosial tertentu, mereka mulai menyadari kompleksitas masa lalu. Kesadaran ini berkembang melalui refleksi kritis terhadap bukti dan interpretasi. Dalam studi Kainulainen (2025), pembelajaran sejarah berbasis inkuiri terbukti memperkuat pemahaman siswa bahwa pengetahuan sejarah adalah hasil konstruksi argumentatif, bukan cerminan objektif realitas masa lalu.

Transformasi pembelajaran sejarah menuju pendekatan inkuiri juga selaras dengan tuntutan Kurikulum Merdeka yang menekankan penguatan kompetensi berpikir kritis dan reflektif. Sanjaya (2016) menyatakan bahwa pembelajaran abad ke-21 menuntut pergeseran paradigma dari teacher-centered menuju student-centered learning. Namun, implementasi inkuiri memerlukan kesiapan guru dalam merancang pertanyaan tingkat tinggi dan memfasilitasi dialog yang bermakna.

Pada akhirnya, hakikat inkuiri dalam pembelajaran sejarah terletak pada perubahan cara pandang terhadap sejarah itu sendiri. Ia bukan sekadar cerita masa lalu yang dibekukan dalam buku teks, melainkan proses dialogis yang terus berkembang. Dengan menempatkan pertanyaan sebagai titik awal, pembelajaran sejarah membuka ruang bagi siswa untuk menjadi peneliti kecil yang belajar memahami masa lalu secara kritis dan reflektif. Dalam proses itu, mereka tidak

hanya memperoleh pengetahuan, tetapi juga membangun sikap intelektual yang terbuka, analitis, dan bertanggung jawab.

7.3 Merumuskan Pertanyaan Historis yang Bermakna

Pertanyaan historis merupakan jantung dari proses inkuiri dalam pembelajaran sejarah. Ia bukan sekadar alat untuk memulai diskusi, tetapi instrumen yang menentukan arah dan kualitas penyelidikan. Pertanyaan yang baik mampu membuka wawasan baru tentang sebab-sebab terjadinya peristiwa, perubahan dan kontinuitas dalam waktu panjang, serta signifikansi suatu kejadian terhadap dinamika sosial dan budaya. Dalam konteks pendidikan sejarah, pemahaman tentang karakteristik pertanyaan historis penting agar siswa tidak terjebak pada pertanyaan permukaan yang hanya menuntut jawaban faktual belaka.

Secara konseptual, pertanyaan historis menuntut sensitivitas terhadap tiga dimensi pokok: kausalitas, perubahan-kontinuitas, dan signifikansi. Dimensi kausalitas melibatkan upaya untuk memahami hubungan sebab-akibat di balik suatu peristiwa sejarah. Misalnya, pertanyaan mengapa pemberontakan tertentu terjadi pada periode tertentu akan membuka diskusi tentang berbagai faktor yang terjadi secara bersamaan. Dimensi perubahan-kontinuitas menuntut siswa melihat bagaimana keadaan tertentu berkembang dari masa ke masa dan apa yang tetap bertahan. Sementara itu, dimensi signifikansi mengajak siswa menilai dampak suatu peristiwa pada kehidupan masyarakat atau masa berikutnya.

Perbedaan jenis pertanyaan ini kerap menjadi tantangan dalam praktik pembelajaran. Pertanyaan faktual berfokus pada aspek “apa”, “kapan”, dan “di mana”. Ia biasanya menghasilkan jawaban singkat dan bersifat deskriptif. Misalnya, “Kapan Proklamasi Kemerdekaan Indonesia dibacakan?” merupakan

pertanyaan faktual yang tepat untuk membangun landasan pengetahuan dasar. Namun, untuk mendorong berpikir lebih dalam, pertanyaan faktual perlu dilengkapi dengan jenis pertanyaan lain yang lebih analitis dan reflektif.

Sementara itu, pertanyaan analitis menuntut siswa mengurai hubungan antara fakta dan penjelasan, melihat alasan di balik suatu kejadian. Pertanyaan seperti “Apa faktor utama penyebab Proklamasi Kemerdekaan Indonesia terjadi pada Agustus 1945?” mengajak siswa mengeksplorasi beragam bukti dan perspektif. Dalam kajian teoretis, pertanyaan analitis membantu menjembatani antara data dan interpretasi, sehingga siswa dilatih untuk tidak semata menerima urutan peristiwa sebagai kebenaran final.

Di atas itu, pertanyaan reflektif membantu siswa mengaitkan peristiwa masa lalu dengan pengalaman dan pemahaman mereka sendiri. Pertanyaan seperti “Bagaimana pemahamanmu tentang makna kemerdekaan setelah mempelajari proses perumusan Proklamasi?” membuka ruang refleksi pribadi yang bermakna. Dalam pembelajaran sejarah berbasis inkuiri, jenis pertanyaan ini krusial karena membantu siswa melihat relevansi masa lalu terhadap kehidupan mereka saat ini sekaligus membangun kesadaran historis yang mendalam.

Memahami karakteristik pertanyaan historis memudahkan guru dan siswa dalam merancang pertanyaan yang benar-benar memicu penyelidikan. Salah satu teknik yang efektif adalah mengaitkan pertanyaan dengan sumber primer. Misalnya, ketika siswa diberikan surat kabar era kolonial, guru dapat menuntun mereka untuk bertanya: “Mengapa surat kabar ini menggambarkan peristiwa tertentu dengan nada yang berbeda dibanding sumber lain?” Teknik ini mendorong siswa melihat perbedaan perspektif antar sumber, sekaligus melatih kemampuan evaluasi sumber.

Dalam praktik pembelajaran sejarah di Indonesia, merumuskan pertanyaan berbasis sumber bukanlah hal yang instan. Guru perlu memfasilitasi siswa memahami konteks

produksi sumber sebelum melompat ke tahap pertanyaan. Dalam penelitian yang mengevaluasi pembelajaran berbasis sumber di SMA, Afandi (2023) menemukan bahwa ketika siswa diberi konteks sosial dan latar belakang sumber, mereka mampu menghasilkan pertanyaan yang lebih kritis dan berorientasi pada investigasi, bukan sekadar deskripsi.

Di luar Indonesia, penelitian oleh (Van Boxtel & Van Drie, 2018) juga menyatakan bahwa pembelajaran berbasis sumber sejarah yang dilengkapi dengan strategi pertanyaan meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi siswa. Ketika siswa diajak memformulasikan pertanyaan tentang bias, konteks, dan perspektif sumber, proses inkuiri berlangsung lebih mendalam. Temuan ini menunjukkan pentingnya merumuskan pertanyaan berbasis sumber sebagai bagian tak terpisahkan dari pembelajaran sejarah yang bermakna.

Peran rasa ingin tahu (*curiosity*) dalam memicu penyelidikan sejarah juga tidak bisa diremehkan. *Curiosity* merupakan kekuatan internal yang mendorong siswa tidak puas dengan jawaban permukaan, melainkan terus mencari penjelasan yang lebih komprehensif. Tanpa rasa ingin tahu, siswa cenderung berhenti pada jawaban faktual sederhana. Sebagaimana dicatat oleh penelitian pendidikan di Jepang dan Kanada, siswa dengan tingkat *curiosity* yang tinggi lebih mampu mempertahankan fokus dalam penyelidikan sumber sejarah yang kompleks.

Di Indonesia, studi (Hasan, 2012) menemukan bahwa siswa yang terbiasa diajak bertanya secara terbuka menunjukkan peningkatan dalam kemampuan menyusun argumen historis yang koheren. Siswa-siswa ini tidak hanya mampu menghasilkan pertanyaan yang lebih mendalam, tetapi juga menunjukkan ketekunan dalam mencari bukti yang relevan untuk menjawab pertanyaan tersebut. Temuan ini menunjukkan bahwa rasa ingin tahu bukan sekadar sifat personal, tetapi dapat dibina melalui praktik pembelajaran yang mendukung.

Namun membangun *curiosity* dalam konteks kelas bukan tanpa tantangan. Guru harus menciptakan lingkungan yang aman bagi siswa untuk mengungkapkan rasa ingin tahu tanpa takut salah. Dalam konteks budaya belajar yang masih menekankan pada jawaban benar-salah, keberanian bertanya sering kali terhambat. Penelitian Purwati dan Alrianingrum (2023) menunjukkan bahwa ketika guru secara eksplisit mendorong siswa untuk mengemukakan pertanyaan sendiri, terjadi peningkatan keterlibatan siswa secara akademik dan emosional dalam pelajaran sejarah.

Akhirnya, merumuskan pertanyaan historis yang bermakna adalah keterampilan yang perlu diasah secara bertahap, baik melalui interaksi dengan sumber maupun refleksi terhadap pemahaman diri sendiri. Pertanyaan yang baik tidak hanya membuka jalur investigasi yang lebih luas tetapi juga memupuk rasa ingin tahu yang menjadi bahan bakar berpikir kritis dalam sejarah. Inilah esensi pembelajaran sejarah berbasis inkuiri: menjadikan siswa bukan sekadar penerima informasi, tetapi penjelajah aktif masa lalu yang mampu menghubungkan masa lalu dengan masa kini secara reflektif.

7.4 Analisis Sumber dan Konstruksi Bukti Sejarah

Pemahaman sejarah tidak pernah lepas dari sumber. Sumber sejarah merupakan media yang menyimpan jejak masa lalu, tetapi bukan sekadar dokumen mati yang siap dibaca secara langsung; justru di sanalah letak tantangan dan kekayaan pembelajaran sejarah. Sumber sejarah memberikan kesempatan bagi siswa untuk menjadi penyelidik, bukan hanya konsumen informasi. Dalam literatur pendidikan sejarah, sumber sering dibagi menjadi jenis primer dan sekunder, masing-masing memiliki peran yang berbeda dalam konstruksi bukti historis.

Sumber primer adalah sumber langsung dari masa yang dipelajari—misalnya surat, arsip pemerintah, buku harian,

atau catatan lisan dari saksi hidup. Keaslian dan kedekatan temporal dengan peristiwa membuat sumber primer sangat berharga dalam penyelidikan sejarah. Di Indonesia, arsip kolonial Belanda menjadi contoh sumber primer yang kaya, memberi wawasan tentang dinamika sosial politik masa penjajahan yang sering kali tidak ditemukan di buku teks sejarah (Kartodirdjo, 1992). Jenis sumber primer ini menuntut siswa untuk membaca konteks, bahasa, dan tujuan di balik dokumen.

Sementara itu, sumber sekunder merupakan interpretasi atau analisis yang dihasilkan oleh sejarawan atau peneliti masa kini, seperti buku sejarah atau artikel jurnal. Sumber sekunder penting untuk memberi wawasan teoritis dan sintesis terhadap fakta yang ditemukan dalam sumber primer, tetapi penggunaannya harus bijak. Sumber sekunder sering kali berisi interpretasi tertentu yang mungkin dipengaruhi oleh perspektif penulisnya. Oleh karena itu, siswa perlu dilatih membedakan antara fakta yang bersumber dari dokumen primer dan interpretasi yang disajikan dalam sumber sekunder.

Selain itu, sumber lisan memiliki peranan penting dalam studi sejarah, terutama dalam konteks keberagaman budaya Indonesia. Wawancara dengan narasumber yang hidup pada masa peristiwa tertentu membantu siswa untuk menangkap nuansa pengalaman yang sering kali tidak tertangkap dalam dokumen tertulis. Penelitian tentang sejarah lisan di komunitas lokal menunjukkan bahwa narasi lisan dapat membuka perspektif baru tentang kehidupan sosial dan identitas budaya yang tidak terdokumentasi secara resmi (Van Boxtel & Van Drie, 2018).

Sumber visual seperti foto, poster, atau film dokumenter juga menjadi bagian integral dari bahan penyelidikan sejarah. Analisis sumber visual menuntut keterampilan membaca tanda, simbol, dan konteks visual. Misalnya, foto proklamasi di Indonesia bukan sekadar gambaran peristiwa, tetapi dapat dianalisis untuk melihat siapa yang hadir, bagaimana ekspresi wajah mencerminkan suasana emosi, dan bagaimana publikasi

visual tersebut digunakan dalam narasi nasional pada masa itu. Analisis seperti ini memperkaya kapasitas interpretatif siswa di luar bacaan teks.

Namun, mengenal jenis sumber saja tidaklah cukup. Siswa perlu dilatih untuk melakukan kritik sumber, yakni sebuah proses evaluatif terhadap kredibilitas dan relevansi sumber. Kritik sumber terdiri dari dua jenis utama: kritik eksternal dan kritik internal. Kritik eksternal fokus pada keaslian fisik sumber, misalnya memastikan apakah dokumen itu asli, tanggalnya valid, atau apakah ada tanda-tanda modifikasi. Kritik semacam ini mengajarkan siswa untuk tidak langsung menerima dokumen pada nilai nominalnya.

Kritik internal, di sisi lain, mengarah pada isi dan konteks sumber. Di sini siswa diajak memperhatikan siapa penulisnya, kepada siapa sumber itu ditujukan, serta apa konteks sosial politik saat dokumen itu dibuat. Dalam kritik internal, siswa belajar untuk mempertanyakan bias, motif, dan sudut pandang yang mungkin memengaruhi isi sumber. (Wineburg, 1999) menyebut bahwa kemampuan membaca sumber secara kontekstual adalah salah satu dimensi berpikir historis yang paling penting.

Proses kritik sumber bukan sekadar formalitas akademik; ia adalah bagian dari pengembangan evidential reasoning—suatu kerangka berpikir yang menuntut siswa untuk menilai bukti berdasarkan kekuatan, relevansi, dan keterkaitan antar bukti, bukan sekadar intuisi atau opini pribadi. Evidential reasoning memungkinkan siswa menyusun narasi yang lebih akurat dan bertanggung jawab. Dalam kajian internasional, (Wineburg, 1999) menunjukkan bahwa keterampilan ini sangat penting dalam pembelajaran sejarah karena membantu siswa membedakan antara fakta, interpretasi, dan asumsi.

Penerapan evidential reasoning dalam kelas sejarah bisa berbentuk tugas untuk membandingkan satu peristiwa dari dua atau lebih sumber yang berbeda, kemudian menilai mana yang paling kredibel berdasarkan kriteria tertentu.

Misalnya, siswa bisa diminta membandingkan laporan surat kabar kolonial dengan catatan harian pejuang kemerdekaan. Kegiatan semacam ini tidak hanya melatih kemampuan logika tetapi juga kesadaran bahwa bukti sejarah sering kali bersifat parsial dan terkadang kontradiktif.

Argumen sejarah yang baik dibangun bukan atas opini semata, tetapi atas bukti yang dapat dipertanggungjawabkan. Argumen sejarah berbeda dengan opini pribadi karena ia harus didukung oleh bukti yang berasal dari analisis sumber yang telah melalui kritik eksternal dan internal. Misalnya, ketika siswa mengklaim bahwa suatu kebijakan kolonial tertentu memicu perubahan sosial, klaim tersebut harus didukung oleh dokumen yang relevan, wawancara lisan, atau data visual yang mendukung hubungan kausal tersebut.

Dalam konteks Indonesia, penelitian Purwati dan Alrianingrum (2023) menunjukkan bahwa siswa yang terbiasa melakukan kritik sumber dan evidential reasoning mampu menyusun argumen historis yang lebih kaya dan koheren. Dalam studi mereka, tugas-tugas yang memaksa siswa menghubungkan bukti dari berbagai sumber menghasilkan argumentasi yang lebih daripada sekadar opini: mereka mengembangkan penjelasan yang menunjukkan pemahaman konteks yang mendalam.

Sumber yang kompleks, seperti arsip militer atau dokumen pemerintah, sering kali penuh jargon dan referensi internal yang tidak langsung jelas bagi siswa. Di sinilah peran guru menjadi penting sebagai fasilitator analisis. Guru membantu siswa memahami terminologi, konteks sosial politik, dan hubungan antara dokumen dengan realitas masa lalu. Dalam kajian ilmiah di Jepang, van Boxtel & van Drie (2018) menemukan bahwa pembelajaran sejarah yang terstruktur dengan model analisis sumber terbimbing meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi siswa secara signifikan.

Namun, ada tantangan dalam proses ini: siswa perlu dilatih untuk tidak cepat puas dengan bukti yang pertama

mereka temui. Sering kali siswa mengandalkan satu sumber yang tampak kuat tanpa memeriksa keakuratan atau keterkaitan sumber lain. Pengembangan rasa skeptis yang sehat terhadap bukti sejarah adalah kunci dalam membangun argumen yang kredibel. Temuan Dewanti & Rabbani (2025) menunjukkan bahwa ketika siswa dilatih bertanya kritis tentang sumber “Siapa penulisnya?”, “Apa konteksnya?”, “Apa kemungkinan biasanya?”—kualitas tulisan sejarah mereka meningkat tajam.

Konstruksi bukti sejarah yang kuat juga berarti siswa belajar mensintesis berbagai sumber secara terkoordinasi. Bukti bukanlah potongan fakta yang berdiri sendiri, tetapi bagian dari jaringan informasi yang saling terhubung. Ketika siswa berhasil mensintesis bukti dari dokumen tertulis, sumber lisan, dan sumber visual, mereka tidak hanya menghasilkan argumentasi yang lebih solid tetapi juga cerapan yang lebih holistik tentang peristiwa masa lalu.

Akhirnya, pembelajaran sejarah yang efektif tidak hanya mengajarkan siswa menghafal fakta atau daftar sumber, tetapi mengajak mereka menjadi peneliti kecil yang terbiasa membaca sumber secara kritis dan menyusun argumen berdasarkan bukti. Keberhasilan dalam membangun argumen historis mencerminkan kemampuan berpikir (*historical thinking*) yang matang—kemampuan yang sangat penting untuk memahami masa lalu secara akurat dan relevan dengan tantangan masa kini.

7.5 Dari Bukti ke Interpretasi: Menyusun Narasi Historis yang Reflektif

Interpretasi merupakan jantung dari kerja historiografi. Sejarah tidak pernah berhenti pada tahap pengumpulan fakta; ia selalu bergerak menuju upaya memahami makna di balik fakta tersebut. Sejarawan tidak sekadar mencatat apa yang terjadi, melainkan berusaha menjawab mengapa dan

bagaimana peristiwa itu memiliki signifikansi tertentu. Dalam pengertian ini, historiografi bukanlah proses reproduksi masa lalu, tetapi rekonstruksi yang argumentatif. (Kuntowijoyo, 2005) menegaskan bahwa sejarah adalah ilmu yang menuntut sintesis antara data dan penafsiran, sehingga narasi sejarah selalu memuat dimensi intelektual sekaligus reflektif. Perspektif ini juga sejalan dengan pemikiran R. G. Collingwood yang melihat sejarah sebagai upaya “re-enactment of thought”, yakni usaha memahami kembali pikiran pelaku masa lalu melalui penalaran historis (Collingwood, 1993).

Dalam tradisi historiografi modern, interpretasi dipahami sebagai proses dialog antara peneliti dan sumber. E. H. Carr secara terkenal menyatakan bahwa fakta sejarah tidak pernah “berbicara sendiri”; ia dipilih dan diberi makna oleh sejarawan (Christian, 2017). Pandangan ini sering disalahpahami sebagai relativisme ekstrem, padahal yang ditekankan Carr adalah pentingnya kesadaran metodologis. Interpretasi tetap dibatasi oleh bukti dan logika argumentasi. Dalam konteks pendidikan sejarah di Indonesia, pemahaman semacam ini penting agar siswa menyadari bahwa narasi dalam buku teks bukan kebenaran final, melainkan hasil konstruksi ilmiah yang dapat dikaji ulang (Hasan, 2012).

Hakikat interpretasi juga berkaitan erat dengan kesadaran akan multiperspektivitas. Setiap peristiwa sejarah dapat dilihat dari berbagai sudut pandang: politik, sosial, ekonomi, kultural, bahkan emosional. (Seixas & Morton, 2012) dalam kerangka historical thinking menekankan pentingnya perspective taking sebagai kompetensi inti pembelajaran sejarah. Sementara itu, (Wineburg, 1999) menunjukkan bahwa berpikir historis menuntut kemampuan untuk keluar dari cara pandang kekinian dan mencoba memahami logika zaman lampau. Dengan demikian, interpretasi bukanlah sekadar opini pribadi, melainkan proses empatik yang berbasis bukti.

Multiperspektivitas tidak berarti semua tafsir memiliki bobot yang sama. Interpretasi tetap harus diuji melalui konsistensi bukti dan argumentasi. Dalam konteks Indonesia,

perdebatan historiografis mengenai peristiwa 1965 misalnya, menunjukkan bagaimana satu peristiwa dapat memiliki ragam narasi tergantung pada sumber, posisi politik, dan generasi penafsir (Roosa, 2006). Diskursus ini memperlihatkan bahwa sejarah hidup dalam ruang publik, bukan hanya di ruang akademik. Oleh karena itu, pendidikan sejarah perlu membekali siswa dengan kemampuan membedakan antara interpretasi berbasis riset dan narasi ideologis yang minim evidensi.

Relativitas penafsiran sering kali dipicu oleh perbedaan konteks sosial-kultural penafsir. Sejarawan hidup dalam zamannya sendiri; nilai, ideologi, dan pengalaman sosialnya memengaruhi cara ia membaca masa lalu. (Gadamer, 2004) menyebut proses ini sebagai “fusion of horizons”, yakni pertemuan antara cakrawala masa lalu dan cakrawala masa kini. Dalam konteks Indonesia kontemporer, interpretasi terhadap kolonialisme, nasionalisme, atau reformasi sering kali dipengaruhi oleh dinamika politik dan identitas yang sedang berlangsung. Kesadaran akan posisi diri (self-positioning) menjadi penting agar interpretasi tidak terjebak dalam anachronism atau bias presentisme.

Di ruang kelas, isu ini menjadi tantangan sekaligus peluang. Ketika siswa menyusun narasi sejarah, mereka sebenarnya sedang berlatih melakukan interpretasi. Namun tanpa bimbingan metodologis, interpretasi mudah bergeser menjadi opini bebas. Penelitian di Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis analisis sumber dan diskusi multiperspektif mampu meningkatkan kualitas argumentasi historis siswa (Sardiman, 2011). Hal ini menegaskan bahwa kemampuan interpretatif tidak muncul secara otomatis, melainkan perlu dilatih secara sistematis.

Hubungan antara interpretasi dan konteks sosial-kultural juga terlihat dalam perkembangan historiografi Indonesia. Dari historiografi kolonial, nasionalis, hingga sosial-kritis, setiap fase mencerminkan orientasi ideologis zamannya (Kartodirdjo, 1992). Perubahan ini tidak selalu

berarti kesalahan masa lalu, melainkan pergeseran fokus dan kepentingan ilmiah. Kesadaran historiografis semacam ini penting ditanamkan kepada siswa agar mereka memahami bahwa sejarah bersifat dinamis.

Refleksi kritis terhadap konstruksi narasi sejarah juga menuntut keberanian untuk mempertanyakan sumber dominan. Siapa yang berbicara dalam narasi sejarah? Siapa yang dibungkam? Pertanyaan-pertanyaan ini menjadi relevan terutama dalam kajian sejarah sosial dan sejarah dari bawah (*history from below*). Dalam literatur internasional, pendekatan ini berkembang untuk mengangkat suara kelompok marjinal yang sering absen dari historiografi arus utama (Burke, 2005). Di Indonesia, kecenderungan serupa terlihat dalam penelitian sejarah lokal dan sejarah komunitas yang mulai mendapat perhatian dalam satu dekade terakhir.

Menariknya, interpretasi tidak hanya menyangkut isi narasi, tetapi juga struktur penyajiannya. Pilihan kata, alur kronologi, hingga penekanan pada aktor tertentu mencerminkan posisi interpretatif penulis. (White, 2014) menyatakan bahwa historiografi memiliki dimensi naratif yang tak terpisahkan dari retorika. Artinya, cara kita “menceritakan” sejarah turut membentuk makna yang diterima pembaca. Dalam pembelajaran, siswa perlu diajak menyadari dimensi ini agar mereka tidak menganggap teks sejarah sebagai laporan netral tanpa perspektif.

Proses bergerak dari bukti menuju interpretasi juga memerlukan integrasi antara *evidential reasoning* dan refleksi etis. Interpretasi yang baik tidak hanya logis, tetapi juga bertanggung jawab secara moral. Ketika membahas tragedi kemanusiaan atau konflik sosial, misalnya, narasi sejarah harus sensitif terhadap korban dan tidak terjebak pada glorifikasi kekerasan. (Seixas & Morton, 2012) menyebut dimensi ini sebagai *ethical dimension of historical thinking*, yakni kesadaran bahwa sejarah selalu berhubungan dengan nilai dan kemanusiaan.

Di tengah arus informasi digital, kemampuan menyusun

narasi historis yang reflektif menjadi semakin mendesak. Media sosial kerap memproduksi potongan sejarah tanpa konteks, yang kemudian ditafsirkan secara serampangan. Tanpa kemampuan interpretatif yang matang, siswa mudah terjebak pada simplifikasi atau bahkan disinformasi. Penelitian (Wineburg & McGrew, 2019) menunjukkan bahwa literasi sejarah dan literasi digital harus berjalan beriringan agar generasi muda mampu mengevaluasi klaim historis secara kritis.

Pada akhirnya, menyusun narasi historis yang reflektif bukanlah pekerjaan teknis semata, melainkan proses intelektual yang menuntut kesadaran diri, penguasaan bukti, dan keterbukaan terhadap perspektif lain. Interpretasi yang matang lahir dari dialog antara data dan empati, antara analisis dan refleksi. Dalam konteks pendidikan sejarah, tujuan akhirnya bukan sekadar menghasilkan siswa yang mampu menceritakan kembali peristiwa masa lalu, tetapi yang mampu memahami kompleksitasnya dan mengambil pelajaran secara bijaksana. Sejarah menjadi ruang pembelajaran kematangan berpikir—bukan sekadar hafalan kronologi, melainkan latihan memahami manusia dalam seluruh kerumitannya.

DAFTAR PUSTAKA

- Burke, P. (2005). *History and social theory*. Polity.
- Christian, D. (2017). What is big history? *Journal of Big History*, 1(1), 4–19.
- Collingwood, R. G. (1993). *The idea of history*. Oxford University Press.
- Gadamer, H.-G. (2004). Truth and Method, translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, London & New York: Continuum.
- Hasan, S. H. (2012). *Pendidikan Sejarah Indonesia: Isu dalam ide dan pembelajaran*.
- Kartodirdjo, S. (1992). Pendekatan ilmu sosial dalam metodologi sejarah. (*No Title*).
- Kuntowijoyo, D. (2005). *Pengantar ilmu sejarah*. Bentang Pustaka.
- Roosa, J. (2006). *Pretext for Mass Murder: The September 30th Movement and Suharto's coup d'état in Indonesia*. Univ of Wisconsin Press.
- Sardiman, A. M. (2011). *Interaksi dan motivasi belajar mengajar*.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 149–176.
- White, H. (2014). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. jhu Press.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488–499.

Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1–40.

\

BIODATA PENULIS



Yustina Sri Ekwandari, S.Pd., M.Hum.

Dosen Pendidikan Sejarah

Fakultas Keguruan Ilmu Pendidikan

Universitas Lampung

Penulis lahir di Tanjung Karang Pada 13 September 1970, Menyelesaikan Pendidikan Strata I di Universitas Lampung pada Program Studi Pendidikan Sejarah, Kemudian Melanjutkan Pendidikan Magister di Universitas Indonesia pada Jurusan Ilmu Sejarah, Saat ini Mengabdikan Sebagai Dosen Prodi Pendidikan Sejarah, Penulis Menekuni Bidang Penelitian Pendidikan dan Kesejarahan. Diantaranya: Sejarah Parawista Indonesia dan Kearifan Lokal Lampung.

BAB 8

PEMANFAATAN MEDIA DIGITAL DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH

Oleh Ema Agustina

8.1 Pendahuluan

Perkembangan teknologi digital dalam dua dekade terakhir telah mengubah hampir seluruh sendi kehidupan manusia, termasuk dunia pendidikan. Ruang kelas tidak lagi menjadi satu-satunya tempat berlangsungnya proses belajar. Informasi bergerak cepat, arsip menjadi terbuka, dan narasi sejarah dapat diakses dalam berbagai format visual maupun audiovisual. Dalam konteks pembelajaran sejarah, perubahan ini bukan sekadar persoalan alat bantu mengajar, melainkan pergeseran cara memahami masa lalu. Sejarah yang dulu identik dengan buku teks dan ceramah kini hadir melalui film dokumenter, museum virtual, podcast, hingga arsip digital yang dapat dijelajahi siswa secara mandiri. Kondisi ini menuntut refleksi pedagogis yang serius agar teknologi tidak hanya menjadi ornamen, tetapi benar-benar memperkaya proses berpikir historis (Hasan, 2012).

Di Indonesia, transformasi digital dalam pendidikan semakin terasa sejak pandemi COVID-19 yang memaksa sekolah beradaptasi dengan pembelajaran daring. Momentum tersebut mempercepat integrasi media digital dalam praktik pembelajaran sejarah. Namun, integrasi ini sering kali masih bersifat teknis—sebatas memindahkan materi ke platform daring—tanpa perubahan mendasar dalam pendekatan pedagogis. Padahal, sebagaimana ditegaskan oleh Seymour

Papert (1993), teknologi seharusnya menjadi medium konstruksi pengetahuan, bukan sekadar sarana distribusi informasi. Dalam kerangka ini, media digital perlu dipahami sebagai ruang eksplorasi, dialog, dan investigasi sejarah.

Pembelajaran sejarah memiliki karakter unik dibandingkan mata pelajaran lain karena berurusan dengan interpretasi masa lalu. Media digital membuka kemungkinan baru dalam menghadirkan sumber sejarah secara lebih konkret dan kontekstual. Arsip kolonial yang dahulu hanya dapat diakses peneliti tertentu kini tersedia dalam repositori daring. Museum yang secara geografis jauh dapat dikunjungi melalui tur virtual. Situasi ini memperluas horizon belajar siswa, sekaligus menantang guru untuk merancang pengalaman belajar yang bermakna. (Seixas & Morton, 2012) menekankan bahwa pembelajaran sejarah yang baik harus mengembangkan *historical thinking*, dan media digital berpotensi besar mendukung proses tersebut.

Namun, potensi ini tidak otomatis menghasilkan kualitas pembelajaran yang lebih baik. Tanpa desain pedagogis yang tepat, media digital justru dapat memperkuat pola belajar pasif. Banyak siswa hanya menjadi konsumen konten visual tanpa terlibat dalam analisis kritis. Penelitian (Wineburg, 1999) menunjukkan bahwa kemampuan berpikir historis tidak tumbuh dari paparan informasi semata, melainkan dari latihan mengevaluasi sumber, membandingkan perspektif, dan menyusun argumen berbasis bukti. Oleh karena itu, penggunaan media digital harus diarahkan pada penguatan proses berpikir, bukan sekadar variasi penyajian materi.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, pemanfaatan teknologi digital sejalan dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi dan penguatan profil pelajar Pancasila. Media digital memungkinkan siswa belajar sesuai minat dan gaya belajarnya. Sebagian siswa mungkin lebih tertarik mengeksplorasi sejarah melalui video dokumenter, sementara yang lain memilih membaca arsip digital atau membuat proyek digital storytelling. Fleksibilitas ini memberi ruang bagi pembelajaran yang lebih personal dan kontekstual

(Pendidikan et al., 2022). Akan tetapi, fleksibilitas juga menuntut tanggung jawab literasi digital yang memadai.

Literasi digital menjadi isu krusial dalam pembelajaran sejarah di era informasi terbuka. Arus informasi yang deras sering kali disertai dengan misinformasi atau bahkan manipulasi sejarah. Di media sosial, potongan narasi sejarah dapat disebarkan tanpa konteks yang memadai. Dalam situasi ini, guru sejarah memiliki peran strategis sebagai kurator sekaligus fasilitator yang membantu siswa memverifikasi dan menilai kredibilitas sumber. (Wineburg & McGrew, 2019) menunjukkan bahwa kemampuan “lateral reading” menjadi keterampilan penting dalam mengevaluasi informasi digital. Keterampilan ini relevan untuk mencegah penyebaran hoaks sejarah yang kian marak.

Beberapa penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa penggunaan media digital dapat meningkatkan motivasi belajar siswa. Studi dalam Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia menemukan bahwa integrasi video interaktif dan sumber digital mendorong partisipasi aktif siswa dalam diskusi kelas (Sardiman & Lestari, 2019). Meski demikian, motivasi tidak boleh menjadi satu-satunya indikator keberhasilan. Pembelajaran sejarah tetap harus mengarah pada pemahaman mendalam dan kemampuan reflektif, bukan sekadar antusiasme sesaat.

Media digital juga membuka peluang kolaborasi lintas batas geografis. Siswa dapat mengakses proyek sejarah global, berdiskusi dengan komunitas belajar di negara lain, atau membandingkan narasi sejarah dari perspektif berbeda. Hal ini memperluas wawasan historis sekaligus menumbuhkan kesadaran global. Dalam konteks ini, pembelajaran sejarah tidak lagi bersifat lokal semata, tetapi terhubung dengan dinamika global yang lebih luas (Barton & Levstik, 2004).

Di sisi lain, ketimpangan akses teknologi masih menjadi tantangan nyata di Indonesia. Tidak semua sekolah memiliki fasilitas memadai atau jaringan internet stabil. Kondisi ini berpotensi menciptakan kesenjangan kualitas pembelajaran.

Oleh karena itu, kebijakan integrasi media digital perlu mempertimbangkan aspek keadilan dan pemerataan akses, agar transformasi digital tidak justru memperlebar disparitas pendidikan.

Secara pedagogis, media digital dapat memperkuat pendekatan inkuiri dalam pembelajaran sejarah. Siswa dapat menelusuri arsip digital, menganalisis foto sejarah, atau membandingkan narasi dari berbagai sumber daring. Aktivitas semacam ini mendorong keterlibatan kognitif yang lebih tinggi dibandingkan sekadar membaca ringkasan materi. (Levstik & Barton, 2022) menegaskan bahwa pengalaman belajar yang otentik—termasuk eksplorasi sumber digital—mampu menumbuhkan pemahaman historis yang lebih mendalam.

Penggunaan media digital juga memunculkan bentuk baru dalam penyajian narasi sejarah, seperti digital storytelling. Melalui proyek ini, siswa tidak hanya mempelajari sejarah, tetapi juga memproduksi narasi sejarah dalam bentuk video, podcast, atau infografik interaktif. Proses produksi ini melatih kemampuan riset, analisis, dan komunikasi secara bersamaan. Dalam konteks ini, teknologi menjadi medium ekspresi intelektual yang memperkaya pengalaman belajar.

Meski demikian, penting untuk diingat bahwa teknologi bukan solusi tunggal bagi persoalan pembelajaran sejarah. Ia hanyalah alat yang efektivitasnya bergantung pada desain pedagogis dan kompetensi guru. Sebagaimana diingatkan oleh Neil Postman (1993), setiap teknologi membawa konsekuensi budaya yang perlu disadari. Dalam pendidikan sejarah, kesadaran ini penting agar kita tidak terjebak pada euforia digital tanpa refleksi kritis.

Dengan demikian, pemanfaatan media digital dalam pembelajaran sejarah harus dipahami sebagai bagian dari transformasi epistemologis dan pedagogis. Ia membuka akses, memperkaya sumber, dan memperluas cara belajar, tetapi sekaligus menuntut literasi kritis dan tanggung jawab etis. Tantangan dan peluang ini perlu dikelola secara bijaksana agar

pembelajaran sejarah tetap berakar pada tujuan utamanya: membentuk kesadaran historis yang reflektif dan kritis.

Pada akhirnya, pertanyaan mendasarnya bukan lagi apakah media digital perlu digunakan dalam pembelajaran sejarah, melainkan bagaimana menggunakannya secara bermakna. Di sinilah peran guru, kurikulum, dan kebijakan pendidikan menjadi krusial. Media digital dapat menjadi jembatan antara masa lalu dan generasi digital masa kini, asalkan ia ditempatkan dalam kerangka pedagogis yang matang dan berorientasi pada pembentukan nalar historis.

8.2 Transformasi Pembelajaran Sejarah di Era Digital

Perubahan teknologi informasi telah merombak wajah pendidikan secara fundamental, termasuk cara kita mengajar dan belajar sejarah. Buku teks yang dulu menjadi sumber utama kini berpadu dengan berbagai sumber digital seperti arsip daring, video interaktif, dan platform multimedia. Transformasi ini bukan sekadar soal penggantian media, tetapi perubahan cara berpikir tentang pembelajaran sejarah itu sendiri. Sejarah tidak lagi hanya dipelajari lewat ceramah guru, tetapi menjadi pengalaman eksploratif yang melibatkan berbagai representasi digital dari masa lalu.

Paradigma pembelajaran sejarah yang tradisional cenderung memosisikan guru sebagai pemberi pengetahuan utama. Dalam model ini, siswa menjadi penerima pasif yang menghafalkan rangkaian peristiwa tanpa dilibatkan dalam proses investigatif. Namun, era digital mendorong perubahan paradigma tersebut menuju pembelajaran yang lebih aktif dan kontekstual. Teknologi memungkinkan siswa mengeksplorasi sumber primer yang autentik, seperti dokumen arsip atau foto sejarah, tanpa sekat ruang dan waktu. Dengan demikian, sejarah menjadi domain pencarian aktif, bukan sekadar reproduksi fakta.

Perubahan ini juga mencerminkan pergeseran dari pendekatan teacher-centered ke student-centered learning. Dalam pendekatan tradisional, proses belajar sangat tergantung pada otoritas guru dan buku teks. Siswa dituntut untuk menerima dan mereproduksi materi. Di era digital, peran guru berubah menjadi fasilitator yang memandu siswa dalam memanfaatkan teknologi untuk menemukan sendiri makna sejarah melalui sumber digital. (Levstik & Barton, 2022) menekankan bahwa pengalaman belajar yang nyata dan berbasis eksplorasi memperkuat keterampilan berpikir historis siswa, terutama ketika mereka terlibat langsung dengan bukti digital.

Digitalisasi pendidikan sejarah membuka peluang besar untuk memperkaya pengalaman belajar. Teknologi seperti museum virtual memungkinkan siswa “mengunjungi” artefak sejarah dari jarak jauh, sederet arsip digital memberi akses terhadap dokumen yang sebelumnya hanya tersedia di gudang arsip, dan peta interaktif membantu visualisasi perubahan sosial dalam ruang dan waktu. Semua ini memperluas jendela pengetahuan yang tidak terbatas oleh buku cetak. Namun, peluang ini juga menuntut guru untuk mampu memilih dan merancang sumber digital yang tepat sesuai tujuan pembelajaran.

Tantangan pertama yang dihadapi dalam transformasi digital adalah kesiapan guru. Tidak semua guru sejarah memiliki keterampilan teknis atau pemahaman pedagogis untuk memanfaatkan media digital secara efektif. Penelitian (Hasan, 2012) menunjukkan bahwa keterbatasan ini sering kali membatasi penggunaan sumber digital hanya sebagai pelengkap, bukan sebagai sarana utama pembelajaran. Situasi ini memperlihatkan perlunya pelatihan profesional yang berkelanjutan agar guru mampu mengintegrasikan teknologi dalam proses belajar secara bermakna.

Selain itu, tantangan lain muncul dari kesiapan infrastruktur. Di banyak daerah di Indonesia, akses internet masih belum stabil atau tidak merata. Ketimpangan ini berpotensi menciptakan jurang akses yang memperlebar

kesenjangan kualitas pembelajaran. Integrasi teknologi dalam pembelajaran sejarah tidak boleh menjadi proyek eksklusif bagi sekolah-sekolah terakreditasi tinggi; harus dipikirkan pula strategi pemerataan agar seluruh siswa mendapat manfaat yang setara.

Di sisi lain, peluang digitalisasi tidak berhenti pada akses sumber. Media sosial dan platform kolaboratif memberikan ruang baru bagi siswa untuk berdiskusi, mempublikasikan temuan sejarah mereka, dan belajar dari komunitas global. Diskusi lintas budaya tentang peristiwa sejarah tertentu, misalnya melalui forum internasional, memperkaya perspektif siswa dan melatih keterampilan argumentasi dalam konteks yang lebih luas. Hal ini sesuai dengan tuntutan abad ke-21 yang menempatkan keterampilan kolaborasi dan komunikasi sebagai kompetensi utama.

Transformasi pembelajaran sejarah di era digital tidak dapat dilepaskan dari karakter dan orientasi pedagogis guru itu sendiri. Penelitian *grounded theory* yang dilakukan oleh Ema Agustina mengungkap bahwa guru sejarah pada pembelajaran abad ke-21 memiliki tipologi yang beragam, mulai dari tipe konservatif hingga inovatif-digital. Guru konservatif cenderung mempertahankan pola ceramah dengan bantuan presentasi digital sebagai alat visualisasi, sedangkan guru inovatif memanfaatkan media digital sebagai ruang eksplorasi sumber, diskusi kritis, dan produksi pengetahuan oleh siswa. Tipologi guru sangat menentukan kualitas integrasi teknologi dalam pembelajaran sejarah. Guru inovatif tidak hanya memindahkan materi ke platform digital, tetapi merancang pembelajaran berbasis inkuiri digital yang mendorong siswa melakukan analisis sumber primer daring dan diskusi kolaboratif (Agustina et al., 2022). Dengan demikian, keberhasilan transformasi digital bukan semata persoalan fasilitas, melainkan konstruksi profesional dan epistemologis guru terhadap makna belajar sejarah itu sendiri.

Namun, penggunaan media digital juga menuntut literasi media yang matang. Arus informasi yang deras di

internet kerap kali mencampurkan fakta sejarah dengan interpretasi yang bias atau tidak berdasar. Di sinilah peran guru menjadi krusial sebagai kurator sumber yang membantu siswa mengevaluasi kredibilitas sumber digital. (Wineburg & McGrew, 2019) menunjukkan bahwa kemampuan menilai sumber digital secara lateral reading adalah keterampilan penting agar siswa tidak mudah terjebak pada misinformasi atau hoaks sejarah.

Berpindah dari pendekatan tradisional menuju era digital juga membawa implikasi terhadap desain pembelajaran yang lebih berpusat pada siswa. Siswa kini dapat diberi tugas untuk membuat digital storytelling yang menggabungkan sumber visual, audio, dan teks untuk menyampaikan narasi sejarah. Proyek semacam ini tidak hanya menguatkan pemahaman konten sejarah, tetapi juga melatih kemampuan berpikir kritis dan kreativitas digital. (Levstik & Barton, 2022) menegaskan pentingnya pengalaman autentik dalam pembelajaran sejarah, dan media digital memberikan ruang bagi pengalaman tersebut.

Selain digital storytelling, pembelajaran berbasis proyek digital (project-based learning) juga membuka ruang bagi siswa untuk menyelidiki topik sejarah yang mereka pilih sendiri, mencari bukti digital, dan menyusun argumentasi dalam format multimedia. Proyek seperti ini memberikan pengalaman belajar yang bersifat individual sekaligus kolaboratif, karena siswa sering kali bekerja dalam kelompok untuk menghasilkan produk akhir yang dipresentasikan secara digital. Penelitian dalam Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia menunjukkan bahwa pendekatan semacam ini meningkatkan keterlibatan siswa dan kemampuan berpikir historis mereka (Sardiman, 2011).

Konsep flipped classroom juga semakin populer dalam pembelajaran sejarah berbasis digital. Dalam model ini, siswa mengakses materi sejarah secara daring di luar jam tatap muka dan menggunakan waktu kelas untuk diskusi, klarifikasi, serta eksplorasi lebih lanjut. Pendekatan ini memaksimalkan waktu kelas untuk berpikir aktif dan reflektif, alih-alih sekadar

menyampaikan materi. Model ini sesuai dengan prinsip student-centered learning karena memberi ruang bagi siswa untuk belajar sesuai ritme dan gaya belajarnya sendiri.

Tantangan lain yang tidak kalah penting adalah mempertahankan nilai reflektif dalam pembelajaran sejarah digital. Sekadar menonton video atau mengunjungi museum virtual tidak menjamin pemahaman yang mendalam. Siswa perlu dituntun untuk selalu mengaitkan pengalaman digital dengan konteks historis, menilai sumber, menghubungkan fakta dengan argumentasi, serta mengembangkan kesadaran historiografis. Tanpa refleksi kritis, pengalaman digital bisa saja menjadi konsumsi pasif yang tidak meningkatkan keterampilan berpikir.

Literasi digital bukan hanya soal kemampuan teknis mengoperasikan perangkat digital, tetapi juga kemampuan berpikir kritis terhadap informasi yang dihadirkan melalui media digital. Siswa perlu dibekali strategi evaluasi sumber digital, seperti mengecek kredibilitas penulis, membandingkan sumber lain, dan menilai bukti dokumenter yang tersedia. Wineburg (2001) menekankan bahwa berpikir historis adalah aktivitas yang menuntut analisis bukti, konteks, dan perspektif, dan ini harus tetap menjadi fokus utama sekalipun media yang digunakan adalah digital.

Integrasi teknologi dalam pembelajaran sejarah juga membuka peluang pembelajaran lintas disiplin. Misalnya, siswa dapat menggabungkan pemahaman sejarah dengan kemampuan teknologi informasi untuk membuat peta interaktif, visualisasi data, atau arsip digital yang mencerminkan sebuah tema sejarah. Pendekatan semacam ini tidak hanya memperkaya pengalaman belajar sejarah tetapi juga menguatkan keterampilan digital yang relevan dengan tuntutan dunia kerja abad ke-21.

Namun, perlu diingat bahwa teknologi bukanlah solusi magis. Keberhasilan transformasi pembelajaran sejarah sangat bergantung pada bagaimana guru merancang pengalaman belajar yang bermakna dan kontekstual. Seperti diingatkan

oleh Papert (1993), teknologi hanya akan memperkaya pembelajaran jika dipadukan dengan pedagogi yang tepat. Teknologi sendiri tidak menghasilkan pemahaman, tetapi pengalaman berpikir yang terencana dan diarahkan.

Terakhir, transformasi pembelajaran sejarah di era digital harus dilihat sebagai peluang untuk menyatukan kekuatan media digital dengan tujuan pembelajaran yang reflektif, kritis, dan kontekstual. Integrasi teknologi harus membuka ruang bagi siswa untuk berpikir, bertanya, menganalisis, dan kemudian menyusun narasi sejarah yang bermakna. Jika dikelola dengan bijaksana, media digital dapat menjadi alat yang memperkuat kompetensi sejarah siswa dan sekaligus mempersiapkan mereka sebagai warga yang mampu memahami masa lalu dalam konteks masa kini yang kompleks.

8.3 Ragam Media Digital dalam Pembelajaran Sejarah

Era digital membuka beragam kanal media yang dapat dimanfaatkan untuk memperkaya pembelajaran sejarah. Tidak lagi terbatas pada buku cetak atau papan tulis, siswa kini dapat menggunakan video interaktif, tur virtual museum, podcast sejarah, e-book, hingga timeline digital yang memvisualkan peristiwa secara linier maupun tematik. Media-media ini bukan sekadar variasi teknologi, tetapi alat bagi siswa untuk memahami sejarah melalui pengalaman yang lebih kontekstual dan bermakna.

Inovasi media digital dalam pembelajaran sejarah juga terlihat pada pengembangan e-comic berbasis sejarah lokal. Penelitian yang dilakukan oleh Theresia Manalu bersama Ema Agustina menunjukkan bahwa e-comic tidak hanya berfungsi sebagai media visual yang menarik, tetapi juga sebagai strategi pedagogis untuk mengontekstualisasikan sejarah lokal dalam bahasa yang dekat dengan generasi digital. Guru

dalam penelitian tersebut berperan sebagai kreator sekaligus kurator narasi sejarah, sehingga materi lokal tidak tereduksi menjadi cerita populer tanpa basis akademik (Agustina & Manalu, 2022).

Hasil penelitian tersebut menunjukkan peningkatan keterlibatan siswa secara emosional dan kognitif, karena format komik memungkinkan integrasi teks, gambar, dan dialog yang memperkaya imajinasi historis. Lebih jauh, pendekatan ini membuktikan bahwa inovasi media bukan sekadar persoalan estetika, melainkan strategi untuk menjembatani jarak antara narasi akademik dan pengalaman belajar siswa.

Sejalan dengan itu, pengembangan multimedia interaktif untuk mata pelajaran sejarah oleh Leli Yulifar dan Ema Agustina menunjukkan bahwa integrasi animasi, simulasi peta, serta kuis interaktif mampu memperkuat pemahaman konseptual siswa terhadap dinamika ruang dan waktu sejarah. Multimedia ini dirancang berbasis prinsip interaktivitas, sehingga siswa tidak hanya menerima informasi, tetapi melakukan eksplorasi aktif terhadap konten sejarah (Yulifar & Agustina, 2021). Temuan ini memperlihatkan bahwa desain media yang terstruktur dan interaktif berkontribusi signifikan terhadap peningkatan *historical thinking skills* siswa SMA.

Salah satu media digital yang kini makin banyak dimanfaatkan adalah video interaktif. Tidak hanya video dokumenter pasif, tetapi video yang memungkinkan siswa memilih jalur narasi, mengamati sumber primer, bahkan menjawab kuis interaktif sambil menyimak konten. Misalnya, Museum nasional di Jakarta menghadirkan seri video interaktif yang memperlihatkan artefak sejarah dengan penjelasan kontekstual — ini membantu siswa memahami konteks budaya tanpa harus hadir fisik di museum.

Virtual museum atau tur museum 360 derajat juga semakin populer. Situs seperti Google Arts & Culture menyediakan tur virtual museum dunia, termasuk koleksi sejarah Indonesia seperti Candi Borobudur atau artefak

Nusantara. Dengan demikian, siswa yang berada jauh dari pusat budaya tetap dapat melakukan eksplorasi autentik. Van der Vaart (2020) menemukan bahwa virtual museum meningkatkan motivasi siswa dalam pembelajaran sejarah karena mereka merasa lebih “mengalami” peristiwa masa lalu.

Podcast sejarah adalah bentuk lain dari media digital yang menarik perhatian generasi muda. Podcast memungkinkan narasi sejarah disampaikan dalam bahasa yang lebih santai namun tetap informatif. Di Indonesia, beberapa podcaster mengulas peristiwa sejarah nasional dengan pendekatan cerita yang menyentuh kehidupan kontemporer, misalnya seri cerita perjuangan lokal di Jawa Barat. Podcast seperti ini sering kali menarik siswa yang tidak terlalu tertarik membaca buku teks.

E-book atau buku digital juga menjadi sumber yang fleksibel. Siswa dapat mengakses kumpulan artikel sejarah, monograf, atau sumber sekunder lainnya tanpa harus membawa buku fisik. Beberapa penerbit Indonesia menyediakan versi e-book dari buku pelajaran sejarah dengan tautan sumber digital yang dapat langsung diakses. E-book ini sering dilengkapi hyperlink yang mengarahkan siswa ke archive digital, forum, atau database sejarah daring.

Timeline digital adalah media visual yang membantu siswa melihat urutan peristiwa secara dinamis. Tak hanya garis waktu statis, beberapa aplikasi seperti Tiki-Toki atau TimeGraphics memungkinkan siswa membuat timeline dengan gambar, video, dan teks. Dengan cara ini, hubungan sebab-akibat dan perubahan sosial atas suatu peristiwa tampak lebih konkret. Penelitian internasional menunjukkan bahwa visualisasi timeline dapat memperkuat pemahaman kronologis siswa sekaligus keterkaitan Hannam & Tzanavari, 2012).

Selain itu, kemunculan AI tools seperti chatbot, asisten virtual, dan sistem rekomendasi konten memungkinkan pengalaman yang lebih personal dalam pembelajaran

sejarah. Misalnya, siswa dapat berinteraksi dengan chatbot yang berperan sebagai tokoh sejarah tertentu, mengajukan pertanyaan, lalu menganalisis respons sebagai bagian dari diskusi sumber. Meskipun masih dalam tahap awal, integrasi AI membuka peluang baru dalam pembelajaran sejarah yang adaptif.

Pemanfaatan arsip digital menjadi salah satu kekayaan media digital yang tak ternilai. Arsip digital seperti Indonesia Digital Library atau Queens College Archive memberikan akses terhadap dokumen primer, koleksi cetak, manuskrip, hingga surat kabar kuno. Siswa dapat mengakses surat kabar Hindia Belanda dari awal abad 20 untuk melihat laporan langsung dari masa kolonial, sebuah pengalaman yang dulunya hanya mungkin dilakukan di ruang arsip fisik. Penelitian menunjukkan bahwa eksplorasi sumber primer digital ini meningkatkan keterampilan analisis siswa karena mereka belajar membaca konteks langsung dari sumber.

Selain itu, sejumlah universitas di Indonesia dan luar negeri menyediakan portal sumber sejarah online yang bebas diakses. Contohnya, Leiden University Libraries memiliki koleksi digital Arsip VOC yang kaya akan data perdagangan dan interaksi sosial abad 17-18. Akses semacam ini memberi siswa peluang untuk melakukan perbandingan lintas sumber primer—sebuah keterampilan historis tingkat tinggi.

Platform Platform Learning Management System (LMS) seperti Moodle, Edmodo, dan Google Classroom juga memegang peranan penting dalam mengelola media digital bagi pembelajaran sejarah. Melalui LMS, guru dapat mengorganisir video, tugas digital, forum diskusi, hingga kuis sumber primer. LMS juga memudahkan guru dalam memberikan umpan balik yang lebih cepat dan terstruktur kepada siswa. LMS ini menjadi “ruang belajar virtual” yang mengikat berbagai media digital tersebut menjadi satu alur pembelajaran.

Google Classroom misalnya sering digunakan sekolah di Indonesia sebagai platform utama pembelajaran daring.

Di dalamnya, guru sejarah dapat mendistribusikan link arsip digital, video pembelajaran, dan tugas timeline digital kepada siswa. Integrasi ini menunjukkan bagaimana media digital dan platform pembelajaran dapat bersinergi untuk menciptakan pengalaman yang holistik.

Multimedia interaktif seperti Peta Sejarah digital atau simulasi interaktif juga menjadi media pembelajaran yang engaging. Misalnya, aplikasi peta interaktif yang memperlihatkan jalur migrasi atau ekspansi kerajaan membantu siswa melihat dinamika spasial sejarah secara langsung. Studi internasional oleh (Lee, 2005) menunjukkan bahwa siswa yang belajar melalui simulasi interaktif cenderung memiliki pemahaman konseptual yang lebih kuat dibandingkan yang hanya membaca teks.

Media sosial juga memegang peranan penting sebagai ruang diskusi sejarah di luar kelas. Guru dan siswa dapat membentuk komunitas belajar di grup Facebook, Instagram, atau bahkan TikTok history challenge. Misalnya, hashtag #SejarahIndonesia di TikTok telah menjadi ruang bagi siswa dan sejarawan muda berbagi fakta sejarah dalam format singkat dan menarik. Platform ini memaksa format sejarah menjadi ringkas, visual, dan mudah dicerna, tetapi tetap harus didukung oleh verifikasi sumber yang ketat.

Dalam memanfaatkan media sosial ini, literasi digital menjadi kunci. Tanpa kemampuan menilai sumber dan kontekstualisasi fakta, siswa dapat terjerumus pada narasi sejarah palsu atau misinformasi. Penelitian bi-lokal menunjukkan bahwa pengguna muda sering menganggap konten media sosial sebagai fakta jika dikemas secara menarik visualnya (Wineburg & McGrew, 2019). Oleh karena itu media sosial bukan sekadar ruang hiburan, tetapi medan latihan berpikir kritis terhadap sumber.

Walaupun banyak manfaatnya, guru perlu menyeimbangkan representasi media agar siswa tidak hanya terhibur tetapi juga terdidik. Misalnya, penggunaan video TikTok harus dilengkapi dengan diskusi kelas yang mengkaji

sumber, membandingkan perspektif, dan menilai kredibilitas konten tersebut. Pendekatan seperti ini membantu media sosial tidak menjadi sekadar hiburan, tetapi medium literasi sejarah.

Beberapa penelitian Indonesia juga mencatat bahwa siswa yang terpapar berbagai media digital menikmati pembelajaran sejarah lebih tinggi dan menunjukkan peningkatan dalam berpikir kritis dan keterampilan analisis (Purwati & Alrianingrum, 2023). Temuan tersebut menunjukkan bahwa diversifikasi media digital bukan hanya soal variasi, tetapi benar-benar mampu mengangkat kualitas pembelajaran bila dirancang dengan baik.

Namun, perlu diingat bahwa media digital bukanlah pengganti guru, melainkan alat bantu. Peran guru tetap sentral dalam menyeleksi media, menyambungkan media dengan tujuan pembelajaran, serta memfasilitasi interpretasi dan refleksi siswa. Media digital yang hebat tanpa arah pedagogis yang jelas bisa menjadi konsumsi pasif yang tidak berdampak signifikan terhadap hasil belajar.

Secara keseluruhan, ragam media digital dalam pembelajaran sejarah membuka berbagai peluang bagi siswa untuk mengakses, mengevaluasi, dan membandingkan sumber sejarah secara langsung. Media digital mengubah sejarah dari suatu narasi pasif menjadi pengalaman eksploratif yang kontekstual dan kritis. Dengan desain pedagogis yang tepat, media digital bukan hanya memperkaya konten, tetapi juga memperkuat kompetensi berpikir historis generasi muda di era informasi.

8.4 Strategi Pedagogis Integrasi Media Digital

Integrasi media digital dalam pembelajaran sejarah tidak cukup hanya pada tahap penggunaan alat, tetapi harus dirancang dalam kerangka strategi pedagogis yang matang. Teknologi menjadi bermakna ketika ia menyatu dengan tujuan

pembelajaran, pendekatan, serta evaluasi yang terstruktur. Dalam konteks ini, guru sejarah dituntut tidak sekadar melek digital, melainkan mampu merancang pengalaman belajar yang memadukan inkuiri, kolaborasi, dan refleksi kritis. (Levstik & Barton, 2022) menegaskan bahwa pembelajaran sejarah yang efektif adalah pembelajaran yang memberi ruang pada eksplorasi dan argumentasi berbasis bukti; media digital dapat memperluas ruang tersebut jika didesain dengan tepat.

Salah satu strategi yang relevan adalah project-based learning (PBL) berbasis digital. Dalam pendekatan ini, siswa diberi proyek investigatif yang menuntut mereka mencari, menganalisis, dan menyajikan informasi sejarah melalui media digital. Misalnya, siswa kelas XI dapat diminta membuat peta digital interaktif tentang jalur perdagangan Nusantara abad ke-15 dengan memanfaatkan arsip daring dan aplikasi pemetaan. Proses ini melibatkan riset sumber primer, diskusi kelompok, hingga presentasi digital. Penelitian Thomas (2000) menunjukkan bahwa PBL mendorong keterlibatan kognitif yang lebih mendalam karena siswa belajar melalui pengalaman otentik, bukan sekadar ceramah.

Dalam praktik di beberapa sekolah Indonesia, PBL berbasis digital telah digunakan untuk proyek sejarah lokal. Siswa mendokumentasikan sejarah kampungnya melalui wawancara daring, memindai foto lama, lalu menyusunnya dalam bentuk arsip digital sederhana. Studi dalam Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia melaporkan bahwa pendekatan ini meningkatkan rasa kepemilikan siswa terhadap materi sejarah serta memperkuat keterampilan berpikir kritis mereka (Sardiman, 2011). Proyek semacam ini menunjukkan bahwa teknologi dapat mempertemukan sejarah makro dengan pengalaman mikro siswa.

Digital storytelling juga menjadi strategi pedagogis yang semakin populer. Dalam pendekatan ini, siswa tidak hanya mempelajari sejarah, tetapi juga membangun narasi sejarah mereka sendiri dalam bentuk video pendek, podcast, atau multimedia interaktif. Proses merangkai cerita menuntut pemilihan sumber, penyusunan alur, serta argumentasi yang

koheren. (Collingwood, 1993) menekankan bahwa digital storytelling mengintegrasikan literasi digital dan literasi historis sekaligus, sehingga siswa belajar menginterpretasikan fakta sekaligus mengomunikasikannya secara kreatif.

Strategi pedagogis integrasi media digital juga berkaitan erat dengan pergeseran peran guru sebagai fasilitator konstruksi pengetahuan. Dalam kajian tipologi guru sejarah abad ke-21, ditemukan bahwa guru inovatif cenderung mendorong siswa menghasilkan produk sejarah digital seperti arsip daring sederhana, timeline interaktif, maupun komik digital berbasis riset (Agustina, 2022). Praktik ini menunjukkan bahwa media digital dapat menjadi sarana pembelajaran berbasis produksi, bukan sekadar konsumsi informasi.

Model pembelajaran semacam ini selaras dengan pendekatan konstruktivisme sosial, di mana pengetahuan dibangun melalui interaksi dan refleksi bersama. Ketika siswa terlibat dalam produksi konten sejarah digital, mereka belajar menyeleksi sumber, menguji kredibilitas, serta menyusun argumentasi berbasis bukti. Dengan demikian, media digital berfungsi sebagai medium pembentukan nalar historis yang aktif dan reflektif, bukan sekadar alat bantu presentasi.

Contoh faktualnya, siswa dapat diminta membuat video dokumenter singkat tentang peristiwa Reformasi 1998 dengan memanfaatkan arsip berita daring dan wawancara tokoh lokal. Mereka perlu membandingkan sumber, memilih sudut pandang, serta menarasikan peristiwa secara bertanggung jawab. Dalam proses tersebut, siswa menyadari bahwa narasi sejarah selalu melibatkan interpretasi. (Hasan, 2012) menegaskan pentingnya pembelajaran sejarah yang menumbuhkan kesadaran kritis terhadap konstruksi narasi; digital storytelling menyediakan ruang untuk latihan tersebut.

Strategi integrasi media digital juga harus diarahkan pada penguatan historical thinking. Konsep ini mencakup kemampuan memahami bukti, menganalisis sebab-akibat, melihat perubahan dan kontinuitas, serta mempertimbangkan

perspektif berbeda (Seixas & Morton, 2012). Media interaktif seperti timeline digital atau simulasi sejarah dapat membantu siswa melihat relasi kronologis secara lebih konkret. Namun, penggunaan media tersebut perlu disertai pertanyaan analitis agar tidak berhenti pada visualisasi semata.

Penguatan berpikir historis melalui media digital juga dapat dilakukan dengan tugas analisis sumber daring. Misalnya, siswa membandingkan dua artikel berita digital tentang peristiwa yang sama dari sudut pandang berbeda, lalu mendiskusikan bias dan konteksnya. (Wineburg, 1999) menunjukkan bahwa keterampilan berpikir historis menuntut kebiasaan mengevaluasi sumber dan memahami konteks sosialnya. Dengan akses digital yang luas, latihan semacam ini menjadi semakin relevan.

Media interaktif juga memungkinkan simulasi peran sejarah. Siswa dapat berperan sebagai delegasi dalam Konferensi Asia-Afrika melalui forum daring kelas, berdiskusi dan menyusun resolusi berdasarkan sumber digital. Strategi ini mendorong *perspective taking*, yaitu kemampuan memahami sudut pandang aktor sejarah. (Seixas & Peck, 2004) menyatakan bahwa kemampuan ini merupakan bagian penting dari pembelajaran sejarah yang demokratis dan reflektif.

Evaluasi pembelajaran sejarah berbasis teknologi juga mengalami transformasi. Tidak lagi terbatas pada ujian tertulis, evaluasi dapat berbentuk portofolio digital, proyek multimedia, atau presentasi daring. Portofolio digital memungkinkan guru menilai proses sekaligus produk belajar siswa. Di dalamnya dapat termuat catatan refleksi, hasil analisis sumber, hingga rekaman presentasi. Pendekatan ini lebih komprehensif dibandingkan evaluasi konvensional yang hanya menilai hafalan fakta.

Namun, evaluasi berbasis teknologi memerlukan kriteria yang jelas. Rubrik penilaian harus menilai aspek historis—seperti kualitas argumentasi dan ketepatan penggunaan bukti—serta aspek teknis presentasi digital. Tanpa kriteria

yang seimbang, ada risiko penilaian lebih menekankan tampilan visual dibandingkan substansi historis. Dalam konteks ini, guru perlu memastikan bahwa teknologi menjadi alat pendukung substansi, bukan pengganti substansi itu sendiri.

Beberapa penelitian internasional menunjukkan bahwa evaluasi berbasis proyek digital meningkatkan motivasi dan tanggung jawab belajar siswa. (Lee, 2005) menemukan bahwa siswa yang dinilai melalui proyek multimedia menunjukkan pemahaman konseptual yang lebih dalam dibandingkan siswa yang mengikuti tes pilihan ganda. Hasil ini mengindikasikan bahwa bentuk evaluasi memengaruhi cara siswa belajar.

Meski demikian, tantangan dalam integrasi media digital tetap ada. Keterbatasan waktu, beban kurikulum, dan kesiapan teknis sering menjadi kendala. Tidak semua guru memiliki pelatihan yang memadai dalam mendesain proyek digital. Oleh karena itu, dukungan institusional dan pelatihan profesional menjadi faktor penting agar strategi pedagogis ini dapat berjalan efektif.

Konteks Indonesia juga menunjukkan bahwa kesenjangan akses teknologi memengaruhi implementasi strategi digital. Sekolah di wilayah perkotaan mungkin lebih mudah mengadopsi PBL digital dibandingkan sekolah di daerah terpencil. Oleh sebab itu, strategi integrasi perlu disesuaikan dengan kondisi lokal, termasuk penggunaan media yang sederhana namun tetap efektif.

Pada akhirnya, strategi pedagogis integrasi media digital harus berakar pada tujuan pembelajaran sejarah itu sendiri: membentuk kemampuan berpikir kritis dan reflektif terhadap masa lalu. Teknologi hanyalah medium; nilai utama tetap terletak pada proses berpikir yang dibangun. Sebagaimana diingatkan oleh Papert (1993), teknologi akan bermakna jika digunakan untuk membangun pengetahuan, bukan sekadar menyajikan informasi.

Dengan desain yang tepat, PBL digital, digital storytelling,

media interaktif, dan evaluasi berbasis teknologi dapat saling melengkapi dalam menciptakan pembelajaran sejarah yang dinamis. Integrasi ini bukan sekadar modernisasi metode, tetapi transformasi cara siswa memahami sejarah sebagai proses interpretasi yang berbasis bukti dan relevan dengan kehidupan mereka. Di titik inilah media digital benar-benar menjadi jembatan antara masa lalu dan generasi masa kini.

8.5 Literasi Digital dan Tantangan Etis dalam Pembelajaran Sejarah

Integrasi media digital dalam pembelajaran sejarah tidak hanya menghadirkan peluang pedagogis, tetapi juga membawa konsekuensi etis yang tidak sederhana. Di era ketika informasi sejarah beredar begitu cepat melalui internet dan media sosial, kemampuan literasi digital menjadi fondasi utama agar siswa tidak terjebak dalam arus misinformasi. Literasi digital dalam konteks sejarah bukan sekadar kemampuan mengoperasikan perangkat, melainkan kecakapan menilai kredibilitas sumber, memahami konteks produksi informasi, serta mengidentifikasi bias narasi (Wineburg & McGrew, 2019). Tanpa kemampuan ini, pembelajaran sejarah justru dapat menjadi ruang reproduksi kesalahan kolektif.

Salah satu tantangan terbesar adalah maraknya hoaks sejarah di ruang digital. Potongan narasi tentang peristiwa tertentu sering kali disebarkan tanpa rujukan yang jelas, disertai interpretasi emosional yang memancing respons publik. Misalnya, klaim sepihak mengenai tokoh atau peristiwa politik masa lalu yang dikemas dalam video pendek sering viral tanpa verifikasi akademik. Dalam situasi ini, guru sejarah memiliki tanggung jawab moral untuk melatih siswa melakukan verifikasi silang terhadap sumber, membandingkan narasi, dan memahami konteks historiografinya (Wineburg, 1999).

Literasi digital dalam pembelajaran sejarah juga

berkaitan dengan kemampuan membaca sumber secara lateral, yakni memeriksa informasi melalui berbagai situs dan referensi lain sebelum menerimanya sebagai fakta. Pendekatan ini penting karena banyak situs atau akun media sosial yang tampak kredibel secara visual, tetapi tidak memiliki dasar akademik. Penelitian menunjukkan bahwa bahkan mahasiswa sering kesulitan membedakan antara sumber akademik dan opini populer jika hanya mengandalkan tampilan digital (Wineburg & McGrew, 2019). Hal ini memperlihatkan bahwa literasi digital harus diajarkan secara eksplisit, bukan diasumsikan sebagai kemampuan bawaan generasi digital.

Di Indonesia, tantangan literasi digital juga dipengaruhi oleh budaya berbagi informasi yang cepat tanpa proses klarifikasi. Dalam konteks pembelajaran sejarah, fenomena ini dapat memicu pemahaman yang dangkal terhadap peristiwa kompleks. (Hasan, 2012) mengingatkan bahwa pendidikan sejarah seharusnya membentuk kesadaran kritis, bukan sekadar memperkuat opini yang sudah ada. Dengan demikian, literasi digital perlu diposisikan sebagai bagian integral dari tujuan pembelajaran sejarah, bukan sekadar keterampilan tambahan.

Tantangan etis lain yang muncul adalah persoalan plagiarisme dan hak cipta. Akses mudah terhadap sumber digital sering kali membuat siswa tergoda untuk menyalin informasi tanpa atribusi yang memadai. Dalam proyek digital seperti pembuatan video atau presentasi multimedia, risiko pelanggaran hak cipta gambar dan musik juga meningkat. Oleh karena itu, guru perlu mengajarkan etika penggunaan sumber digital, termasuk cara mengutip dengan benar dan memahami lisensi terbuka seperti Creative Commons.

Selain plagiarisme, manipulasi visual juga menjadi persoalan serius. Teknologi pengeditan gambar dan video memungkinkan distorsi fakta sejarah melalui rekayasa visual. Gambar yang dipotong sebagian atau video yang diedit secara selektif dapat menciptakan interpretasi yang menyesatkan. Dalam pembelajaran sejarah, siswa perlu diajak memahami

bahwa visual digital bukan selalu representasi netral, melainkan hasil konstruksi tertentu. (Seixas & Morton, 2012) menekankan pentingnya kesadaran terhadap perspektif dan konteks dalam setiap bentuk sumber sejarah, termasuk sumber digital.

Media sosial sebagai ruang diskusi sejarah juga menghadirkan dinamika etis tersendiri. Diskusi daring sering kali berlangsung tanpa kontrol akademik yang ketat, sehingga rentan terhadap polarisasi atau ujaran kebencian. Guru perlu membimbing siswa agar mampu berdialog secara argumentatif dan menghargai perbedaan interpretasi. Literasi digital dalam hal ini tidak hanya menyangkut evaluasi sumber, tetapi juga etika komunikasi dan tanggung jawab sosial dalam ruang publik digital.

Di sisi lain, ruang digital juga dapat menjadi arena demokratisasi historiografi. Kelompok masyarakat yang sebelumnya tidak terwakili dalam narasi sejarah arus utama kini dapat menyuarakan perspektif mereka melalui blog, podcast, atau kanal YouTube. Fenomena ini membuka peluang bagi pembelajaran sejarah yang lebih inklusif. Namun, keberagaman perspektif tetap harus diuji melalui metodologi yang jelas agar tidak terjebak pada relativisme ekstrem (Barton & Levstik, 2004).

Konteks Kurikulum Merdeka di Indonesia sebenarnya memberikan ruang bagi integrasi literasi digital dalam pembelajaran sejarah. Profil Pelajar Pancasila menekankan pentingnya berpikir kritis dan kreatif, yang keduanya relevan dengan literasi digital. Integrasi ini dapat diwujudkan melalui tugas analisis konten digital, diskusi daring yang terstruktur, atau proyek evaluasi sumber media sosial. Namun, implementasinya memerlukan dukungan kebijakan sekolah dan pelatihan guru yang memadai.

Tantangan etis juga muncul dalam penggunaan kecerdasan buatan (AI) dalam pembelajaran sejarah. AI dapat membantu merangkum teks, menerjemahkan dokumen, atau bahkan menghasilkan narasi sejarah. Namun, penggunaan

tanpa pengawasan dapat mengurangi proses berpikir siswa dan menimbulkan pertanyaan tentang keaslian karya. Guru perlu menetapkan batasan yang jelas mengenai bagaimana AI boleh digunakan sebagai alat bantu, bukan sebagai pengganti proses analisis.

Selain itu, ketimpangan akses teknologi tetap menjadi isu etis yang tidak dapat diabaikan. Integrasi digital yang tidak merata berpotensi menciptakan ketidakadilan dalam kesempatan belajar. Sekolah dengan fasilitas lengkap mungkin mampu menerapkan strategi digital secara optimal, sementara sekolah lain masih bergulat dengan keterbatasan infrastruktur. Oleh karena itu, kebijakan integrasi media digital perlu mempertimbangkan prinsip keadilan sosial agar transformasi digital tidak memperlebar jurang pendidikan.

Literasi digital juga harus dipahami sebagai proses berkelanjutan. Perkembangan teknologi yang cepat membuat tantangan etis terus berubah. Apa yang relevan hari ini mungkin berbeda esok hari. Karena itu, pembelajaran sejarah perlu adaptif dan reflektif terhadap perubahan tersebut. Guru tidak hanya mengajarkan isi sejarah, tetapi juga membekali siswa dengan keterampilan untuk menghadapi dinamika informasi di masa depan.

Dalam praktiknya, guru dapat melatih literasi digital melalui studi kasus. Misalnya, siswa diminta menganalisis dua video viral tentang peristiwa sejarah yang sama, kemudian membandingkan narasi dan sumber yang digunakan. Diskusi kelas dapat diarahkan pada pertanyaan: siapa pembuat konten tersebut? Apa tujuan komunikasinya? Sumber apa yang dikutip? Pendekatan semacam ini melatih siswa berpikir kritis sekaligus reflektif terhadap informasi digital.

Pada akhirnya, literasi digital dan tantangan etis dalam pembelajaran sejarah saling terkait erat. Media digital dapat menjadi sarana penguatan kesadaran historis jika digunakan secara bertanggung jawab. Namun tanpa literasi dan etika, ia juga dapat menjadi sumber distorsi dan polarisasi. Pendidikan sejarah di era digital harus menempatkan literasi kritis sebagai

fondasi utama agar siswa tidak hanya menjadi konsumen informasi, tetapi juga warga digital yang bertanggung jawab dan reflektif.

Dengan demikian, sub-bab ini menegaskan bahwa transformasi digital dalam pembelajaran sejarah tidak hanya persoalan inovasi metodologis, tetapi juga komitmen etis. Guru dan siswa bersama-sama membangun budaya akademik digital yang menghargai bukti, menghormati perbedaan perspektif, serta menjunjung tinggi integritas intelektual. Di titik inilah pemanfaatan media digital benar-benar selaras dengan tujuan pendidikan sejarah: membentuk manusia yang kritis, reflektif, dan bertanggung jawab terhadap pemahaman masa lalu dan masa kini.

DAFTAR PUSTAKA

- Agustina, E., Saripudin, D., Yulifar, L., & Supriatna, E. (2023). Typology of history teachers in 21st-century learning (grounded theory study in senior high school in indonesia). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22 (1), 302-320.
- Agustina, E., & Manalu, T. (2022). Promoting innovative teaching practices: Teachers' voices in creating E-comic based local history lesson. In *Teacher Education and Teacher Professional Development in the COVID-19 Turn* (pp. 140–146). Routledge.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good 2004 Lawrence Erlbaum Associates Mahwah. New Jersey.
- Collingwood, R. G. (1993). *The idea of history*. Oxford University Press.
- Hasan, S. H. (2012). *Pendidikan Sejarah Indonesia: Isu dalam ide dan pembelajaran*.
- Lee, P. J. (2005). *Putting principles into practice: Understanding history*.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2022). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.
- Pendidikan, K., Kebudayaan, R., & Indonesia, T. R. (2022). Panduan pembelajaran dan asesmen: Kurikulum merdeka. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Sardiman, A. M. (2011). *Interaksi dan motivasi belajar mengajar*.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, 109–117.

- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488–499.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1–40.

BIODATA PENULIS



Dr. Ema Agustina., M.Pd.

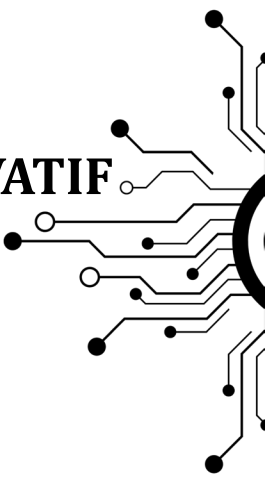
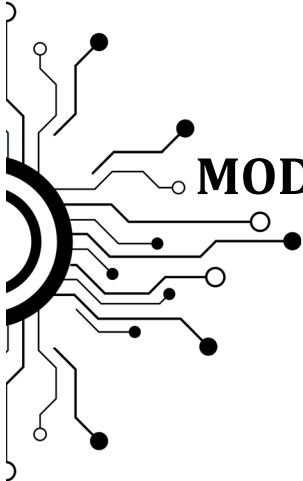
Dosen Pendidikan Sejarah

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan

Universitas Lampung

Penulis lahir di Karang Lintang, 28 Januari 1989. Penulis adalah dosen pada Program Studi Pendidikan Sejarah Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Program Studi Pendidikan Sejarah Universitas PGRI Palembang, melanjutkan S2 pada Program Studi Teknologi Pendidikan Universitas Sriwijaya dan menyelesaikan S3 Program Studi Pendidikan Sejarah UPI Bandung.

Penulis menekuni bidang Penelitian dan Pengajaran. Beberapa buku yang telah ditulis yaitu Perempuan Petani Karet, Social Skill, Tipologi Guru Sejarah Mencari Identitas di Antara Tradisi dan Inovasi.



BAB 9

MODEL PEMBELAJARAN INOVATIF

Oleh Dina Martha Fitri

9.1 Pendahuluan

Perbincangan mengenai model pembelajaran inovatif sesungguhnya tidak dapat dilepaskan dari dinamika perubahan zaman yang memengaruhi cara manusia belajar. Dunia pendidikan hari ini tidak lagi berdiri dalam ruang yang statis; ia bergerak bersama perkembangan teknologi, perubahan sosial, dan tuntutan kompetensi abad ke-21. Dalam konteks tersebut, inovasi bukan sekadar variasi metode, melainkan transformasi cara pandang terhadap proses pembelajaran itu sendiri. Pembelajaran tidak lagi dipahami sebagai aktivitas transfer pengetahuan, melainkan sebagai proses konstruksi makna yang aktif dan reflektif (Huda, 2013).

Secara konseptual, model pembelajaran inovatif berakar pada paradigma konstruktivisme yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam membangun pengetahuan. Pandangan ini menegaskan bahwa belajar bukanlah menerima informasi secara pasif, tetapi menafsirkan pengalaman melalui interaksi sosial dan refleksi personal. Pemikiran ini selaras dengan gagasan bahwa pengetahuan bersifat dinamis dan kontekstual (Suparno, 2014). Dalam praktiknya, guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar yang kaya pengalaman, bukan sebagai satu-satunya sumber kebenaran.

Di Indonesia, urgensi model pembelajaran inovatif

semakin menguat sejak diberlakukannya Kurikulum 2013 hingga Kurikulum Merdeka. Orientasi pembelajaran diarahkan pada penguatan kompetensi, literasi, karakter, serta kemampuan berpikir kritis dan kreatif. Kebijakan ini mendorong guru untuk meninggalkan pendekatan ceramah tunggal dan mengembangkan strategi yang lebih partisipatif (Pendidikan et al., 2022). Realitas di lapangan menunjukkan bahwa kelas-kelas yang menerapkan pembelajaran berbasis proyek atau diskusi kolaboratif cenderung lebih hidup dibandingkan kelas yang hanya mengandalkan penyampaian materi secara verbal.

Model pembelajaran inovatif juga muncul sebagai respons terhadap tantangan rendahnya keterlibatan siswa dalam proses belajar. Beberapa penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa dominasi pendekatan teacher-centered menyebabkan siswa kurang memiliki ruang untuk bertanya, bereksplorasi, dan mengemukakan pendapat (Nafi'ah, 2024). Kondisi ini berdampak pada lemahnya kemampuan berpikir tingkat tinggi. Oleh karena itu, inovasi pedagogis menjadi kebutuhan, bukan pilihan.

Di sisi lain, literatur internasional menekankan pentingnya pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*) dan berbasis proyek (*project-based learning*) dalam menumbuhkan kemampuan analitis serta kolaboratif siswa (Arends & Kilcher, 2010). Model-model ini memberi kesempatan kepada siswa untuk berhadapan langsung dengan persoalan nyata, sehingga proses belajar menjadi lebih bermakna. Ketika siswa diminta meneliti sejarah lokal di lingkungan tempat tinggalnya, misalnya, mereka tidak hanya menghafal peristiwa, tetapi belajar menginterpretasikan sumber dan menyusun narasi.

Model inovatif juga erat kaitannya dengan perkembangan teknologi pendidikan. Integrasi platform digital, multimedia interaktif, dan ruang kolaborasi daring memperluas kemungkinan pembelajaran yang lebih fleksibel. Anderson (2008) menjelaskan bahwa pembelajaran daring yang dirancang secara interaktif mampu meningkatkan

kemandirian dan motivasi belajar siswa. Dalam konteks Indonesia, penggunaan Learning Management System (LMS) di beberapa sekolah menengah telah memperlihatkan peningkatan partisipasi diskusi dan kualitas tugas siswa (Cahyani, 2022).

Namun, inovasi tidak selalu identik dengan teknologi. Ia juga menyangkut perubahan relasi pedagogis antara guru dan siswa. Cooperative learning, misalnya, telah lama diperkenalkan sebagai model yang mendorong kerja sama dan tanggung jawab bersama (Isjoni, 2014). Di sejumlah sekolah, penerapan diskusi kelompok kecil dalam mata pelajaran sejarah terbukti meningkatkan keberanian siswa dalam mengemukakan argumentasi, dibandingkan ketika mereka hanya mendengarkan penjelasan guru.

Dalam kerangka historis, gagasan inovasi pembelajaran sebenarnya bukan hal baru. John Dewey telah menekankan pentingnya pengalaman langsung dalam belajar lebih dari satu abad lalu. Prinsip “learning by doing” menjadi fondasi berbagai model pembelajaran aktif dewasa ini. Gagasan tersebut kembali menemukan relevansinya di era modern, ketika pembelajaran dituntut lebih kontekstual dan berorientasi pada pemecahan masalah nyata (Barton & Levstik, 2004).

Meskipun demikian, implementasi model pembelajaran inovatif tidak selalu berjalan mulus. Tantangan struktural seperti keterbatasan waktu, beban administrasi, dan kesiapan guru sering kali menjadi kendala. Penelitian Putro dan Haryono (2021) menunjukkan bahwa sebagian guru masih merasa kurang percaya diri dalam merancang pembelajaran berbasis proyek karena belum terbiasa dengan perencanaan yang fleksibel dan terbuka. Kondisi ini menunjukkan bahwa inovasi memerlukan dukungan sistemik, bukan hanya motivasi individual.

Menariknya, sejumlah praktik baik (best practices) telah muncul di berbagai daerah. Di Yogyakarta, misalnya, beberapa guru sejarah mengembangkan proyek dokumentasi

sejarah kampung berbasis wawancara lisan. Siswa tidak hanya belajar teknik wawancara, tetapi juga memahami pentingnya pelestarian memori kolektif. Praktik semacam ini mencerminkan bagaimana model inovatif dapat menyentuh dimensi kognitif sekaligus afektif pembelajaran.

Dalam perspektif teoritik, model pembelajaran inovatif juga berkaitan erat dengan pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills/HOTS*). (Brookhart, 2010) menegaskan bahwa pembelajaran yang menantang siswa untuk menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta akan memperkuat struktur kognitif mereka. Hal ini relevan dengan tuntutan pendidikan masa kini yang tidak lagi berorientasi pada hafalan semata, melainkan pada kemampuan mengolah informasi secara kritis.

Akhirnya, model pembelajaran inovatif bukan sekadar tren metodologis, tetapi refleksi dari kesadaran bahwa pendidikan harus adaptif terhadap perubahan zaman tanpa kehilangan nilai-nilai dasarnya. Ia menuntut keberanian untuk bereksperimen, kesiapan untuk merefleksikan praktik, serta komitmen untuk menempatkan siswa sebagai pusat proses belajar. Dalam konteks pendidikan sejarah maupun disiplin lainnya, inovasi menjadi jembatan antara pengetahuan masa lalu dan tantangan masa depan. Di situlah relevansi dan urgensi model pembelajaran inovatif menemukan maknanya yang paling dalam.

9.2 Paradigma dan Landasan Teoretis Model Pembelajaran Inovatif

Perubahan paradigma pembelajaran dari tradisional menuju inovatif sesungguhnya merupakan bagian dari transformasi epistemologis dalam dunia pendidikan. Jika pada masa lalu pembelajaran cenderung berpusat pada guru sebagai sumber utama pengetahuan, maka paradigma kontemporer menggeser fokus tersebut kepada peserta didik sebagai

subjek aktif. Model tradisional yang menekankan ceramah, hafalan, dan reproduksi informasi mulai dipertanyakan efektivitasnya dalam membangun kemampuan berpikir kritis dan kreatif. Sejumlah kajian menunjukkan bahwa pendekatan yang terlalu menekankan transmisi pengetahuan sering kali menghasilkan pemahaman dangkal dan mudah dilupakan (Huda, 2013).

Dalam kerangka teoritis, perubahan ini tidak muncul secara tiba-tiba. Ia bertumpu pada perkembangan filsafat pendidikan modern, terutama konstruktivisme. Konstruktivisme memandang bahwa pengetahuan tidak ditransfer secara utuh dari guru ke siswa, melainkan dikonstruksi melalui interaksi dengan lingkungan dan pengalaman belajar (Saripudin et al., 2023). Artinya, belajar adalah proses aktif membangun makna. Di dalam kelas, implikasinya sederhana namun mendasar: siswa tidak lagi sekadar mendengarkan, tetapi mengolah, mempertanyakan, dan merefleksikan.

Pemikiran ini sejalan dengan pandangan Jean Piaget tentang perkembangan kognitif, yang menekankan pentingnya asimilasi dan akomodasi dalam membangun struktur berpikir. Namun, konstruktivisme sosial yang dipopulerkan oleh Vygotsky memperluas perspektif tersebut dengan menegaskan bahwa interaksi sosial memegang peranan penting dalam perkembangan kognitif. Konsep *zone of proximal development* memperlihatkan bagaimana kolaborasi dapat mendorong capaian belajar yang lebih tinggi. Dalam praktik pembelajaran inovatif, diskusi kelompok atau proyek kolaboratif merupakan bentuk konkret dari gagasan ini (Arends & Kilcher, 2010).

Di Indonesia, pergeseran paradigma ini semakin tampak sejak kurikulum mulai menekankan pendekatan ilmiah dan pembelajaran berbasis aktivitas. Guru didorong untuk merancang pembelajaran yang memberi ruang eksplorasi dan refleksi. Namun, realitasnya tidak selalu mudah. Penelitian (Masruri & Sariyatun, n.d.) menunjukkan bahwa sebagian guru masih terjebak pada pola lama karena tekanan

administratif dan keterbatasan pelatihan pedagogis. Hal ini mengindikasikan bahwa perubahan paradigma memerlukan proses adaptasi yang tidak instan.

Selain konstruktivisme, landasan humanisme juga memberikan kontribusi signifikan terhadap lahirnya model pembelajaran inovatif. Humanisme memandang peserta didik sebagai individu yang utuh, bukan sekadar penerima materi. Tokoh seperti Carl Rogers menekankan pentingnya hubungan empatik antara guru dan siswa. Pembelajaran yang inovatif tidak hanya mengejar capaian kognitif, tetapi juga perkembangan emosional dan moral. Dalam konteks kelas sejarah, misalnya, diskusi tentang konflik sosial dapat diarahkan pada penguatan empati dan toleransi.

Teori belajar sosial dari Albert Bandura turut memperkaya fondasi teoretis tersebut. Bandura menekankan pentingnya observasi dan peniruan dalam proses belajar. Artinya, guru bukan hanya pengajar materi, tetapi juga model nilai dan sikap. Dalam model pembelajaran inovatif, guru yang menunjukkan keterbukaan berpikir dan sikap kritis akan memberi pengaruh signifikan terhadap budaya kelas. Konsep ini relevan dengan temuan bahwa lingkungan belajar yang suportif mendorong partisipasi aktif siswa (Barton & Levstik, 2004).

Perubahan paradigma juga menyentuh cara pandang terhadap pengetahuan itu sendiri. Dalam model tradisional, pengetahuan sering dianggap sebagai fakta tetap yang harus dihafal. Sementara itu, pendekatan inovatif memandang pengetahuan sebagai sesuatu yang dapat ditafsirkan dan diperdebatkan. (Wineburg, 1999) menegaskan bahwa berpikir historis, misalnya, menuntut interpretasi dan evaluasi sumber, bukan sekadar mengingat tanggal dan tokoh. Dengan demikian, pembelajaran inovatif menempatkan proses berpikir sebagai inti, bukan hasil akhir semata.

Contoh faktual dapat ditemukan dalam praktik pembelajaran berbasis proyek di beberapa SMA di Jawa Tengah, di mana siswa diminta menyusun riset kecil tentang

sejarah lokal. Alih-alih menerima materi dari buku teks, mereka melakukan wawancara, menelusuri arsip, dan mempresentasikan temuan. Proses ini mencerminkan pergeseran paradigma: siswa membangun pengetahuan melalui pengalaman langsung. Studi (Nafi'ah, 2024) mencatat bahwa pendekatan semacam ini meningkatkan keterlibatan dan rasa kepemilikan terhadap materi.

Dalam perspektif epistemologis, inovasi pembelajaran juga berkaitan dengan pandangan post-positivistik yang mengakui kompleksitas realitas. Pengetahuan tidak lagi dipahami sebagai kebenaran tunggal, melainkan sebagai konstruksi yang dipengaruhi konteks sosial dan budaya. Hal ini berimplikasi pada strategi pembelajaran yang membuka ruang dialog dan perbedaan perspektif. (Levstik & Barton, 2022) menekankan bahwa pembelajaran sejarah yang demokratis memberi kesempatan siswa untuk mengevaluasi berbagai interpretasi secara kritis.

Meskipun demikian, penting ditegaskan bahwa inovasi bukan berarti menolak seluruh praktik lama. Ceramah, misalnya, tetap memiliki tempat ketika digunakan secara proporsional. Yang berubah adalah orientasinya. Ceramah tidak lagi menjadi satu-satunya metode, melainkan bagian dari strategi yang lebih variatif dan interaktif. Inilah makna inovasi sebagai perubahan cara pandang, bukan sekadar pergantian teknik.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, paradigma inovatif memperoleh legitimasi kebijakan. Guru didorong untuk menerapkan pembelajaran berdiferensiasi dan asesmen autentik. Kebijakan ini menuntut guru memahami keberagaman karakteristik siswa dan menyesuaikan strategi pembelajaran. (Pendidikan et al., 2022) menegaskan pentingnya fleksibilitas dan kreativitas guru dalam merancang pengalaman belajar yang relevan.

Secara psikologis, model pembelajaran inovatif juga didukung oleh teori motivasi. Pembelajaran yang memberi otonomi dan tantangan bermakna cenderung meningkatkan

motivasi intrinsik siswa. Ketika siswa merasa memiliki kontrol atas proses belajarnya, mereka lebih terdorong untuk terlibat secara aktif. Hal ini selaras dengan temuan (Brookhart, 2010) bahwa tugas yang menantang secara kognitif mampu merangsang keterlibatan yang lebih dalam.

Namun, transformasi paradigma tidak hanya menyentuh siswa, melainkan juga identitas profesional guru. Guru dituntut menjadi perancang pengalaman belajar, fasilitator diskusi, sekaligus reflektor praktik. Peran ini memerlukan kompetensi pedagogis yang terus diperbarui. Tanpa kesiapan tersebut, inovasi dapat terjebak pada slogan tanpa implementasi nyata.

Menariknya, sejumlah jurnal pendidikan di Indonesia mulai menyoroti pentingnya pengembangan profesional guru berbasis refleksi. Studi dalam Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan menunjukkan bahwa pelatihan berbasis komunitas belajar guru mampu mempercepat adaptasi terhadap model pembelajaran inovatif (Brookhart, 2010). Ini menunjukkan bahwa perubahan paradigma memerlukan dukungan kolektif.

Pada akhirnya, paradigma dan landasan teoretis model pembelajaran inovatif mengarah pada kesimpulan bahwa pendidikan bukan sekadar proses mentransfer informasi, tetapi membangun kesadaran dan kapasitas berpikir. Inovasi menjadi relevan ketika ia didasarkan pada refleksi filosofis dan psikologis yang matang. Tanpa fondasi tersebut, inovasi mudah berubah menjadi tren sesaat.

Dengan demikian, pembelajaran inovatif harus dipahami sebagai transformasi menyeluruh dalam memandang guru, siswa, dan pengetahuan. Guru bukan lagi pusat tunggal, siswa bukan lagi objek pasif, dan pengetahuan bukan lagi entitas statis. Perubahan cara pandang inilah yang menjadi inti sejati dari paradigma inovatif dalam pendidikan.

9.3 Ragam Model Pembelajaran Inovatif dalam Praktik Kelas

Perkembangan ragam model pembelajaran inovatif tidak lahir dalam ruang kosong. Ia merupakan respons atas kritik panjang terhadap pembelajaran tradisional yang terlalu menekankan transmisi informasi dan reproduksi hafalan. Dalam pendekatan lama, kelas sering kali menjadi ruang monolog pedagogis: guru berbicara, siswa mencatat, lalu mengulang kembali saat ujian. Model semacam ini memang efisien dalam menyampaikan materi, tetapi terbatas dalam membangun pemahaman mendalam dan keterampilan berpikir tingkat tinggi. (Huda, 2013) menegaskan bahwa pembelajaran modern harus bergeser dari sekadar “mengajar konten” menuju “mengelola pengalaman belajar” yang bermakna.

A. Project-Based Learning (PjBL)

Project-Based Learning (PjBL) muncul sebagai model yang memberi pengalaman autentik kepada siswa. PjBL tidak hanya meminta siswa mengerjakan tugas, tetapi merancang proses penyelidikan yang berujung pada produk nyata. Karakteristiknya mencakup pertanyaan esensial, investigasi mendalam, kolaborasi, serta refleksi berkelanjutan. Sintaksnya dimulai dari identifikasi masalah kontekstual, perencanaan proyek, penjadwalan aktivitas, monitoring proses, presentasi hasil, hingga evaluasi reflektif. Menekankan bahwa esensi PjBL terletak pada otonomi dan tanggung jawab siswa dalam mengelola pembelajarannya sendiri.

Dalam praktik sejarah, PjBL bisa berupa penelitian sejarah lokal yang hasilnya dipublikasikan dalam bentuk buku digital atau film dokumenter. Sebuah SMA di Surakarta pernah menerapkan proyek pembuatan arsip digital tentang sejarah kampung tua di wilayahnya. Siswa mewawancarai tokoh masyarakat, mendigitalisasi foto lama, serta menyusun narasi berbasis bukti. Proses ini tidak hanya menguatkan

literasi sejarah, tetapi juga melatih manajemen waktu, kerja tim, dan komunikasi publik. Penelitian (Nafi'ah, 2024) menunjukkan bahwa PjBL meningkatkan keterlibatan emosional siswa terhadap materi sejarah.

B. Problem-Based Learning (PBL)

Problem-Based Learning (PBL) menempatkan masalah sebagai pintu masuk pembelajaran. PBL bukan sekadar diskusi soal, tetapi proses sistematis untuk memahami situasi kompleks yang tidak memiliki jawaban tunggal. Sintaksnya meliputi penyajian masalah autentik, identifikasi kebutuhan belajar, pencarian informasi, diskusi kelompok, dan presentasi solusi. (Nafi'ah, 2024) menjelaskan bahwa PBL efektif dalam membentuk pola pikir analitis karena siswa dilatih mengidentifikasi asumsi, menilai bukti, dan merumuskan argumen.

Dalam pembelajaran sejarah, PBL dapat diterapkan melalui analisis konflik sosial tertentu. Misalnya, siswa diminta mengkaji penyebab dan dampak peristiwa Reformasi 1998 dengan menelusuri sumber primer dan sekunder. Diskusi berkembang menjadi analisis multidimensional—ekonomi, politik, dan sosial. Model ini membantu siswa memahami bahwa peristiwa sejarah tidak berdiri tunggal, melainkan hasil interaksi berbagai faktor struktural dan kultural. (Wineburg, 1999) menekankan bahwa pendekatan berbasis masalah semacam ini memperkuat kapasitas berpikir historis.

Perkembangan model inovatif dalam pembelajaran sejarah di Indonesia juga ditandai dengan pemanfaatan multimedia interaktif secara lebih sistematis. Studi yang dilakukan oleh Leli Yulifar dan Ema Agustin dalam artikel *Developing Interactive Multimedia for History Subject in Senior High School* menunjukkan bahwa penggunaan multimedia interaktif dalam pembelajaran sejarah mampu meningkatkan keterlibatan siswa secara

signifikan. Penelitian tersebut menegaskan bahwa visualisasi dinamis, integrasi audio-visual, dan navigasi berbasis interaksi memberi pengalaman belajar yang lebih konkret dibandingkan pembelajaran berbasis teks semata. Siswa tidak lagi hanya membaca peristiwa sejarah, tetapi dapat melihat rekonstruksi visual dan mengeksplorasi materi secara mandiri.

Temuan ini memperkuat gagasan bahwa inovasi pedagogis tidak hanya terletak pada model seperti PjBL atau PBL, tetapi juga pada desain media yang mendukung konstruksi pengetahuan siswa. Multimedia interaktif berfungsi sebagai jembatan antara abstraksi narasi sejarah dan realitas visual yang lebih mudah dipahami generasi digital.

C. Inquiry Learning

Inquiry Learning memiliki fokus yang lebih kuat pada proses penyelidikan ilmiah. Siswa didorong untuk mengajukan pertanyaan kritis, mengumpulkan data, dan membangun kesimpulan berbasis bukti. Berbeda dengan ceramah yang menyajikan jawaban final, inquiry memberi ruang bagi ketidakpastian dan eksplorasi. Dalam kelas sejarah, siswa dapat diminta membandingkan dua sumber yang berbeda tentang satu peristiwa dan menjelaskan perbedaan interpretasinya. Proses ini membentuk kesadaran bahwa sejarah adalah hasil konstruksi interpretatif (Levstik & Barton, 2022).

D. Discovery Learning

Discovery Learning lebih menekankan proses penemuan konsep melalui pengalaman terstruktur. Guru merancang situasi problematik sehingga siswa “menemukan” prinsip tertentu secara mandiri. Misalnya, siswa diminta menganalisis data statistik migrasi pada masa kolonial dan pascakolonial untuk menemukan

pola perubahan sosial. (Huda, 2013) menyebut bahwa discovery memperkuat struktur kognitif karena konsep yang ditemukan sendiri cenderung lebih melekat dibandingkan yang diterima secara pasif.

E. Cooperative Learning

Cooperative Learning menawarkan dimensi sosial dalam pembelajaran inovatif. Model ini menekankan kerja sama dalam kelompok heterogen dengan tanggung jawab individu dan kolektif. Sintaksnya meliputi pembentukan kelompok, pemberian tugas, interaksi terstruktur, dan evaluasi bersama. Isjoni (2007) menjelaskan bahwa cooperative learning tidak hanya meningkatkan prestasi akademik, tetapi juga empati dan toleransi. Dalam kelas sejarah, diskusi kelompok tentang makna Sumpah Pemuda sering menghasilkan perspektif yang lebih kaya dibandingkan pembelajaran individual.

F. Flipped Classroom

Perkembangan teknologi melahirkan Flipped Classroom, yang membalik pola belajar tradisional. Materi dasar dipelajari siswa sebelum pertemuan kelas melalui video atau bacaan digital, sehingga waktu tatap muka difokuskan pada diskusi dan klarifikasi. (Anderson, 2008) menyatakan bahwa pembelajaran daring yang dirancang interaktif mampu meningkatkan kemandirian belajar. Dalam praktik, siswa sejarah dapat menonton video tentang Perang Diponegoro di rumah, lalu mendiskusikan strategi dan implikasinya di kelas.

G. Blended Learning

Blended Learning melengkapi pendekatan tersebut dengan integrasi sistematis antara pembelajaran daring dan tatap muka. Model ini tidak sekadar memindahkan materi ke platform digital, tetapi menggabungkan

keduanya secara strategis. menunjukkan bahwa blended learning meningkatkan kualitas diskusi karena siswa memiliki waktu refleksi lebih panjang sebelum bertemu di kelas. Dalam sejarah, forum daring memungkinkan siswa mendiskusikan interpretasi sumber sebelum presentasi langsung.

Jika dianalisis lebih jauh, masing-masing model memiliki orientasi pedagogis berbeda. PjBL berorientasi produk; PBL pada analisis masalah; Inquiry pada proses ilmiah; Discovery pada penemuan konsep; Cooperative pada interaksi sosial; Flipped pada efisiensi waktu; dan Blended pada fleksibilitas ruang belajar. Perbedaan ini memberi pilihan strategis bagi guru sesuai tujuan pembelajaran.

Kelebihan model-model ini terletak pada kemampuannya mengembangkan higher order thinking skills. (Brookhart, 2010) menegaskan bahwa pembelajaran yang menantang analisis, evaluasi, dan kreasi akan memperdalam struktur kognitif siswa. Dalam sejarah, ini berarti siswa tidak hanya mengetahui “apa yang terjadi”, tetapi “mengapa” dan “bagaimana” suatu peristiwa terjadi.

Namun, kita juga perlu kritis. Implementasi model inovatif sering terhambat oleh keterbatasan waktu dan kesiapan guru. Tanpa perencanaan matang, PjBL bisa berubah menjadi sekadar proyek kosmetik. Tanpa bimbingan yang cukup, PBL dapat membuat siswa bingung arah. Di sinilah kompetensi pedagogis menjadi penentu utama.

Asesmen autentik menjadi elemen penting. Model inovatif menuntut evaluasi yang menilai proses berpikir, bukan hanya hasil akhir. Rubrik presentasi, portofolio digital, dan refleksi tertulis menjadi instrumen yang lebih relevan dibandingkan tes pilihan ganda semata.

Contoh faktual lainnya terlihat di SMA di

Bandung yang mengombinasikan PBL dan Cooperative Learning untuk menganalisis kebijakan kolonial. Siswa bekerja dalam tim kecil, mengkaji arsip digital, lalu mempresentasikan argumen berbasis bukti. Diskusi kelas menunjukkan peningkatan keberanian berargumentasi dan kualitas analisis.

Di Bali, blended learning dipadukan dengan kunjungan virtual museum nasional. Siswa mempelajari artefak secara daring, lalu mendiskusikan konteksnya di kelas. Integrasi ini memperkaya pengalaman belajar tanpa bergantung sepenuhnya pada satu medium.

Menariknya, kombinasi beberapa model sering kali lebih efektif dibandingkan penggunaan tunggal. Misalnya, PjBL yang didukung blended learning memungkinkan siswa meneliti secara kolaboratif sekaligus memanfaatkan sumber digital luas.

Pada akhirnya, ragam model pembelajaran inovatif mencerminkan fleksibilitas pedagogi modern. Tidak ada satu model yang paling benar untuk semua situasi. Guru perlu membaca konteks kelas, karakter siswa, serta tujuan pembelajaran. Pembelajaran inovatif bukan sekadar variasi metode, melainkan pergeseran mendasar dalam memandang belajar sebagai proses aktif, kolaboratif, dan reflektif. Dalam konteks sejarah dan ilmu sosial, model-model ini membuka ruang bagi siswa untuk berpikir, mempertanyakan, dan membangun makna.

Selain itu, penelitian Ema Agustina, Didin Saripudin, Leli Yulifar, dan Encep Supriatna mengenai tipologi guru sejarah abad ke-21 mengungkapkan bahwa keberhasilan model inovatif sangat bergantung pada karakter dan orientasi pedagogis guru. Mereka mengidentifikasi variasi tipologi guru—mulai dari yang adaptif terhadap teknologi hingga yang masih mempertahankan pendekatan konvensional. Studi tersebut menunjukkan bahwa guru dengan orientasi

reflektif dan kolaboratif cenderung lebih berhasil menerapkan model pembelajaran inovatif dibandingkan guru yang berorientasi pada kontrol kelas semata.

Dengan demikian, keberagaman model ini bukan untuk dipilih secara eksklusif, tetapi untuk dipadukan secara bijaksana. Di situlah letak profesionalitas guru: bukan pada seberapa banyak model yang digunakan, melainkan pada seberapa dalam ia memahami tujuan pedagogisnya.

9.4 Integrasi Model Pembelajaran Inovatif dengan Teknologi dan Kurikulum Merdeka

Kurikulum Merdeka yang diimplementasikan di Indonesia bukan sekadar perubahan silabus, tetapi sebuah transformasi paradigma pendidikan yang membuka ruang bagi kreativitas guru dan siswa dalam merancang pengalaman belajar (Pendidikan et al., 2022). Semangat kurikulum ini berpijak pada pembelajaran berdiferensiasi, penguatan Profil Pelajar Pancasila, dan penggunaan asesmen autentik. Dalam konteks inilah model pembelajaran inovatif seperti Project-Based Learning, Problem-Based Learning, Inquiry Learning, dan Blended Learning menemukan relevansinya. Transformasi ini menjadi jawaban atas kebutuhan pendidikan masa kini untuk menghasilkan lulusan yang tidak hanya pintar secara kognitif, tetapi juga berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan bermoral.

Pijakan Kurikulum Merdeka adalah memberi ruang bagi peserta didik untuk terlibat aktif dalam proses pembelajaran, mengeksplorasi minat dan potensinya, serta mengembangkan kompetensi yang relevan dengan tuntutan kehidupan abad ke-21 (Pendidikan et al., 2022). Model pembelajaran inovatif selaras dengan prinsip ini karena keduanya berfokus pada keterlibatan aktif siswa. Misalnya dalam Project-Based Learning, siswa diberi proyek kontekstual yang mengintegrasikan keterampilan berpikir kritis, keterampilan

kolaboratif, dan literasi digital secara simultan—bukan hanya sekadar menyelesaikan tugas akademik yang linear.

Integrasi teknologi menjadi aspek penting dalam Kolaborasi model inovatif dan Kurikulum Merdeka karena teknologi tidak hanya berfungsi sebagai “alat bantu”, tetapi sebagai medium yang memperluas akses sumber belajar. Berbagai platform pembelajaran digital, seperti Learning Management System, video interaktif, dan sumber arsip digital, memberikan ruang bagi siswa untuk mengakses informasi secara mandiri, berpikir reflektif, dan berdiskusi lintas waktu dan ruang. Sebagaimana diungkapkan oleh (Anderson, 2008), pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran yang dirancang dengan baik dapat meningkatkan kemandirian dan motivasi belajar siswa.

Dalam pelaksanaan di lapangan, beberapa sekolah di Indonesia telah mengombinasikan model inovatif dengan pemanfaatan teknologi digital melalui pendekatan Blended Learning. Di salah satu SMA di Bandung, misalnya, guru sejarah memadukan pembelajaran daring melalui forum diskusi dan sumber arsip digital dengan kegiatan tatap muka yang difokuskan pada diskusi intensif dan pemecahan masalah historis. Pendekatan ini bukan hanya membuat pembelajaran lebih fleksibel, tetapi juga mendorong siswa berpikir kritis terhadap berbagai perspektif sejarah.

Integrasi teknologi dalam pembelajaran sejarah juga semakin kreatif melalui pengembangan media berbasis budaya lokal. Penelitian yang dilakukan oleh Ema Agustina dan Theresia Manalu mengenai pengembangan E-comic berbasis sejarah lokal menunjukkan bahwa inovasi digital dapat dikemas dalam bentuk yang kontekstual dan menarik. Melalui media komik digital, narasi sejarah lokal disajikan secara visual dan dialogis sehingga lebih mudah dipahami siswa. Hasil penelitian tersebut menunjukkan peningkatan motivasi belajar serta kedekatan emosional siswa terhadap materi sejarah daerahnya.

Temuan ini relevan dengan semangat Kurikulum

Merdeka yang mendorong kontekstualisasi pembelajaran dan penguatan identitas budaya. E-comic berbasis sejarah lokal bukan sekadar media hiburan, tetapi strategi pedagogis yang menyinergikan literasi digital, kreativitas, dan pemahaman historis.

Dengan demikian, integrasi model inovatif dan teknologi dalam Kurikulum Merdeka bukan hanya tentang penggunaan LMS atau platform daring, tetapi juga tentang bagaimana guru merancang media pembelajaran yang bermakna, kontekstual, dan relevan dengan dunia siswa.

Kemudian asesmen autentik menjadi salah satu komponen penting dalam Kurikulum Merdeka yang menuntut evaluasi tidak hanya berdasarkan jawaban benar-salah, tetapi pada kualitas proses berpikir dan kemampuan menerapkan pengetahuan dalam situasi nyata. Model pembelajaran inovatif seperti Project-Based Learning dan Problem-Based Learning telah lama menganut pendekatan evaluasi ini. Asesmen autentik menuntut siswa menghasilkan artefak nyata—misalnya laporan riset, presentasi digital, atau refleksi portofolio—yang mencerminkan pemahaman konseptual, bukan sekadar hafalan fakta.

Dalam penelitian yang dipublikasikan di Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia, integrasi model berbasis proyek dengan asesmen autentik menunjukkan peningkatan signifikan pada kemampuan berpikir kritis dan keterampilan kerja kolaboratif siswa (Nafi'ah, 2024). Siswa tidak hanya mampu menjawab pertanyaan faktual, tetapi juga menunjukkan kemampuan menghubungkan konteks masa lalu dengan realitas masa kini, mengidentifikasi pola perubahan, dan menyimpulkan relevansi peristiwa sejarah.

Demikian juga dalam konteks Flipped Classroom, asesmen autentik bisa berupa tugas praktik kolaboratif yang dinilai melalui rubrik berlapis, termasuk kemampuan argumentasi, penggunaan bukti, dan kreativitas presentasi. Pendekatan ini mendukung Kurikulum Merdeka yang tidak hanya menilai hasil pembelajaran, tetapi juga proses

bagaimana siswa sampai ke sana—sebuah langkah penting dalam membentuk pembelajar yang bertanggung jawab dan otonom.

Transformasi teknologi dalam model inovatif juga mendukung pembelajaran berdiferensiasi—yang menjadi ciri penting Kurikulum Merdeka. Dengan dukungan platform digital, guru dapat mempersonalisasi materi sesuai kebutuhan siswa. Siswa yang lebih cepat menangkap konsep dapat maju ke topik lanjutan melalui modul digital, sementara siswa yang butuh waktu lebih banyak dapat mengakses materi pengayaan secara mandiri. Pendekatan ini mencerminkan learner-centered education yang mendorong setiap siswa berkembang sesuai ritme belajarnya.

Perubahan peran guru menjadi fasilitator aktif juga merupakan bagian penting dari integrasi ini. Guru tidak lagi berfungsi sebagai penyampai isi pelajaran, tetapi sebagai desainer pengalaman belajar, moderator diskusi, dan penilai autentik proses berpikir siswa. Dalam penelitian internasional, (Rahayu et al., 2021)Whitton dan Moseley (2012) menunjukkan bahwa guru yang berperan sebagai fasilitator cenderung mampu menciptakan lingkungan belajar yang kreatif dan partisipatif—suatu aspek penting dalam Kurikulum Merdeka.

Di sisi lain, tantangan integrasi inovasi pedagogis dengan Kurikulum Merdeka juga nyata. Kesiapan guru, akses teknologi yang merata, dan kualitas pelatihan menjadi isu penting. Tidak semua sekolah memiliki sarana yang memadai untuk mengadopsi pembelajaran berbasis teknologi secara optimal. Penelitian dalam Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan menunjukkan bahwa keterbatasan infrastruktur digital menjadi salah satu hambatan utama dalam penerapan blended learning di sekolah menengah Indonesia (Rahayu et al., 2021).

Selain itu, diperlukan capacity building berkelanjutan bagi guru agar mereka tidak hanya melek teknologi, tetapi juga melek pedagogi digital. Model pembelajaran inovatif

yang terintegrasi dengan teknologi bukan sekadar menyalin materi ke platform digital, tetapi merancang interaksi yang bermakna. Guru perlu memahami prinsip desain instruksional agar teknologi dapat meningkatkan kualitas pembelajaran, bukan hanya menjadi hiasan semata.

Beberapa sekolah telah mengatasi tantangan ini melalui kolaborasi komunitas belajar guru (Professional Learning Communities). Dalam komunitas ini, guru saling berbagi praktik terbaik, mengevaluasi desain pembelajaran, serta berdiskusi tentang cara mengukur capaian lewat asesmen autentik yang selaras dengan Kurikulum Merdeka. Model ini tidak hanya meningkatkan kompetensi teknis guru, tetapi juga memperkuat budaya reflektif dalam praktik pengajaran.

Integrasi inovasi pedagogis dan teknologi dalam kerangka Kurikulum Merdeka juga harus mempertimbangkan konteks budaya dan sosial siswa. Apa yang efektif di sekolah perkotaan dengan fasilitas lengkap belum tentu berhasil diterapkan di sekolah pinggiran yang masih menghadapi keterbatasan akses. Karena itu, desain pembelajaran perlu kontekstual dan sensitif terhadap realitas lingkungan sekolah.

Misalnya, di sekolah yang berada di daerah dengan keterbatasan koneksi internet, model blended learning dapat dikombinasikan dengan sumber offline seperti modul PDF, buku teks digital, atau perangkat media pembelajaran yang dapat diunduh. Pendekatan semacam ini menunjukkan bahwa integrasi inovasi tidak harus seragam, tetapi adaptif sesuai kebutuhan lokal.

Integrasi teknologi juga membuka ruang bagi siswa untuk berkolaborasi lintas sekolah atau bahkan lintas negara. Diskusi online, proyek bersama, dan pertukaran digital menjadi pengalaman belajar global yang memperluas wawasan siswa. Hal ini sejalan dengan tujuan Kurikulum Merdeka dalam membentuk pelajar yang tidak hanya nasionalis tetapi juga berwawasan global.

Namun, semua ini tidak boleh membuat kita lupa

bahwa teknologi hanyalah alat. Tujuan utamanya tetap pada pengembangan kompetensi siswa—baik kognitif maupun karakter. Inovasi pedagogis tanpa arah yang jelas mudah berubah menjadi sekadar tren, bukan perubahan substansial dalam pendidikan.

Akhirnya, integrasi model pembelajaran inovatif dengan teknologi dan Kurikulum Merdeka menandai era baru pendidikan di Indonesia. Era di mana pembelajaran tidak lagi dibatasi ruang dan waktu, tetapi menjadi pengalaman yang bermakna, relevan, dan berbasis pada kebutuhan serta potensi unik setiap siswa. Di sinilah letak nilai sejati inovasi pendidikan: bukan sekadar mengganti metode, tetapi membentuk pembelajar yang siap menghadapi tantangan kompleks di masa depan.

9.5 Tantangan, Refleksi, dan Evaluasi Implementasi Model Pembelajaran Inovatif

Penerapan model pembelajaran inovatif di sekolah-sekolah Indonesia nyata memberikan wajah pembelajaran yang lebih dinamis, tetapi tidak tanpa hambatan. Tantangan terbesar sering kali muncul dari faktor kesiapan guru di lapangan. Banyak guru yang memiliki niat kuat untuk mengimplementasikan Project-Based Learning, Problem-Based Learning, atau Blended Learning, tetapi menghadapi kesenjangan kompetensi pedagogis dan teknis. Kesiapan ini mencakup pemahaman tentang esensi model, kemampuan merancang tugas autentik, hingga kemampuan memanfaatkan teknologi digital secara efektif (Anazifa & Djukri, 2017).

Lebih jauh, budaya sekolah memainkan peran penting dalam mendukung atau menghambat inovasi pedagogis. Budaya sekolah yang masih berorientasi pada kepatuhan administratif dan rutinitas evaluasi berbasis tes sering kali membuat guru enggan keluar dari zona nyaman. Bahkan, dalam beberapa kasus, inovasi dianggap sebagai beban, bukan

sebagai peluang peningkatan kualitas pembelajaran. Hal ini tercermin dari sejumlah riset di sekolah menengah di Jawa Barat, yang menunjukkan bahwa inovasi hanya berjalan pada tingkat superficial tanpa perubahan mendasar dalam praktik pembelajaran (Rahayu et al., 2021).

Hambatan struktural juga menjadi kenyataan lain yang tidak bisa diabaikan. Waktu menjadi salah satu kendala paling nyata ketika guru mencoba mengintegrasikan proyek kompleks atau aktivitas kolaboratif yang memerlukan diskusi panjang. Dengan beban kurikulum yang padat, ruang waktu untuk pembelajaran yang lebih reflektif sering kali tidak tersedia. Hal ini diperkuat oleh hasil studi internasional yang mencatat bahwa tekanan kurikulum sering menjadi faktor penghambat terbesar dalam penerapan model inovatif secara konsisten (Donnelly & Hume, 2015).

Sarana dan prasarana yang tidak memadai juga memperburuk situasi. Di banyak sekolah, terutama di daerah terpencil, fasilitas teknologi digital masih minim. Hal ini menyulitkan implementasi model yang menuntut penggunaan platform daring atau sumber belajar multimedia. Meski inovasi pedagogis itu mungkin diinginkan, keterbatasan infrastruktur membuat penerapannya kurang optimal. Penelitian (Sutirman, 2013) menegaskan bahwa keterbatasan fasilitas sering kali berujung pada praktik yang terfragmentasi dan tidak berkelanjutan.

Beban administrasi guru juga sering disebut sebagai momok dalam inovasi pembelajaran. Guru tidak hanya harus merancang pembelajaran inovatif, tetapi juga mengurus berbagai dokumen perencanaan, pelaporan, dan penilaian yang memakan waktu. Kondisi ini menggeser fokus guru dari proses pembelajaran ke sisi administratif, sehingga kualitas implementasi mengalami penurunan. Studi (Hasan, 2012) menunjukkan bahwa guru yang terbebani administrasi cenderung memilih pendekatan tradisional untuk “menyelesaikan tugas administratif” lebih cepat.

Temuan mengenai tipologi guru sejarah abad ke-21 juga

memberi refleksi penting terhadap tantangan implementasi inovasi. Studi Ema Agustina dan kolega menunjukkan bahwa resistensi terhadap inovasi sering kali muncul bukan karena kurangnya fasilitas, tetapi karena perbedaan orientasi pedagogis. Guru dengan kecenderungan tradisional cenderung melihat inovasi sebagai beban tambahan, sedangkan guru yang memiliki orientasi pembelajaran partisipatif melihatnya sebagai peluang peningkatan kualitas.

Ini menegaskan bahwa evaluasi implementasi model inovatif perlu mempertimbangkan dimensi profesionalitas guru secara lebih mendalam. Pelatihan tidak cukup hanya berfokus pada aspek teknis penggunaan media atau penyusunan RPP, tetapi juga pada penguatan refleksi pedagogis dan transformasi paradigma mengajar.

Selain itu, resistensi terhadap perubahan masih menjadi tantangan besar. Tidak semua guru nyaman dengan pembelajaran inovatif yang menuntut fleksibilitas, refleksi, dan keterlibatan siswa yang lebih aktif. Banyak guru yang merasa insecure ketika harus melepaskan kontrol penuh atas pembelajaran dan memberi ruang lebih luas bagi siswa. Penelitian internasional menunjukkan bahwa mindset guru merupakan prediktor signifikan terhadap keberhasilan inovasi pedagogis (Fullan, 2016).

Hambatan psikologis seperti rasa takut salah atau cemas tidak mampu menguasai kelas ketika menerapkan model baru juga sering muncul. Beberapa guru yang sudah berpengalaman dengan metode konvensional mengalami kesulitan adaptasi ketika harus mengelola pembelajaran kooperatif atau diskusi terbuka yang tidak bisa diprediksi alurnya. Kondisi semacam ini mendorong kebutuhan pelatihan yang lebih berorientasi *practice-based* dan bukan hanya teori semata.

Refleksi terhadap pengalaman implementasi model inovatif sering memperlihatkan bahwa tidak ada satu “model tunggal ajaib” yang cocok untuk semua konteks. Guru perlu membaca konteks kelas, karakter siswa, dan kondisi lingkungan sekolah masing-masing. Model yang

efektif di satu sekolah di Yogyakarta mungkin tidak relevan di sekolah dengan kondisi sosial ekonomi berbeda seperti di Nusa Tenggara. Hal ini mencerminkan bahwa inovasi harus kontekstual — bukan sekadar mengadopsi model dari luar tanpa adaptasi (Nafi'ah, 2024).

Evaluasi efektivitas model inovatif menjadi aspek yang tak kalah penting. Model inovatif harus dievaluasi tidak hanya dari hasil ujian atau skor kuis, tetapi dari kualitas keterlibatan siswa, kemampuan berpikir kritis, kolaborasi, dan karakter sosial siswa. Ini menuntut guru untuk menerapkan asesmen autentik yang lebih kaya dan kontekstual. (Brookhart, 2010) menekankan bahwa asesmen yang baik harus mencerminkan proses berpikir siswa dan bukan sekadar jawaban benar-salah.

Dalam konteks itu, rubrik penilaian menjadi alat penting untuk mengukur capaian kompetensi siswa secara multidimensional. Rubrik yang baik mencakup indikator berpikir tingkat tinggi, kolaborasi, komunikasi, serta refleksi pribadi. Dalam proyek sejarah, misalnya, siswa tidak hanya dinilai berdasarkan produk akhir, tetapi juga berdasarkan kemampuan analisis sumber, kualitas argumen, dan dokumentasi proses.

Sejumlah studi Indonesia menunjukkan bahwa penggunaan portofolio digital sebagai alat asesmen autentik mampu memberikan gambaran yang lebih utuh tentang perkembangan kemampuan siswa. Portofolio memungkinkan guru menilai proses, bukan sekadar produk akhir, sekaligus mendorong siswa untuk reflektif terhadap pembelajarannya sendiri (Masruri & Sariyatun, n.d.).

Namun, asesmen autentik pun bukan tanpa tantangan. Guru sering mengalami kesulitan dalam menyusun kriteria yang jelas dan objektif, terutama ketika menilai keterampilan non-kognitif seperti kolaborasi atau kreativitas. Hal ini menuntut kapasitas profesional guru untuk membangun rubrik yang valid dan reliabel, serta melakukan kalibrasi antar guru agar interpretasi penilaian menjadi seragam.

Selain itu, tantangan implementasi juga muncul dari tuntutan standar nasional yang kadang bertentangan dengan kebebasan pedagogis model inovatif. Guru sering merasa terjebak antara memenuhi standar kurikulum yang baku dengan memberi ruang bagi kreativitas siswa. Kesenjangan antara kebutuhan sistem dan realitas kelas menjadi perdebatan panjang dalam literatur pendidikan di Indonesia (Hasan, 2012).

Refleksi lain yang muncul dari implementasi model inovatif adalah pentingnya feedback yang bermakna dan berkelanjutan. Umpan balik yang bersifat deskriptif, bukan normatif, membantu siswa memahami kekuatan dan area perbaikan mereka. Dalam beberapa studi internasional, umpan balik reflektif dilaporkan berkontribusi positif terhadap kemampuan berpikir kritis siswa karena mereka dituntun untuk memahami proses berpikir mereka sendiri (Hattie & Timperley, 2007).

Meski tantangan banyak, dampak positif model pembelajaran inovatif terhadap keterampilan berpikir kritis dan karakter siswa tidak bisa diabaikan. Siswa yang terlibat dalam Problem-Based Learning, misalnya, menunjukkan kemampuan analisis yang lebih tajam dan kesiapan menghadapi situasi kompleks dibanding siswa yang hanya belajar melalui ceramah (Yew & Goh, 2016). Ini menggambarkan bahwa model inovatif tidak hanya meningkatkan pemahaman konten tetapi juga keterampilan kognitif lanjutan.

Secara konkret, di sebuah SMA di Jawa Tengah yang menerapkan kombinasi PjBL dan Cooperative Learning dalam pembelajaran sejarah, terlihat bahwa siswa lebih percaya diri mengemukakan pendapat, mampu membandingkan berbagai sumber, dan lebih peka terhadap konteks sosial budaya peristiwa sejarah. Ini menunjukkan bahwa dampak model inovatif menjangkau aspek afektif dan sosial siswa—kunci pembentukan karakter yang diharapkan dalam profil Pelajar Pancasila.

Di sisi lain, proses evaluasi implementasi di sekolah-sekolah ini menunjukkan bahwa evaluasi formatif yang berkesinambungan memungkinkan guru dan siswa merefleksikan proses pembelajaran secara terus menerus. Evaluasi tidak berhenti pada akhir proyek, tetapi menjadi aktivitas berulang yang mendorong pemikiran metakognitif siswa.

Namun demikian, evaluasi efektivitas model inovatif perlu mempertimbangkan dampaknya secara jangka panjang terhadap kompetensi siswa, bukan hanya capaian sesaat. Ini membutuhkan penelitian longitudinal yang memetakan perkembangan keterampilan berpikir kritis siswa dari waktu ke waktu.

Pada akhirnya, tantangan dalam implementasi model pembelajaran inovatif harus dipandang sebagai peluang untuk perbaikan sistemik. Denyut inovasi akan terus bergerak jika sekolah mampu menciptakan budaya belajar yang mendukung eksperimen pedagogis, refleksi kritis praktik, serta evaluasi sejati yang memotret kualitas berpikir siswa secara menyeluruh.

DAFTAR PUSTAKA

- Anazifa, R. D., & Djukri, D. (2017). Project-based learning and problem-based learning: Are they effective to improve student's thinking skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(2), 346–355.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. athabasca university press.
- Arends, R., & Kilcher, A. (2010). *Teaching for student learning*. Routledge New York.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good 2004 Lawrence Erlbaum Associates Mahwah. *New Jersey*.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Ascd.
- Cahyani, S. (2022). *Pembelajaran Berbasis Blended Learning di SMA Negeri 2 Soppeng*.
- Donnelly, D. F., & Hume, A. (2015). Using collaborative technology to enhance pre-service teachers' pedagogical content knowledge in Science. *Research in Science & Technological Education*, 33(1), 61–87.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Hasan, S. H. (2012). *Pendidikan Sejarah Indonesia: Isu dalam ide dan pembelajaran*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Huda, M. (2013). *Model-model pengajaran dan pembelajaran: Isu-isu metodis dan paradigmatik*. Pustaka pelajar.
- Isjoni, H. (2014). *Cooperative Learning, Efektifitas Pembelajaran Kelompok*.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2022). *Doing history: Investigating*

with children in elementary and middle schools.
Routledge.

Masruri, A. B., & Sariyatun, S. (n.d.). *Kolaborasi Pendidik dan Pakar Pada Pemanfaatan Virtual Tur Musium Dalam Pembelajaran Sejarah.*

Nafi'ah, U. (2024). Designing a Project-Based Learning (PjBL) Model on Multiculturalism in History: Desain Model Projek Based Learning (PjBL) Tema Multikulturalisme dalam Pembelajaran Sejarah. *Santhet (Jurnal Sejarah Pendidikan Dan Humaniora)*, 8(1), 901–918.

Pendidikan, K., Kebudayaan, R., & Indonesia, T. R. (2022). Panduan pembelajaran dan asesmen: Kurikulum merdeka. *Jakarta: Kemendikbudristek.*

Rahayu, Y. N., Rosyadi, R., Barlian, U. C., & Sauri, S. (2021). Analisis standar penilaian pada pendidikan menengah atas: Studi literatur review. *Gema Wiralodra*, 12(1), 17–33.

Saripudin, D., Yulifar, L., & Supriatna, E. (2023). Typology of history teachers in 21st-century learning (grounded theory study in senior high school in indonesia). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 302–320.

Sutirman, M. P. (2013). Media dan model-model Pembelajaran Inovatif. *Yogyakarta: Graha Ilmu*, 3(2).

Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488–499.

Yew, E. H., & Goh, K. (2016). Problem-based learning: An overview of its process and impact on learning. *Health Professions Education*, 2(2), 75–79.

BIODATA PENULIS



Dr. Dina Martha Fitri, M.Pd

Dosen Magister Teknologi Pendidikan

Fakultas Keguruan Ilmu Pendidikan UNILA

Penulis lahir di Sirih Pulau Padang tanggal 01 Desember 1988.

Penulis adalah dosen pada Program Studi Magister Teknologi Pendidikan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Lampung. Menyelesaikan pendidikan S2 pada Jurusan Teknologi Pendidikan

dan melanjutkan S3 pada Jurusan Teknologi Pendidikan

Penulis menekuni bidang Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat, serta secara aktif mengembangkan berbagai kajian ilmiah yang relevan dengan kebutuhan masyarakat dan perkembangan ilmu pengetahuan.

BAB 10

PENILAIAN PEMBELAJARAN SEJARAH: PRAKTIS DAN REALISTIS

Oleh Kautsar Niara

10.1 Pendahuluan

Penilaian dalam pembelajaran sejarah sering kali dipahami secara sempit sebagai aktivitas pemberian nilai di akhir proses belajar. Padahal, jika ditelusuri lebih jauh, penilaian merupakan bagian integral dari keseluruhan pengalaman belajar yang menentukan arah, kualitas, dan kedalaman pemahaman siswa. Dalam konteks pendidikan sejarah, penilaian bukan hanya mengukur hafalan kronologi atau nama tokoh, melainkan menilai kemampuan siswa memahami konteks, menafsirkan sumber, serta membangun argumen historis yang rasional. Seperti ditegaskan oleh (Wineburg, 1999), berpikir historis menuntut keterampilan kognitif yang berbeda dari sekadar mengingat fakta; ia memerlukan kemampuan menimbang bukti, membaca konteks, dan memahami perspektif masa lalu.

Di Indonesia, praktik penilaian sejarah masih sering terjebak pada tes objektif yang menekankan pilihan ganda dan reproduksi informasi. Situasi ini tidak sepenuhnya salah, tetapi menjadi problematis ketika penilaian gagal menangkap proses berpikir siswa. (Hasan, 2012) mengingatkan bahwa pendidikan sejarah seharusnya membentuk kesadaran historis, bukan sekadar menyampaikan informasi faktual. Jika demikian, maka sistem penilaiannya pun perlu disesuaikan agar mampu menilai proses refleksi, analisis, dan interpretasi.

Perubahan paradigma pendidikan nasional melalui Kurikulum Merdeka membawa implikasi signifikan terhadap praktik penilaian. Penilaian kini diposisikan sebagai bagian dari pembelajaran yang bersifat formatif dan diagnostik, bukan hanya sumatif (Pendidikan et al., 2022). Artinya, guru sejarah dituntut merancang penilaian yang memberi umpan balik bermakna, membantu siswa memahami kekuatan dan kelemahan mereka, serta mendorong perbaikan berkelanjutan. Dalam konteks ini, istilah “praktis dan realistis” menjadi penting—penilaian harus ideal secara konseptual, tetapi tetap dapat dilaksanakan dalam keterbatasan waktu dan beban kerja guru.

Konsep asesmen autentik menjadi salah satu pendekatan yang relevan dalam pembelajaran sejarah. Asesmen autentik menilai kemampuan siswa dalam konteks nyata dan bermakna, bukan sekadar menjawab soal abstrak (Wiggins, 1998). Dalam pembelajaran sejarah, asesmen autentik dapat berupa analisis dokumen sumber primer, proyek sejarah lokal, atau penulisan esai argumentatif berbasis bukti. Pendekatan ini memungkinkan siswa menunjukkan pemahaman konseptual sekaligus keterampilan berpikir kritis.

Penelitian internasional menunjukkan bahwa penilaian berbasis sumber (*source-based assessment*) efektif dalam mengembangkan kemampuan interpretasi sejarah siswa. (Seixas & Morton, 2012) menekankan pentingnya menilai kemampuan siswa dalam menganalisis bukti sejarah secara kritis, karena di situlah esensi berpikir historis terbentuk. Ketika siswa diminta membandingkan dua sumber berbeda tentang satu peristiwa, mereka belajar memahami bahwa sejarah bukan cerita tunggal, melainkan konstruksi interpretatif.

Di Indonesia, beberapa penelitian mulai mengarah pada penguatan penilaian berbasis keterampilan berpikir tingkat tinggi. Studi yang dipublikasikan dalam *Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia* menunjukkan bahwa penggunaan rubrik analitis dalam menilai esai sejarah meningkatkan kualitas argumentasi siswa secara signifikan (Masruri & Sariyatun,

n.d.). Fakta ini memperlihatkan bahwa perubahan kecil dalam desain penilaian dapat berdampak besar pada kualitas pembelajaran.

Namun demikian, tantangan praktis di lapangan tidak dapat diabaikan. Guru sejarah sering menghadapi keterbatasan waktu, jumlah siswa yang besar, serta beban administrasi yang tinggi. Dalam kondisi seperti ini, merancang dan menilai tugas esai panjang atau proyek kolaboratif menjadi pekerjaan yang tidak ringan. (Brookhart, 2010) menyatakan bahwa efektivitas penilaian sangat bergantung pada kejelasan kriteria dan efisiensi instrumen yang digunakan. Tanpa rubrik yang jelas, penilaian autentik justru bisa menjadi subjektif dan melelahkan.

Contoh faktual dapat ditemukan di beberapa SMA negeri di Jawa Tengah, di mana guru sejarah mengombinasikan tes pilihan ganda dengan tugas analisis sumber singkat. Pendekatan ini dinilai lebih realistis karena tetap mempertimbangkan keterbatasan waktu koreksi, tetapi tidak sepenuhnya meninggalkan aspek analitis. Praktik semacam ini menunjukkan bahwa penilaian praktis bukan berarti menurunkan standar, melainkan menyesuaikan strategi dengan konteks.

Selain aspek kognitif, penilaian sejarah juga berkaitan erat dengan pembentukan karakter. Pembelajaran sejarah memiliki potensi membangun empati, toleransi, dan kesadaran sosial siswa. Oleh karena itu, instrumen penilaian perlu memberi ruang bagi dimensi afektif dan reflektif. Menurut (Barton & Levstik, 2004), sejarah di sekolah seharusnya membantu siswa memahami kemanusiaan dan kompleksitas pilihan moral di masa lalu. Penilaian yang hanya mengukur hafalan jelas tidak cukup untuk tujuan ini.

Asesmen formatif menjadi kunci dalam proses tersebut. (Hattie & Timperley, 2007) menunjukkan bahwa umpan balik yang jelas dan terarah dapat meningkatkan capaian belajar secara signifikan. Dalam konteks sejarah, umpan balik terhadap argumen siswa—misalnya terkait penggunaan bukti

atau konsistensi logika—akan jauh lebih bermakna dibanding sekadar pemberian skor angka.

Perkembangan teknologi digital juga membuka peluang baru dalam penilaian sejarah. Platform pembelajaran daring memungkinkan guru menggunakan kuis interaktif, forum diskusi, hingga portofolio digital untuk memantau perkembangan siswa secara lebih komprehensif. Penelitian oleh Purnomo, Ratnawati, dan Aristin (2016) menunjukkan bahwa integrasi teknologi dalam asesmen meningkatkan keterlibatan dan literasi digital siswa. Meski demikian, penggunaan teknologi tetap perlu disesuaikan dengan kesiapan infrastruktur sekolah.

Pada titik ini, menjadi jelas bahwa penilaian pembelajaran sejarah membutuhkan keseimbangan antara idealisme pedagogis dan realitas praktis. Guru tidak mungkin menerapkan seluruh bentuk asesmen autentik secara bersamaan, tetapi dapat memilih strategi yang paling relevan dan kontekstual. Prinsip realistik di sini bukan berarti minimalis, melainkan adaptif.

Menariknya, refleksi terhadap praktik penilaian sering kali membawa guru pada pemahaman baru tentang peran mereka. Ketika guru mulai melihat penilaian sebagai bagian dari proses pembelajaran, bukan akhir dari pembelajaran, relasi guru-siswa pun berubah menjadi lebih dialogis. Siswa tidak lagi melihat nilai sebagai hukuman atau hadiah, tetapi sebagai umpan balik untuk berkembang.

Dengan demikian, pembahasan tentang penilaian pembelajaran sejarah yang praktis dan realistik tidak semata berbicara tentang teknik, melainkan tentang paradigma. Penilaian harus menjadi sarana membangun kemampuan berpikir historis, membentuk karakter, serta mempersiapkan siswa menghadapi kompleksitas kehidupan sosial. Tantangan memang ada, tetapi justru di sanalah letak urgensi inovasi.

Akhirnya, bab ini akan menguraikan bagaimana penilaian sejarah dapat dirancang secara konseptual kuat

sekaligus operasional di kelas. Pendekatan yang ditawarkan bukan sekadar normatif, tetapi berangkat dari praktik nyata di lapangan, disertai refleksi kritis dan rujukan akademik. Harapannya, guru sejarah tidak lagi melihat penilaian sebagai beban administratif, melainkan sebagai jantung dari pembelajaran itu sendiri.

10.2 Paradigma dan Hakikat Penilaian dalam Pembelajaran Sejarah

Penilaian dalam pembelajaran sejarah tidak bisa dipisahkan dari pemahaman yang lebih luas tentang hakikat pengetahuan sejarah itu sendiri. Jika sejarah dipahami hanya sebagai fakta, tanggal, dan tokoh, maka penilaian cenderung berujung pada kuis dan pilihan ganda yang mengukur hafalan semata. Namun, jika sejarah dipandang sebagai proses berpikir yang melibatkan interpretasi, konteks, dan perspektif, maka penilaian pun harus bertransformasi menjadi instrumen yang mampu menangkap pemahaman konseptual dan keterampilan berpikir siswa (Wineburg, 1999).

Tradisi penilaian sejarah di banyak sekolah di Indonesia selama bertahun-tahun lebih menonjolkan aspek reliabilitas skor melalui pilihan ganda yang mudah dikoreksi. Walaupun hal ini praktis, pendekatan semacam itu seringkali gagal mengukur kemampuan siswa dalam berpikir kritis atau menafsirkan sumber sejarah. Penelitian dalam Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia menunjukkan bahwa model penilaian tradisional sering tidak reflektif terhadap keterampilan berpikir historis yang ingin dikembangkan kurikulum (Hasan, 2012).

Sebagai alternatif, penilaian autentik semakin diakui penting dalam kajian pendidikan sejarah modern. Penilaian autentik menilai siswa dalam konteks yang mirip dengan situasi nyata, misalnya kemampuan menganalisis dokumen primer, membuat esai interpretatif, atau mempresentasikan

proyek riset sejarah. Wiggins (1998) berargumen bahwa asesmen semacam ini memberi gambaran lebih utuh tentang kompetensi siswa daripada tes objektif belaka.

Perbedaan mendasar antara penilaian tradisional dan autentik terletak pada orientasi tujuannya. Penilaian tradisional cenderung berfokus pada pengukuran hasil belajar dalam bentuk angka atau skor, sedangkan penilaian autentik menekankan proses berpikir dan kemampuan menerapkan pengetahuan dalam konteks nyata. Dalam sejarah, ini berarti siswa tidak hanya diukur berdasarkan jawaban benar-salah, tetapi juga pada kemampuan mereka menginterpretasikan sumber dan merumuskan argumen yang kuat (Seixas & Morton, 2012).

Tujuan penilaian dalam pembelajaran sejarah pun harus menempatkan *historical thinking* sebagai fokus utama. *Historical thinking* mencakup keterampilan seperti *contextualization*, *sourcing*, *corroboration*, dan *interpretive reasoning* — kemampuan yang berhubungan dengan membaca dan memahami sumber sejarah secara kritis. (Wineburg, 1999) menyatakan bahwa *historical thinking* merupakan keterampilan yang kompleks dan memerlukan latihan berkelanjutan.

Dalam konteks ini, penilaian bukanlah sekadar alat untuk memberi nilai, tetapi instrumen untuk memetakan kemampuan berpikir historis siswa secara sistematis. Misalnya, ketika siswa diminta menganalisis perbedaan dua sumber tentang peristiwa yang sama, guru dapat menilai tidak hanya jawaban akhir, tetapi juga bagaimana siswa mengidentifikasi bias, konteks, dan keterbatasan sumber.

Namun tujuan penilaian tidak hanya kognitif. Sejarah juga memiliki dimensi nilai dan empati, di mana siswa diajak memahami pengalaman manusia dari berbagai sudut pandang. Penilaian yang baik harus mampu mencerminkan dimensi ini, misalnya melalui jurnal reflektif yang menuntut siswa mengevaluasi dampak suatu peristiwa terhadap kelompok masyarakat tertentu (Barton & Levstik, 2004).

Dalam merancang penilaian ini, guru wajib mempertimbangkan prinsip-prinsip dasar evaluasi yang baik, yaitu validitas, reliabilitas, dan keadilan. Validitas mengacu pada sejauh mana instrumen penilaian mengukur apa yang dimaksud untuk diukur. Misalnya, soal yang diklaim mengukur kemampuan interpretasi sejarah harus benar-benar memaksa siswa melakukan interpretasi, bukan sekadar hafalan fakta (Popham, 2016).

Sedangkan reliabilitas mengacu pada konsistensi hasil penilaian. Instrumen penilaian harus memberi hasil yang stabil jika digunakan dalam konteks yang serupa. Dalam penilaian sejarah, ini dapat berarti rubrik penilaian yang jelas sehingga guru yang berbeda pun menghasilkan penilaian yang serupa terhadap karya yang sama (Brookhart, 2010).

Aspek keadilan dalam konteks sejarah juga penting. Penilaian harus bebas dari bias yang tidak relevan — misalnya bias terhadap kelompok budaya tertentu atau teks sumber yang terlalu berat bagi sebagian siswa. Penilaian yang adil memberi kesempatan bagi setiap siswa menunjukkan kemampuannya tanpa hambatan yang tidak perlu.

Selain itu, penilaian harus ditempatkan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, bukan hanya sebagai pengukur akhir. Konsep *assessment for learning* menekankan bahwa penilaian harus memberi umpan balik yang membantu siswa mengetahui kekuatan dan area yang perlu dikembangkan (Wineburg, 1999). Dalam pembelajaran sejarah, umpan balik semacam itu bisa berupa komentar terhadap analisis sumber, bukan sekadar skor angka.

Contoh faktualnya, di sebuah SMA di Jawa Tengah guru sejarah menerapkan penilaian berkelanjutan berupa jurnal sumber mingguan. Setiap minggu, siswa diberi satu dokumen sumber primer lokal kemudian diminta mengajukan pertanyaan kritis dan refleksi personal. Guru kemudian memberi umpan balik naratif yang menekankan pemikiran siswa, bukan hanya jawaban yang benar. Praktik ini melampaui penilaian tradisional dan memberi wawasan

riil tentang perkembangan berpikir historis siswa.

Penilaian autentik semacam itu juga sering dikombinasikan dengan portofolio digital, di mana siswa menyimpan produk paling representatif dari pembelajaran mereka selama satu semester. Portofolio memungkinkan penilaian holistik dan longitudinal terhadap perkembangan historis siswa, termasuk kemampuan interpretasi, argumentasi, dan refleksi.

Meskipun demikian, transformasi menuju penilaian autentik bukan tanpa tantangan. Banyak guru sejarah merasa terbebani secara administratif ketika harus menilai banyak tulisan esai atau proyek sejarah. Kesiapan guru dalam merancang rubrik yang valid dan reliabel pun menjadi tantangan serius, sebagaimana dijelaskan dalam penelitian Purwati dan Alrianingrum (2023) yang menemukan bahwa sebagian besar guru belum terbiasa dengan asesmen autentik.

Penelitian internasional juga menunjukkan bahwa implementasi penilaian autentik sering menemui resistensi, karena guru masih merasa nyaman dengan format tes objektif yang mudah dikoreksi dan memberi skor cepat (Darling-Hammond & Adamson, 2014). Paradigma ini perlu diubah melalui pelatihan profesional yang berkelanjutan dan berbasis praktik nyata di kelas.

Di samping itu, penilaian dalam pembelajaran sejarah harus sensitif terhadap konteks budaya dan sosial siswa. Sejarah lokal sebagai sumber pembelajaran memberikan peluang penilaian yang lebih bermakna karena siswa dapat mengaitkan narasi masa lalu dengan pengalaman komunitas mereka. Penelitian di Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia menunjukkan bahwa ketika sumber lokal digunakan, keterlibatan siswa meningkat secara signifikan (Afandi, 2023).

Namun, penggunaan sumber lokal juga menuntut kemampuan guru untuk menyusun rubrik yang adil dan sesuai tingkat kognitif siswa. Tidak semua siswa memiliki

pengalaman atau akses budaya yang sama, sehingga guru harus memastikan bahwa instrumen penilaian tidak menempatkan sebagian siswa pada kondisi yang tidak menguntungkan.

Lebih jauh lagi, penilaian sebagai bagian dari proses belajar menuntut pergeseran budaya pembelajaran. Guru dan siswa harus melihat penilaian sebagai alat untuk tumbuh, bukan sebagai hukuman atau sekadar alat seleksi. Ketika siswa memahami tujuan penilaian sebagai pembentuk kompetensi, mereka cenderung lebih termotivasi dan reflektif dalam belajar (Hattie & Timperley, 2007).

Konsep ini juga beririsan dengan penguatan Profil Pelajar Pancasila, di mana penilaian bukan hanya mengukur kognisi, tetapi juga aspek karakter seperti integritas, empati, dan kolaborasi. Dalam sejarah, penilaian terhadap kemampuan berargumentasi secara etis dan menghargai multiperspektif merupakan bagian penting dari pembangunan karakter.

Refleksi akhir tentang hakikat penilaian menunjukkan bahwa penilaian bukanlah tujuan akhir pembelajaran, tetapi alat yang membantu siswa melihat bagaimana mereka berpikir, *why* tertentu argument dibuat, dan bagaimana mereka dapat berkembang. Ini adalah peningkatan paradigma yang substansial dari penilaian tradisional.

Dengan demikian, paradigma dan hakikat penilaian dalam pembelajaran sejarah tidak bisa dilepaskan dari upaya membangun kompetensi berpikir historis siswa secara holistik. Penilaian yang baik adalah penilaian yang memberi ruang bagi siswa untuk berpikir, mengeksplorasi, dan berkembang—bukan hanya mengukur apa yang telah diketahuinya.

10.3 Teknik dan Instrumen Penilaian Sejarah yang Praktis

Penilaian pembelajaran sejarah idealnya tidak berhenti pada tes objektif yang mengevaluasi kemampuan mengingat fakta semata. Sejarah sebagai disiplin ilmu menuntut keterampilan analitis, interpretatif, dan argumentatif. Oleh karena itu, teknik penilaian harus dirancang sedemikian rupa agar tidak hanya mengukur what siswa tahu, tetapi how dan why mereka sampai pada suatu kesimpulan. Konsep ini telah dibahas secara luas dalam literatur pendidikan sejarah internasional — bahwa penilaian harus merefleksikan proses berpikir historis, bukan sekedar hasil akhir (Seixas & Morton, 2012).

Salah satu teknik penilaian yang praktis diimplementasikan di kelas adalah tes tertulis berbasis esai analitis. Esai analitis mengharuskan siswa menulis jawaban terbuka yang menunjukkan proses berpikir mereka dalam menganalisis konteks, sebab-akibat, dan signifikansi peristiwa sejarah. Berbeda dengan pertanyaan pilihan ganda, esai menuntut siswa menyusun argumen yang logis dan berbasis bukti. (Brookhart, 2010) menyatakan bahwa esai memungkinkan guru menilai keterampilan berpikir tingkat tinggi karena siswa harus menjelaskan proses pikirannya.

Esai analitis bisa berbasis dokumen sumber primer, yang memadukan teknik tes tertulis dengan source-based assessment. Misalnya guru memberikan potongan dokumen kolonial dan meminta siswa menjelaskan konteks budaya, bias penulis, dan implikasi sosial dari konten dokumen tersebut. (Wineburg, 1999) menegaskan bahwa kemampuan membaca dan menilai dokumen merupakan bentuk berpikir historis yang esensial.

Tentu saja, soal esai berbasis sumber primer memerlukan rubrik penilaian yang jelas. Rubrik sedemikian harus mencakup aspek seperti ketepatan interpretasi sumber, relevansi bukti yang digunakan, struktur argumentasi, dan penggunaan konteks historis. Dalam praktiknya, rubrik yang transparan membantu siswa mengetahui apa yang diharapkan

dari jawaban mereka — sebuah langkah yang meningkatkan keadilan dan validitas penilaian (Popham, 2016).

Selain itu, studi dokumen sebagai format tes tertulis memungkinkan guru memberikan berbagai dokumen yang beragam perspektif. Misalnya, siswa diminta membandingkan dua surat kabar berbeda tentang peristiwa yang sama untuk melihat bias dan interpretasi masing-masing. Latihan ini bukan hanya menguji pengetahuan, tetapi juga kemampuan berpikir kritis dan evaluatif — inti dari kompetensi sejarah yang berkualitas.

Namun, tes tertulis saja tidak cukup untuk mencerminkan proses belajar yang komprehensif. Inilah mengapa penilaian proyek dan portofolio menjadi teknik yang pragmatis dan autentik. Penilaian proyek memungkinkan siswa bekerja pada sebuah tema sejarah selama rentang waktu tertentu, lalu menghasilkan artefak pembelajaran seperti makalah riset, peta digital, atau film pendek dokumenter. Proyek semacam ini tidak hanya mengukur produk akhir, tetapi juga proses berpikir dan keterampilan kolaboratif.

Portofolio merupakan kumpulan produk belajar siswa yang disusun secara sistematis dan reflektif. Dalam sejarah, portofolio dapat memuat catatan sumber, refleksi mingguan, esai, serta dokumentasi proyek. Portofolio tidak hanya menunjukkan perkembangan kompetensi siswa, tetapi juga memberi guru wawasan tentang bagaimana siswa berpikir dan berkembang dari waktu ke waktu. Menurut (Darling-Hammond & Adamson, 2014), portofolio adalah instrumen penilaian yang memungkinkan evaluasi holistik terhadap pemahaman dan keterampilan siswa.

Rubrik berpikir kritis dan argumentasi sejarah merupakan instrumen lain yang perlu dimiliki guru agar penilaian tidak menjadi subjektif. Rubrik semacam ini menilai aspek-aspek spesifik seperti pemilihan bukti, koherensi argumentasi, kemampuan contextualization, dan ketepatan narasi sejarah. (Seixas & Morton, 2012) menekankan bahwa rubrik yang jelas membantu guru menilai keterampilan

berpikir historis secara lebih konsisten dan reliabel.

Penilaian tidak hanya dilakukan melalui tulisan saja. Presentasi, debat, dan diskusi sejarah adalah teknik penilaian yang sangat berguna dalam mengevaluasi kemampuan berargumentasi siswa secara lisan. Misalnya, siswa dapat diminta mempresentasikan interpretasi mereka terhadap suatu konflik sejarah, kemudian berdebat dengan kelompok lain yang memiliki perspektif berbeda. Latihan semacam ini memperkuat keterampilan komunikasi historis sekaligus kemampuan berpikir kritis.

Dalam konteks debat, guru dapat menilai kemampuan siswa merespon bukti lawan, mempertahankan posisi yang didukung data, serta mengintegrasikan konteks historis. Presentasi juga dapat dinilai melalui rubrik yang mencakup struktur penyampaian, penggunaan bukti, ketepatan waktu, dan kemampuan menjawab pertanyaan audiens. Teknik ini mendorong siswa berpikir secara dinamis dan bukan hanya menghasilkan tulisan tertutup.

Diskusi kelas terstruktur bisa dinilai melalui portofolio diskusi atau jurnal reflektif siswa. Misalnya, siswa diminta menuliskan tiga poin penting yang mereka pelajari dari diskusi dan bagaimana poin tersebut memengaruhi pemahaman mereka terhadap topik. Teknik ini tidak hanya mengukur partisipasi tetapi juga refleksi pribadi atas proses berpikir.

Dalam praktik di beberapa sekolah di Yogyakarta, penilaian presentasi sejarah dilakukan dengan kolaborasi antar guru sehingga menghasilkan standar penilaian lintas kelas. Guru membentuk rubrik terpadu dan saling mengkalibrasi penilaian agar tetap konsisten. Praktik semacam ini menunjukkan bahwa penilaian bukan aktivitas soliter guru, tetapi kerja kolektif yang meningkatkan reliabilitas.

Selain itu, diskusi berbasis forum daring juga dapat dinilai. Siswa yang menuliskan respons panjang terhadap sumber sejarah dalam forum online memberikan jejak tertulis

yang kaya bagi guru untuk menilai argumentasi mereka. Penggunaan teknologi memungkinkan penilaian tidak hanya terjadi pada saat tatap muka, tetapi juga di luar kelas.

Berikut contoh Format Instrumen Penilaian yang Realistik untuk guru sejarah yang dapat langsung digunakan:

Jenis Instrumen	Kompetensi yang Dinilai	Kriteria Utama	Skor Maksimum
Esai <u>Analitis</u> berbasis Sumber Primer	Analisis, Interpretasi	Konteks, Argumentasi, Bukti	40
Proyek Sejarah (Makalah+Proyek)	Riset, Kolaborasi, Literasi Digital	Metodologi, Presentasi, Kesimpulan	50
Portofolio (4 Produk)	Refleksi, Konsistensi	Kedalaman Refleksi, Kualitas Bukti	40
Presentasi Lisan	Komunikasi, Berpikir Lisan	Struktur, Respons Audiens	30
Debat Kelas	Argumentasi , Evaluasi Bukti	Koherensi Argumen, Ketepatan Data	30

Instrumen di atas dirancang dengan mempertimbangkan keterbatasan waktu guru, beban administrasi, sekaligus kebutuhan asesmen autentik yang bermakna. Dalam literatur asesmen pendidikan, keseimbangan antara kepraktisan dan validitas menjadi perhatian utama. (Popham, 2016) menegaskan bahwa instrumen yang baik bukan hanya efisien secara teknis, tetapi juga benar-benar mengukur kompetensi yang dituju. Dalam konteks sejarah, artinya instrumen harus mampu menangkap proses berpikir historis tanpa membebani guru secara tidak realistis.

Contoh faktual lain dapat ditemukan di sebuah SMA di Semarang, di mana guru sejarah mengombinasikan penilaian esai dengan portofolio digital. Praktik ini sejalan dengan gagasan (Darling-Hammond & Adamson, 2014) yang menyatakan bahwa portofolio memberikan gambaran longitudinal terhadap perkembangan pemahaman siswa. Siswa mengumpulkan esai berdasarkan dokumentasi dari museum virtual, kemudian menambahkan refleksi mingguan melalui platform daring sekolah. Hasilnya menunjukkan bahwa siswa tidak hanya memahami fakta, tetapi mampu memetakan keterkaitan antarperistiwa secara konseptual, sebuah indikator berkembangnya historical reasoning (Seixas & Morton, 2012).

Teknik penilaian juga perlu memfasilitasi refleksi metakognitif siswa. Black dan Wiliam (1998) dalam kajian klasik mereka tentang *assessment for learning* menjelaskan bahwa umpan balik reflektif dapat meningkatkan kualitas pembelajaran secara signifikan. Karena itu, pertanyaan tambahan dalam esai seperti “Bagaimana perspektif yang berbeda dapat mengubah interpretasi Anda?” atau “Apa bukti terkuat dan paling lemah yang Anda temukan?” bukan sekadar pelengkap, melainkan strategi pedagogis yang mendorong kesadaran berpikir. Dengan cara ini, siswa belajar memahami proses intelektualnya sendiri.

Penilaian proyek sejarah lokal, seperti dokumentasi peristiwa komunitas, memungkinkan siswa mengaitkan pembelajaran sekolah dengan realitas sosial di sekitarnya. (Barton & Levstik, 2004) menekankan bahwa sejarah yang bermakna harus terhubung dengan kehidupan warga dan pengalaman komunitas. Dalam praktiknya, guru tidak hanya menilai isi sejarah, tetapi juga etika penelitian yang ditunjukkan siswa — misalnya bagaimana mereka meminta izin ketika mewawancarai tokoh lokal atau mencantumkan sumber secara bertanggung jawab. Dimensi etis ini merupakan bagian

dari pembentukan karakter akademik.

Kegiatan debat sejarah sering kali lebih bersifat dialog sosial daripada sekadar mekanik argumentasi. (Wineburg, 1999) menunjukkan bahwa dialog berbasis bukti membantu siswa memahami kompleksitas masa lalu sekaligus melatih kemampuan mempertahankan argumen secara rasional. Oleh karena itu, guru perlu memberi umpan balik tidak hanya pada isi argumen, tetapi juga kemampuan siswa mendengarkan, merespons secara kritis, dan menghormati perspektif lain. Kompetensi ini penting dalam pendidikan demokratis.

Dalam penilaian portofolio, guru harus memastikan bahwa setiap entri mencerminkan proses berpikir yang berkembang. (Brookhart, 2010) menjelaskan bahwa penilaian formatif yang baik melihat kemajuan siswa sebagai indikator utama keberhasilan pembelajaran. Misalnya, jika seorang siswa awalnya menafsirkan suatu peristiwa secara dangkal, namun pada entri berikutnya menunjukkan penajaman analisis setelah pembelajaran lanjutan, perkembangan tersebut harus dinilai secara positif karena mencerminkan proses belajar yang autentik.

Rubrik berpikir kritis dan argumentasi sejarah yang efektif umumnya mencakup empat domain utama: kualitas bukti, konsistensi argumen, konteks historis, dan refleksi pribadi. (Seixas & Morton, 2012) menyebutkan bahwa integrasi keempat aspek tersebut membantu guru menilai historical thinking secara komprehensif, bukan parsial. Rubrik yang dirancang dengan jelas juga meningkatkan reliabilitas penilaian karena meminimalkan subjektivitas.

Salah satu tantangan yang sering muncul adalah bagaimana

menilai keterampilan kolaboratif dalam proyek kelompok. Menurut (Darling-Hammond & Adamson, 2014), asesmen proyek harus memisahkan antara kualitas produk kolektif dan kontribusi individual. Karena itu, rubrik perlu mencakup indikator partisipasi, tanggung jawab individu, dan kemampuan bekerja sama, sehingga penilaian tidak hanya bergantung pada hasil akhir kelompok.

Penilaian yang baik juga mendorong siswa bertanya “mengapa” dan “bagaimana”, bukan hanya “apa”. Dalam konteks pembelajaran sejarah, pertanyaan berbasis studi kasus yang mengaitkan peristiwa masa lalu dengan isu kontemporer terbukti efektif dalam memperdalam analisis sebab-akibat dan relevansi historis (Wineburg, 1999). Teknik ini memperlihatkan bahwa asesmen bukan sekadar alat ukur, tetapi sarana membangun kesadaran kritis terhadap hubungan antara masa lalu dan masa kini.

10.4 Asesmen Autentik dan Penguatan *Historical Thinking*

Asesmen autentik dalam pembelajaran sejarah berangkat dari asumsi bahwa sejarah bukan sekadar kumpulan fakta, melainkan praktik intelektual. (Seixas & Morton, 2012) menjelaskan bahwa *historical thinking* mencakup kemampuan memahami signifikansi sejarah, menganalisis sebab-akibat, menggunakan bukti, serta mengembangkan perspektif etis terhadap masa lalu. Dengan demikian, penilaian yang autentik harus mampu menangkap dinamika proses berpikir tersebut, bukan hanya produk akhirnya.

Dalam konteks ini, kemampuan menganalisis sebab-akibat menjadi indikator penting. (Wineburg, 1999) menekankan bahwa berpikir historis berbeda dari cara berpikir sehari-hari karena memerlukan pemahaman

kompleks tentang konteks dan relasi antarperistiwa. Ketika siswa diminta menjelaskan, misalnya, faktor penyebab pergerakan nasional Indonesia, asesmen tidak cukup berhenti pada daftar sebab. Guru perlu menilai bagaimana siswa mengaitkan faktor politik, ekonomi, dan kultural secara koheren.

Penilaian analisis sebab-akibat dapat dirancang melalui soal esai terbuka yang memuat perintah eksplisit untuk menghubungkan sebab langsung dan tidak langsung. Dalam penelitian (Ningsih & Abidin, 2022) di *European Journal of Educational Research*, pengembangan instrumen yang secara khusus menilai analisis kausal terbukti mampu memetakan kedalaman berpikir siswa secara lebih akurat dibanding tes objektif biasa. Artinya, kualitas pertanyaan sangat menentukan kualitas respons berpikir.

Namun kemampuan sebab-akibat saja belum cukup. Sejarah selalu menghadirkan banyak tafsir. (Barton & Levstik, 2004) mengingatkan bahwa pembelajaran sejarah yang demokratis harus memberi ruang pada multiperspektivitas. Karena itu, asesmen perlu menilai bagaimana siswa memahami bahwa satu peristiwa dapat ditafsirkan berbeda oleh kelompok yang berbeda.

Sebagai contoh faktual, ketika siswa diminta menganalisis Proklamasi 1945, sebagian mungkin menekankan peran golongan tua, sementara yang lain melihat dinamika golongan muda. Penilaian autentik di sini tidak mencari “jawaban tunggal”, melainkan menilai sejauh mana argumentasi mereka didukung bukti dan konteks. Dalam praktik di beberapa SMA di Jawa Tengah, guru menggunakan dua sumber berbeda—pidato tokoh nasional dan arsip surat kabar—untuk menguji kemampuan interpretasi siswa.

Konsep multiperspectivity juga banyak dibahas dalam kajian pendidikan sejarah Eropa. Menurut (Seixas, 2017), kemampuan melihat masa lalu dari sudut

pandang berbeda membantu siswa mengembangkan empati historis sekaligus berpikir kritis. Oleh sebab itu, asesmen dapat berupa tugas membandingkan dua narasi sejarah dan meminta siswa menjelaskan perbedaan interpretasinya.

Penilaian berbasis sumber (source-based assessment) menjadi strategi yang sangat relevan. Dalam pendekatan ini, siswa tidak sekadar membaca buku teks, tetapi bekerja langsung dengan dokumen primer. (Wineburg, 1999) menunjukkan bahwa ketika siswa dilatih menganalisis sumber asli, mereka belajar mempertanyakan kredibilitas, konteks, dan tujuan penulis dokumen tersebut.

Di Indonesia, praktik ini mulai banyak diterapkan dalam pembelajaran berbasis arsip lokal. Misalnya, (Ardiansyah et al., 2022) melaporkan bahwa penggunaan sumber sejarah lokal di SMA Negeri 48 Jakarta meningkatkan kemampuan siswa memahami konteks dan bias sumber. Dengan kata lain, asesmen berbasis sumber mendorong siswa melakukan sourcing dan corroboration secara aktif.

Dalam implementasinya, guru perlu menyusun rubrik yang rinci. (Brookhart, 2010) menyarankan agar rubrik memuat indikator yang terukur seperti: kemampuan mengidentifikasi jenis sumber, analisis konteks, evaluasi keandalan, dan integrasi bukti dalam argumen. Tanpa rubrik yang jelas, penilaian autentik berisiko menjadi subjektif.

Selain berbasis dokumen, asesmen autentik dapat dikembangkan melalui proyek sejarah. (Darling-Hammond & Adamson, 2014), menegaskan bahwa proyek memberi gambaran lebih komprehensif tentang kompetensi siswa karena menggabungkan riset, analisis, dan presentasi. Dalam konteks sejarah, proyek dapat berupa penelitian kecil tentang sejarah lokal.

Contoh nyata dapat dilihat pada praktik di Banjarmasin, di mana siswa meneliti sejarah pasar tradisional di daerah mereka. Mereka melakukan wawancara dengan pedagang lama, menelusuri arsip foto, lalu menyusun laporan reflektif. (Samiah et al., 2021), pendekatan ini tidak hanya meningkatkan literasi sejarah, tetapi juga memperkuat keterampilan sosial siswa.

Menariknya, proyek semacam ini juga memperkuat hubungan antara sekolah dan komunitas. Ketika siswa mempresentasikan hasil penelitiannya kepada masyarakat lokal, asesmen tidak lagi sekadar aktivitas kelas, melainkan praktik sosial yang bermakna. Guru menilai tidak hanya isi laporan, tetapi juga kualitas komunikasi dan argumentasi siswa.

Penilaian berbasis studi kasus juga efektif untuk menguji kemampuan menghubungkan masa lalu dan masa kini. Misalnya, siswa diminta menganalisis dampak kolonialisme terhadap struktur ekonomi lokal dan membandingkannya dengan kondisi saat ini. Soal semacam ini menguji transfer pengetahuan historis ke konteks kontemporer.

Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, pendekatan autentik sejalan dengan penguatan kompetensi berpikir kritis dan reflektif. (Maskun et al., 2022) menunjukkan bahwa pelatihan penyusunan soal berbasis HOTS bagi guru sejarah berdampak pada peningkatan kualitas asesmen di kelas. Artinya, kapasitas guru menjadi faktor kunci.

Tantangan memang ada. Penilaian autentik memerlukan waktu lebih lama dan energi lebih besar. Namun, sebagaimana ditegaskan oleh (Popham, 2016), validitas asesmen jauh lebih penting daripada sekadar kemudahan koreksi. Jika tujuan pembelajaran adalah membangun *historical thinking*, maka instrumen penilaian harus selaras dengan tujuan tersebut.

Lebih jauh lagi, asesmen autentik juga berfungsi sebagai sarana

refleksi metakognitif. Ketika siswa diminta menjelaskan bagaimana mereka sampai pada suatu kesimpulan, mereka belajar menyadari proses berpikirnya sendiri. Refleksi ini memperkuat pembelajaran jangka panjang.

Dalam praktik diskusi kelas, guru dapat menilai bagaimana siswa merespons argumen teman dengan bukti sejarah yang relevan. Penilaian semacam ini menekankan dialog intelektual, bukan sekadar kompetisi jawaban benar.

Teknologi digital pun dapat dimanfaatkan. Portofolio daring memungkinkan siswa menyimpan proyek, refleksi, dan analisis sumber dalam satu platform. Guru dapat memantau perkembangan berpikir historis secara longitudinal.

Secara konseptual, asesmen autentik menempatkan siswa sebagai subjek aktif. Mereka bukan hanya objek yang diuji, melainkan individu yang membangun pemahaman sejarah secara mandiri dan kritis.

Dalam kerangka ini, historical thinking bukan hasil instan, tetapi proses yang terus berkembang. Karena itu, asesmen harus berkelanjutan dan memberi umpan balik yang konstruktif.

DAFTAR PUSTAKA

- Afandi, M. (2023). Perkembangan pendidikan islam di Indonesia dan implikasinya terhadap sistem pendidikan nasional. *Tabyin: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(02), 16–40.
- Ardiansyah, A., Kurniawati, K., & Ibrahim, N. (2022). Penggunaan Sumber Sejarah Dalam Implementasi Pembelajaran Sejarah (Studi Kasus di SMA Negeri 48 Jakarta). *Jurnal Paedagogy*, 9(4), 890–897.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good 2004 Lawrence Erlbaum Associates Mahwah. *New Jersey*.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Ascd.
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. John Wiley & Sons.
- Hasan, S. H. (2012). *Pendidikan Sejarah Indonesia: Isu dalam ide dan pembelajaran*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Maskun, M., Pratama, R. A., & Perdana, Y. (2022). Pelatihan Pembelajaran Dan Asesmen Berbasis Hots Pada Mata Pelajaran Sejarah Bagi MGMP Sejarah. *JURNAL PENGABDIAN SOSIAL INDONESIA (Journal of Indonesian Social Service)*, 2(1), 7–12.
- Masruri, A. B., & Sariyatun, S. (n.d.). *Kolaborasi Pendidik dan Pakar Pada Pemanfaatan Virtual Tur Musium Dalam Pembelajaran Sejarah*.
- Ningsih, T. Z., & Abidin, N. F. (2022). The development of historical thinking assessment to examine students' skills in analyzing the causality of historical events.

European Journal of Educational Research, 11(2), 609–619.

Pendidikan, K., Kebudayaan, R., & Indonesia, T. R. (2022). Panduan pembelajaran dan asesmen: Kurikulum merdeka. *Jakarta: Kemendikbudristek*.

Popham, W. J. (2016). *The ABCs of educational testing: Demystifying the tools that shape our schools*. Corwin Press.

Samiah, S., Syaharuddin, S., & Mutiani, M. (2021). The contribution of historical science in social studies teaching materials in the junior high school. *The Innovation of Social Studies Journal*, 2(2), 159–168.

Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. ERIC.

Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488–499.

BIODATA PENULIS



Kautsar Niara, M.Pd

Dosen Departemen Pendidikan Sejarah
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Syiah Kuala

Penulis lahir di Aceh Tengah tanggal 21 November 1992. Penulis adalah dosen di Departemen Pendidikan Sejarah Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Syiah Kuala. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Pendidikan Sejarah, Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Medan dan melanjutkan S2 pada Program Studi Magister Pendidikan Sejarah Universitas Pendidikan Indonesia. Penulis menekuni bidang Penelitian sejak menempuh pendidikan Magister. Sebelum menjadi dosen, Penulis sempat menjadi guru Mata Pelajaran sejarah di beberapa sekolah dan lembaga bimbingan belajar di Aceh sejak tahun 2016.

BAB 11

ARAH MASA DEPAN PENDIDIKAN SEJARAH DI ERA TEKNOLOGI

Oleh Valensy Rachmedita

11.1 Pendahuluan

Perkembangan teknologi digital dalam dua dekade terakhir telah mengubah hampir seluruh lanskap kehidupan manusia, termasuk cara kita memahami dan mengajarkan masa lalu. Ruang kelas sejarah yang dahulu identik dengan papan tulis, buku teks tebal, dan ceramah kronologis kini berhadapan dengan dunia yang serba cepat, visual, dan berbasis jaringan. Siswa tidak lagi menunggu guru menjelaskan peristiwa Proklamasi atau Revolusi Industri; dalam hitungan detik mereka dapat mengakses arsip digital, dokumenter, hingga forum diskusi global. Perubahan ini bukan sekadar teknis, melainkan epistemologis—menyangkut bagaimana pengetahuan sejarah diproduksi, didistribusikan, dan diperdebatkan.

Di Indonesia, transformasi ini semakin terasa sejak perluasan akses internet dan penggunaan gawai di kalangan pelajar. Data Asosiasi Penyelenggara Jasa Internet Indonesia (APJII) dalam beberapa tahun terakhir menunjukkan penetrasi internet yang signifikan di kelompok usia sekolah. Kondisi tersebut membawa peluang sekaligus tantangan bagi pendidikan sejarah. Di satu sisi, ketersediaan sumber sejarah digital membuka kemungkinan pembelajaran yang lebih kontekstual dan berbasis inkuiri. Namun di sisi lain,

melimpahnya informasi juga memunculkan persoalan validitas dan kedangkalan pemahaman. Seperti diingatkan oleh Sam (Wineburg, 1999), berpikir historis bukanlah kemampuan alami; ia memerlukan latihan kritis yang sistematis untuk menilai sumber dan konteks.

Pendidikan sejarah di Indonesia sendiri sejak lama memikul beban normatif: membangun identitas nasional, menanamkan nilai kebangsaan, dan memperkuat karakter (Hasan, 2012). Akan tetapi, di era teknologi, fungsi tersebut tidak bisa lagi dijalankan melalui pendekatan satu arah. Generasi yang tumbuh bersama media sosial memiliki cara berbeda dalam memaknai otoritas dan kebenaran. Mereka terbiasa dengan narasi yang plural dan sering kali saling bertentangan. Dalam konteks ini, tantangan terbesar pendidikan sejarah bukan hanya menyampaikan materi, melainkan membimbing peserta didik agar mampu menavigasi keragaman interpretasi tersebut secara rasional dan etis.

Konsep *historical thinking* yang dikembangkan oleh (Seixas & Morton, 2012) menjadi semakin relevan dalam situasi ini. Mereka menekankan pentingnya signifikansi sejarah, penggunaan bukti, analisis sebab-akibat, perspektif, dan dimensi etis dalam memahami masa lalu. Dalam pembelajaran berbasis teknologi, kelima aspek ini dapat diperluas melalui pemanfaatan arsip daring, peta interaktif, atau simulasi digital. Namun, teknologi tidak otomatis melahirkan kedalaman berpikir; ia justru dapat mempercepat penyebaran kesalahpahaman bila tidak disertai literasi yang memadai.

Fenomena penyebaran hoaks sejarah di media sosial Indonesia menjadi contoh konkret. Narasi alternatif tentang peristiwa 1965, polemik tokoh nasional, hingga klaim sejarah berbasis mitos sering beredar tanpa verifikasi akademik. Penelitian yang dipublikasikan dalam *Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia* beberapa tahun terakhir menunjukkan bahwa sebagian siswa cenderung menerima informasi digital tanpa proses kritik sumber yang memadai (Ardiansyah et al.,

2022). Di sinilah pendidikan sejarah masa depan dituntut tidak hanya adaptif terhadap teknologi, tetapi juga proaktif dalam membangun literasi digital historis.

Kurikulum nasional pun mulai merespons perubahan tersebut. Melalui Kurikulum Merdeka, pembelajaran sejarah diarahkan pada penguatan kompetensi berpikir kritis, proyek berbasis isu, dan eksplorasi sumber yang lebih beragam. Meskipun demikian, implementasi di lapangan tidak selalu berjalan mulus. Beberapa studi menunjukkan bahwa integrasi teknologi masih sering berhenti pada penggunaan presentasi digital atau video pembelajaran, belum sampai pada level inkuiri berbasis sumber primer (Maskun et al., 2022). Hal ini menandakan bahwa arah masa depan pendidikan sejarah tidak cukup ditentukan oleh kebijakan, tetapi juga oleh kesiapan pedagogis guru.

Di tingkat global, diskursus tentang digital humanities memperlihatkan bagaimana teknologi dapat mengubah praktik penelitian dan pembelajaran sejarah. Analisis teks berbasis perangkat lunak, visualisasi data sejarah, hingga pemetaan spasial membuka pendekatan baru dalam memahami dinamika masa lalu. Namun sejumlah sarjana mengingatkan bahwa kecanggihan alat tidak boleh menggantikan sensitivitas interpretatif (Barton & Levstik, 2004). Sejarah tetap berbicara tentang pengalaman manusia, konflik nilai, dan kompleksitas sosial yang tidak sepenuhnya dapat direduksi menjadi data.

Dalam konteks Indonesia yang plural, dimensi etis dalam pendidikan sejarah justru semakin penting di era teknologi. Diskusi tentang kolonialisme, konflik sosial, atau identitas lokal kini berlangsung terbuka di ruang digital. Tanpa pendampingan pedagogis yang tepat, ruang tersebut dapat berubah menjadi arena polarisasi. Pendidikan sejarah masa depan karenanya harus mengembangkan ruang dialog yang aman dan reflektif, bukan sekadar ruang distribusi informasi. Seperti dikemukakan (Wineburg, 1999), memahami masa lalu berarti belajar menghadapi “ketidaknyamanan intelektual” ketika bukti tidak selalu sejalan dengan keyakinan awal.

Menariknya, beberapa sekolah di Indonesia mulai memanfaatkan museum virtual dan arsip digital nasional sebagai sumber belajar. Arsip Nasional Republik Indonesia (ANRI), misalnya, menyediakan koleksi digital yang dapat diakses publik. Di beberapa kota besar, guru mengajak siswa melakukan proyek sejarah lokal berbasis dokumentasi digital—mewawancarai saksi sejarah, memindai foto lama, lalu mempublikasikannya dalam bentuk cerita digital. Praktik-praktik ini menunjukkan bahwa teknologi, jika digunakan secara reflektif, dapat memperkaya pengalaman belajar sejarah.

Namun demikian, ketimpangan akses teknologi masih menjadi persoalan serius. Sekolah di wilayah perkotaan relatif lebih mudah mengakses internet stabil dibandingkan daerah terpencil. Ketimpangan ini berpotensi menciptakan kesenjangan baru dalam kualitas pembelajaran sejarah. Penelitian pendidikan di Indonesia beberapa tahun terakhir menegaskan bahwa transformasi digital harus disertai kebijakan pemerataan infrastruktur agar tidak memperlebar disparitas (Samiah et al., 2021).

Selain persoalan teknis, terdapat pula tantangan psikologis dan kultural. Tidak semua guru sejarah merasa nyaman dengan teknologi baru. Sebagian menganggap digitalisasi sebagai beban tambahan administratif, bukan sebagai peluang pedagogis. Padahal, sebagaimana dikemukakan oleh (Hattie & Timperley, 2007), kualitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh efektivitas umpan balik dan interaksi—sesuatu yang justru dapat diperkuat melalui platform digital bila dirancang dengan tepat.

Dengan berbagai dinamika tersebut, membicarakan arah masa depan pendidikan sejarah di era teknologi berarti membicarakan lebih dari sekadar perangkat lunak atau aplikasi terbaru. Ia menyangkut perubahan cara pandang terhadap pengetahuan, otoritas, dan tanggung jawab intelektual. Pendidikan sejarah tidak boleh terjebak dalam romantisme masa lalu, tetapi juga tidak boleh kehilangan kedalaman refleksinya di tengah arus digital. Masa depan

itu, pada akhirnya, akan sangat ditentukan oleh kemampuan kita menjaga keseimbangan antara inovasi teknologi dan integritas akademik, antara kecepatan akses dan kedalaman makna.

11.2 Transformasi Paradigma Pendidikan Sejarah di Era Digital

Perubahan teknologi informasi telah menggeser fokus pendidikan dari sekadar transfer pengetahuan menuju pembelajaran yang lebih aktif dan dialogis. Dalam konteks ini, paradigma pembelajaran sejarah pun mengalami pergeseran signifikan dari model teacher-centered ke student-centered learning. Model tradisional sering menempatkan guru sebagai satu-satunya sumber otoritatif, sementara siswa menjadi penerima pasif; kini peran itu mulai terbalik dengan hadirnya ruang digital yang memungkinkan siswa mengeksplorasi sumber belajar secara mandiri (Hasan, 2012).

Perubahan tersebut tercermin dalam upaya mengembangkan historical thinking, yakni kemampuan berpikir yang melampaui hafalan kronologis. Sejarah bukan lagi sekadar daftar peristiwa, tetapi suatu disiplin yang menuntut pemahaman hubungan sebab-akibat, konteks sosial-politik, serta analisis bukti (Seixas & Morton, 2012). Dengan demikian, tujuan pembelajaran sejarah semakin menekankan kemampuan siswa dalam memahami proses perubahan masyarakat dari perspektif yang kritis dan reflektif.

Dalam praktik lama, banyak kelas sejarah yang berfokus pada hafalan tanggal, nama tokoh, dan urutan peristiwa. Model evaluasi sering berbasis pilihan ganda yang mengukur daya ingat, bukan keterampilan bernalar. Namun, era digital menantang pendekatan ini dengan cara membuka akses ke arsip sejarah, peta, film dokumenter, dan sumber primer lainnya yang berada di luar buku teks (Wineburg, 1999).

Sumber-sumber digital ini memberi ruang bagi siswa untuk melakukan eksplorasi yang lebih dalam terhadap masa lalu.

Perubahan otoritas pengetahuan itu tidaklah sederhana. Buku teks pernah menjadi “kitab suci” yang memandu seluruh pembelajaran sejarah. Namun, dengan hadirnya sumber digital terbuka seperti arsip nasional daring atau koleksi museum internasional, siswa dapat mengecek informasi secara real time. Buku teks kini menjadi salah satu dari banyak representasi pengetahuan, bukan satu-satunya. Ini menuntut guru dan siswa untuk kritis dalam memilih sumber yang kredibel.

Penggunaan sumber digital yang terbuka membuka peluang sekaligus risiko. Salah satu risiko utama adalah *information overload* — banjir data yang lebih banyak daripada kemampuan kognitif siswa untuk memprosesnya. Dalam kajian literatur pendidikan, fenomena ini dikaitkan dengan tantangan dalam membedakan antara sumber yang valid dan yang hanya populer secara viral (Wineburg & McGrew, 2019). Siswa harus dilatih memilah mana yang merupakan bukti sejarah yang sah dan mana yang hanya opini atau misinformasi.

Posisi guru dalam konteks ini sangat penting. Di tengah banjir informasi, peran guru tidak lagi semata sebagai pemberi materi, tetapi sebagai kurator sumber dan fasilitator proses belajar. Guru menjadi penengah antara sumber digital yang beragam dan pengalaman belajar siswa yang terarah. Peran ini membutuhkan keterampilan baru, termasuk kemampuan menilai kredibilitas sumber digital serta kemampuan membimbing diskusi analitis di kelas (Hasan, 2012).

Selain itu, *historical reasoning* atau penalaran sejarah — yakni kemampuan untuk menilai sebab-akibat, kontinuitas perubahan, dan signifikansi — menjadi kompetensi inti yang harus dikembangkan melalui penilaian autentik. Penilaian tidak lagi sekadar mengukur hafalan, melainkan kemampuan siswa dalam membangun narasi berbasis bukti dan konteks. Model penilaian berbasis proyek merupakan contoh

instrumen yang relevan di era digital (Darling-Hammond & Adamson, 2014).

Transformasi paradigma ini juga mendorong pendekatan pembelajaran yang lebih kolaboratif. Dengan sumber digital, siswa dapat bekerja dalam kelompok untuk menyelidiki tema sejarah tertentu, membandingkan berbagai perspektif, dan menyusun argumentasi kolektif. Pendekatan kolaboratif semacam ini memperkuat keterampilan sosial sekaligus berpikir kritis — dua kompetensi yang relevan di abad ke-21.

Dalam masyarakat berbasis teknologi, relevansi sejarah juga semakin jelas. Peristiwa masa lalu bukanlah sesuatu yang “mati” di halaman buku, tetapi berdampak pada isu kontemporer seperti identitas nasional, konflik sosial, atau hubungan internasional. Siswa harus mampu melihat hubungan antara masa lalu dan realitas saat ini, sehingga pembelajaran sejarah menjadi bermakna dan kontekstual. Pendekatan semacam ini selaras dengan tuntutan kurikulum yang menekankan keterkaitan antara pembelajaran dan isu kehidupan nyata.

Penggunaan teknologi juga memberi peluang untuk meningkatkan keterlibatan siswa. Media visual interaktif, peta digital, atau visualisasi data sejarah memungkinkan siswa melihat dinamika perubahan secara lebih nyata. Penelitian yang mengintegrasikan model pembelajaran berbasis digital menunjukkan peningkatan motivasi belajar dan pemahaman konseptual siswa (Alqudsi et al., 2023). Hal ini menunjukkan bahwa teknologi berpotensi memperkaya pengalaman belajar sejarah bila digunakan secara tepat.

Namun demikian, kesiapan guru menjadi faktor penentu keberhasilan integrasi teknologi. Tidak semua guru memiliki keterampilan teknis atau pedagogis yang diperlukan untuk merancang pengalaman belajar berbasis teknologi. Oleh karena itu, pengembangan profesional berkelanjutan — termasuk pelatihan tentang literasi digital dan desain pembelajaran berbasis sumber — menjadi kebutuhan

strategis (Dewi et al., 2024).

Selain kesiapan guru, ketidakmerataan akses teknologi juga menjadi tantangan nyata, terutama di daerah terpencil. Keterbatasan akses internet dapat memperlemah peluang siswa dalam mengakses sumber digital. Ini menuntut kebijakan pendidikan yang responsif dan adil untuk menjamin pemerataan kualitas pembelajaran sejarah di sepanjang wilayah geografis Indonesia.

Transformasi paradigma juga memengaruhi identitas profesional guru sejarah. Guru masa depan dituntut menjadi peneliti dan pembelajar sepanjang hayat yang mampu beradaptasi dengan perubahan teknologi dan kajian historiografi terkini. Kelelahan guru yang merasa “terbebani teknologi” perlu diatasi melalui dukungan institusional yang holistik, termasuk pelatihan dan penghargaan terhadap inovasi pedagogis.

Hal yang menarik, partisipasi siswa dalam produksi konten sejarah digital memperluas peran mereka dari konsumen menjadi produsen pengetahuan. Siswa dapat membuat blog sejarah, video dokumenter, atau peta interaktif yang tidak hanya menunjukkan pemahaman mereka, tetapi juga berkontribusi pada komunitas yang lebih luas. Aktivitas semacam ini memperluas makna pembelajaran sejarah di luar batas kelas formal.

Namun, perlu diingat bahwa teknologi harus diposisikan sebagai alat, bukan tujuan. Kemajuan teknologi tidak otomatis menghasilkan pembelajaran yang berkualitas tanpa arah pedagogis yang jelas. Pedagogi sejarah yang baik tetap berakar pada prinsip-prinsip historiografi, kritik sumber, dan refleksi etis. Tanpa itu, pengalaman digital dapat menjadi konsumsi pasif daripada rekonstruksi pengetahuan aktif.

Dalam masyarakat digital saat ini, narasi sejarah juga sering diperebutkan di ruang publik. Misalnya, sejarah lokal yang diunggah di media sosial bisa saja dipolitisasi oleh berbagai kepentingan. Pendidikan sejarah harus menyiapkan

siswa untuk menjadi warga yang mampu membaca narasi tersebut secara kritis, menilai bias, serta memahami konteks sosial di balik narasi populer.

Ke depan, kurikulum pendidikan sejarah perlu semakin eksplisit memasukkan kompetensi digital sebagai bagian dari keterampilan berpikir historis. Tidak cukup hanya memuat daftar kompetensi kognitif, tetapi juga keterampilan teknis dalam mencari, mengevaluasi, dan mempresentasikan sumber digital. Ini adalah jawaban terhadap kebutuhan abad ke-21, di mana kemampuan literasi digital menjadi prasyarat kecakapan berpikir kritis.

Perubahan paradigma ini tidak terjadi dalam semalam. Ia memerlukan dukungan kebijakan, pelatihan guru, serta akses yang merata terhadap sumber teknologi. Namun arah yang dituju jelas: pendidikan sejarah harus mampu menjawab tantangan masyarakat informasi sekaligus menanamkan keterampilan berpikir tinggi yang tidak tergantikan oleh mesin.

Secara keseluruhan, transformasi paradigma pendidikan sejarah di era digital menandai pergeseran dari fokus pada hafalan ke fokus pada interpretasi, dari otoritas guru ke kolaborasi siswa, dan dari buku teks menjadi kurasi sumber digital yang kritis. Di tengah banjir informasi, pemikiran historis bukan hanya keterampilan akademik, tetapi kompetensi warga yang demokratis dan bertanggung jawab.

11.3 Integrasi Teknologi dan Inovasi Digital dalam Pembelajaran Sejarah

Integrasi teknologi dalam pembelajaran sejarah bukan lagi pilihan tambahan, melainkan bagian dari dinamika pendidikan kontemporer. Sejak pandemi COVID-19, ruang kelas sejarah berubah drastis; guru dan siswa dipaksa beradaptasi dengan platform digital dalam waktu singkat. Situasi ini memperlihatkan bahwa teknologi dapat menjadi akselerator

perubahan pedagogis, meskipun pada awalnya banyak yang menggunakannya sekadar sebagai alat penyampai materi. Padahal, sebagaimana diingatkan oleh (Hattie & Timperley, 2007), kualitas pembelajaran sangat ditentukan oleh interaksi dan umpan balik—dan teknologi sebenarnya dapat memperkuat keduanya bila dirancang dengan tepat.

Pemanfaatan Learning Management System (LMS) seperti Moodle atau Google Classroom menjadi fondasi integrasi awal. Dalam beberapa penelitian di Indonesia, penggunaan LMS terbukti meningkatkan partisipasi diskusi siswa karena menyediakan ruang refleksi tertulis yang lebih panjang dibandingkan diskusi lisan di kelas (Maskun et al., 2022). Di satu SMA negeri di Surabaya, misalnya, guru sejarah memanfaatkan forum LMS untuk membahas kontroversi historiografi seputar G30S; siswa diminta menyertakan rujukan digital dalam setiap argumen yang mereka tulis. Aktivitas ini memperlihatkan bahwa LMS bukan hanya ruang pengumpulan tugas, tetapi wahana dialog akademik.

Lebih jauh, LMS memungkinkan guru menyusun pembelajaran berbasis proyek secara sistematis. Penugasan dapat dirancang bertahap—mulai dari eksplorasi sumber, analisis, hingga presentasi digital. Dalam konteks ini, peran guru bergeser menjadi perancang pengalaman belajar. (Seixas & Morton, 2012) menekankan bahwa pembelajaran sejarah seharusnya berpusat pada pengembangan konsep berpikir historis; LMS memberi ruang untuk itu melalui integrasi sumber primer, forum debat, dan umpan balik terstruktur.

Selain LMS, arsip digital menghadirkan perubahan signifikan dalam cara siswa berinteraksi dengan masa lalu. Arsip Nasional Republik Indonesia (ANRI) kini menyediakan koleksi digital yang dapat diakses publik. Ketika siswa diminta menganalisis surat kabar kolonial atau dokumen pergerakan nasional secara langsung dari arsip daring, mereka tidak lagi bergantung sepenuhnya pada ringkasan buku teks. (Wineburg, 1999) sejak awal menegaskan bahwa membaca sumber primer memerlukan latihan skeptisisme yang terarah—dan teknologi memungkinkan latihan itu dilakukan lebih luas.

Museum virtual juga memberi pengalaman belajar yang berbeda. Siswa dari daerah yang jauh dari pusat kota dapat menjelajahi koleksi sejarah melalui tur daring. (Barton & Levstik, 2004) menunjukkan bahwa pengalaman belajar berbasis artefak, bahkan dalam format digital, dapat memperkuat empati historis. Di sebuah kelas di Makassar, guru memanfaatkan tur virtual Museum Sumpah Pemuda untuk mengaitkan konteks sejarah nasional dengan dinamika kebangsaan masa kini; diskusi yang muncul tidak lagi berhenti pada hafalan tanggal, melainkan refleksi tentang identitas.

Perkembangan berikutnya adalah penggunaan Artificial Intelligence (AI) dalam pembelajaran sejarah. AI memungkinkan analisis teks dalam jumlah besar melalui teknik text mining. Dalam proyek kecil di salah satu perguruan tinggi negeri, mahasiswa diminta menganalisis perubahan wacana dalam arsip surat kabar era Reformasi dengan bantuan perangkat lunak analisis kata kunci. Namun, penting ditegaskan—sebagaimana diingatkan (Seixas & Morton, 2012)—bahwa interpretasi tetap berada di tangan manusia; algoritma hanya membantu menemukan pola, bukan memberi makna.

Di tingkat global, pendekatan digital humanities memperlihatkan bagaimana teknologi dan historiografi dapat saling menguatkan. Mahasiswa tidak hanya membaca arsip, tetapi juga memetakan data sejarah secara visual. Meski demikian, (Wineburg & McGrew, 2019) mengingatkan bahwa kecakapan digital tidak otomatis berarti kecakapan evaluatif; siswa tetap harus dilatih membedakan sumber kredibel dari yang manipulatif.

Digital storytelling menjadi inovasi yang relatif mudah diadaptasi di sekolah. Ketika siswa membuat video dokumenter singkat tentang sejarah lokal dengan memadukan wawancara dan arsip digital, mereka belajar menyusun narasi berbasis bukti. (Collingwood, 1993) menjelaskan bahwa proses produksi cerita digital mendorong integrasi antara literasi sejarah dan literasi media. Di Yogyakarta, proyek dokumenter kampung tua yang dikerjakan siswa SMA bahkan

dipublikasikan melalui kanal daring sekolah dan mendapat respons positif dari masyarakat setempat.

Gamifikasi juga mulai diterapkan dalam pembelajaran sejarah. Dengan menambahkan elemen permainan seperti tantangan dan simulasi peran, guru berusaha meningkatkan motivasi siswa. (Darling-Hammond & Adamson, 2014) menekankan bahwa gamifikasi efektif bila dirancang untuk mendukung tujuan belajar, bukan sekadar hiburan. Dalam simulasi Konferensi Meja Bundar yang dilakukan di sebuah SMA di Jakarta, siswa memerankan delegasi Belanda dan Indonesia; setelah simulasi, guru memfasilitasi refleksi kritis tentang dinamika kekuasaan yang terjadi.

Teknologi yang lebih imersif seperti Virtual Reality (VR) dan Augmented Reality (AR) menghadirkan pengalaman rekonstruksi peristiwa sejarah secara visual. Radianti et al. (2020) menemukan bahwa penggunaan VR dalam pendidikan dapat meningkatkan keterlibatan dan retensi belajar. Di Indonesia, beberapa pengembang pendidikan telah menciptakan aplikasi AR untuk memperkenalkan situs sejarah lokal; siswa dapat memindai gambar bangunan kolonial dan melihat informasi tambahan muncul di layar.

Meski potensinya besar, integrasi teknologi menghadapi tantangan infrastruktur yang tidak kecil. Koneksi internet yang tidak stabil di beberapa wilayah menghambat akses terhadap museum virtual atau platform VR. Ketimpangan ini berpotensi memperlebar kesenjangan kualitas pembelajaran sejarah antarwilayah. Dalam konteks ini, kebijakan pendidikan perlu memperhatikan pemerataan akses, bukan hanya inovasi konten.

Selain infrastruktur, literasi digital guru menjadi isu sentral. Banyak guru sejarah yang belum mendapatkan pelatihan memadai terkait AI atau desain pembelajaran berbasis digital. (Hattie & Timperley, 2007) menegaskan pentingnya umpan balik berkualitas; tanpa pemahaman pedagogis yang kuat, teknologi hanya menjadi lapisan tambahan tanpa makna substantif.

Persoalan etis juga muncul. Siswa dapat menggunakan AI untuk menghasilkan ringkasan materi tanpa memahami isi secara mendalam. Karena itu, desain asesmen perlu diubah agar menekankan proses analisis dan refleksi personal, bukan sekadar produk akhir. Dengan demikian, integrasi teknologi tetap menjaga integritas akademik.

Pada saat yang sama, teknologi membuka peluang kolaborasi lintas wilayah. Proyek sejarah daring yang melibatkan siswa dari berbagai daerah memungkinkan pertukaran perspektif lokal. Interaksi ini memperkaya pemahaman sejarah nasional sebagai mosaik pengalaman yang beragam.

Integrasi teknologi dan inovasi digital dalam pembelajaran sejarah, pada akhirnya, bukan soal mengikuti tren, melainkan soal memperluas cara memahami masa lalu. Teknologi dapat menjadi jembatan antara arsip dan generasi digital, antara dokumen lama dan interpretasi baru. Namun tanpa arah pedagogis yang jelas, inovasi hanya akan menjadi kosmetik.

Transformasi ini menuntut keseimbangan. Sejarah tetap membutuhkan ketelitian kritik sumber dan kedalaman refleksi etis. Teknologi seharusnya memperkuat proses tersebut, bukan menggantikannya. Di sinilah tantangan dan sekaligus peluang terbesar pendidikan sejarah di era digital: menjaga integritas ilmiah sambil memanfaatkan kecanggihan inovasi.

11.4 Kebijakan, Kurikulum, dan Profesionalisme Guru Sejarah Masa Depan

Membicarakan masa depan pendidikan sejarah tidak bisa dilepaskan dari kebijakan dan desain kurikulum yang menjadi kerangka operasionalnya. Perkembangan teknologi digital memaksa sistem pendidikan melakukan penyesuaian, bukan hanya pada metode, tetapi juga pada orientasi capaian

pembelajaran. Dalam konteks Indonesia, kehadiran Kurikulum Merdeka menandai upaya untuk memberikan fleksibilitas lebih besar kepada satuan pendidikan dalam merancang pembelajaran berbasis kompetensi dan proyek. Kebijakan ini membuka ruang integrasi teknologi secara lebih kontekstual, meskipun implementasinya masih beragam di lapangan.

Penyesuaian kurikulum terhadap perkembangan teknologi tidak cukup dilakukan dengan menambahkan istilah “digital” dalam dokumen resmi. Yang lebih mendasar adalah pergeseran penekanan dari penguasaan konten menuju penguasaan cara berpikir historis. (Seixas & Morton, 2012) menegaskan bahwa pembelajaran sejarah seharusnya berfokus pada konsep signifikansi, bukti, dan sebab-akibat; teknologi dapat menjadi medium untuk melatih keterampilan tersebut, tetapi kurikulumlah yang menentukan arahnya.

Dalam praktiknya, beberapa sekolah mulai memasukkan eksplorasi arsip digital sebagai bagian dari capaian pembelajaran. Misalnya, siswa diminta menelusuri dokumen pergerakan nasional melalui koleksi daring Arsip Nasional Republik Indonesia, lalu menyusun analisis berbasis bukti. Pendekatan ini memperlihatkan bahwa kurikulum yang adaptif mampu menjembatani teknologi dengan kompetensi akademik yang esensial.

Integrasi proyek berbasis teknologi juga menjadi salah satu ciri pembelajaran sejarah masa depan. Proyek tidak lagi terbatas pada pembuatan makalah cetak, tetapi berkembang menjadi dokumenter digital, peta interaktif, atau podcast sejarah. (Darling-Hammond & Adamson, 2014) menunjukkan bahwa asesmen berbasis kinerja (*performance assessment*) lebih efektif dalam mengukur keterampilan berpikir tingkat tinggi dibandingkan tes objektif tradisional. Dalam konteks sejarah, proyek digital memungkinkan siswa menunjukkan kemampuan analisis sekaligus kreativitas.

Di salah satu SMA di Bandung, siswa kelas XI diminta membuat dokumenter singkat tentang sejarah lokal berbasis wawancara dengan tokoh masyarakat. Proses ini menuntut

mereka memverifikasi data, menyunting rekaman, dan menyusun narasi berbasis sumber. Aktivitas semacam ini bukan hanya memperkaya pemahaman sejarah, tetapi juga membangun literasi media.

Namun keberhasilan integrasi proyek berbasis teknologi sangat bergantung pada kompetensi digital guru. Banyak guru sejarah yang terbiasa dengan pendekatan konvensional merasa canggung menghadapi tuntutan baru ini. Menurut penelitian dalam *Jurnal Pendidikan Sejarah Indonesia*, penguasaan teknologi oleh guru masih beragam dan memerlukan pelatihan sistematis (Maskun et al., 2022). Tanpa dukungan tersebut, inovasi kurikulum berpotensi berhenti pada tataran administratif.

Pengembangan kompetensi digital guru tidak hanya menyangkut keterampilan teknis menggunakan perangkat lunak, tetapi juga kemampuan pedagogis dalam mendesain pembelajaran bermakna. Koehler dan Mishra (2009) melalui kerangka TPACK menekankan pentingnya integrasi antara pengetahuan konten, pedagogi, dan teknologi. Dalam konteks sejarah, guru harus mampu memadukan pemahaman historiografi dengan strategi digital yang relevan.

Model pelatihan guru masa depan perlu berorientasi pada praktik nyata, bukan sekadar seminar teoritis. Pelatihan berbasis proyek, lokakarya kolaboratif, dan komunitas belajar profesional dapat menjadi alternatif yang lebih efektif. (Hattie & Timperley, 2007) menggarisbawahi pentingnya umpan balik dalam meningkatkan kualitas pembelajaran; prinsip ini juga berlaku dalam pengembangan profesional guru.

Beberapa pemerintah daerah mulai menginisiasi pelatihan digital bagi guru sejarah melalui kerja sama dengan perguruan tinggi. Di Yogyakarta, misalnya, terdapat program pelatihan pemanfaatan arsip digital untuk pembelajaran berbasis sumber primer. Kolaborasi ini menunjukkan bahwa peningkatan profesionalisme tidak bisa dibebankan sepenuhnya pada individu guru, melainkan memerlukan dukungan kelembagaan.

Kolaborasi sekolah dengan arsip, museum, dan institusi digital menjadi strategi penting dalam memperkaya pembelajaran sejarah. Museum tidak lagi dipahami sebagai ruang pajangan artefak, tetapi sebagai pusat edukasi yang interaktif (Barton & Levstik, 2004) menekankan bahwa pembelajaran sejarah yang baik melibatkan pengalaman autentik dan dialog reflektif; kerja sama dengan institusi budaya dapat memperluas ruang tersebut.

Sebagai contoh, beberapa sekolah di Jakarta bekerja sama dengan Museum Nasional untuk menyelenggarakan tur virtual dan diskusi daring dengan kurator. Siswa tidak hanya melihat koleksi, tetapi juga berdialog tentang konteks sejarahnya. Interaksi semacam ini memperkaya pemahaman sekaligus menumbuhkan rasa memiliki terhadap warisan budaya.

Selain museum, kolaborasi dengan platform digital juga relevan. Proyek bersama komunitas sejarah lokal atau pengembang aplikasi edukasi dapat menghasilkan produk pembelajaran yang inovatif. Namun kolaborasi tersebut harus tetap berlandaskan validitas akademik agar tidak terjebak pada komersialisasi semata.

Standar asesmen sejarah berbasis keterampilan abad ke-21 menjadi komponen krusial dalam transformasi ini. Penilaian tidak lagi cukup mengukur hafalan fakta, melainkan harus mencakup kemampuan analisis, argumentasi, dan komunikasi. (Wineburg, 1999) menekankan bahwa membaca dokumen sejarah secara kritis merupakan keterampilan inti yang perlu diukur melalui asesmen autentik.

Di Indonesia, penguatan asesmen berbasis proyek mulai diakomodasi dalam kebijakan kurikulum terbaru. Namun, tantangan muncul ketika standar penilaian nasional masih cenderung berbasis tes objektif. Ketidaksinkronan ini menuntut evaluasi kebijakan agar standar asesmen benar-benar selaras dengan tujuan pembelajaran sejarah yang reflektif dan kritis.

Profesionalisme guru sejarah masa depan juga berkaitan dengan etika akademik di era digital. Guru harus mampu membimbing siswa dalam menggunakan teknologi secara bertanggung jawab, termasuk dalam memanfaatkan AI. Tanpa pengawasan dan desain asesmen yang tepat, teknologi dapat disalahgunakan untuk menghasilkan tugas instan tanpa proses berpikir.

Pada saat yang sama, profesionalisme tidak boleh dipahami sebagai beban administratif semata. Guru sejarah perlu dipandang sebagai intelektual publik yang berperan dalam membangun kesadaran historis masyarakat. Dalam konteks ini, dukungan kebijakan terhadap riset tindakan kelas dan publikasi ilmiah guru menjadi penting.

Kurikulum yang adaptif, pelatihan berkelanjutan, dan kolaborasi kelembagaan pada akhirnya harus bergerak searah. Tanpa koordinasi yang baik, inovasi akan berjalan sporadis dan tidak berkelanjutan. Transformasi pendidikan sejarah memerlukan visi jangka panjang yang konsisten.

Masa depan profesionalisme guru sejarah terletak pada kemampuan beradaptasi tanpa kehilangan integritas akademik. Teknologi akan terus berkembang, tetapi prinsip historiografi dan etika ilmiah tetap menjadi fondasi. Guru yang mampu memadukan keduanya akan menjadi kunci keberhasilan pendidikan sejarah di era digital.

Dengan demikian, kebijakan, kurikulum, dan profesionalisme guru bukanlah tiga hal yang terpisah, melainkan satu kesatuan yang saling menopang. Transformasi pendidikan sejarah hanya akan berhasil jika ketiganya bergerak selaras—menjawab tuntutan teknologi sekaligus menjaga kedalaman refleksi historis yang menjadi jantung disiplin ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Alqudsi, Z., Khasanah, N. U., & Murtiyasa, B. (2023). *Penerapan Pembelajaran Sejarah Menggunakan Museum Virtual Berbasis Zoom Meeting*.
- Ardiansyah, A., Kurniawati, K., & Ibrahim, N. (2022). Penggunaan Sumber Sejarah Dalam Implementasi Pembelajaran Sejarah (Studi Kasus di SMA Negeri 48 Jakarta). *Jurnal Paedagogy*, 9(4), 890–897.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good 2004 Lawrence Erlbaum Associates Mahwah. *New Jersey*.
- Collingwood, R. G. (1993). *The idea of history*. Oxford University Press.
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. John Wiley & Sons.
- Dewi, N. P. S., Hidayat, F., Doriza, S., Budi, Y., Santosa, P., Azzarah, M. A., Suradi, A., Fadjarajani, S., Ariyani, R., & Krisdiyanto, K. (2024). *Dasar metode penelitian*.
- Hasan, S. H. (2012). *Pendidikan Sejarah Indonesia: Isu dalam ide dan pembelajaran*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Maskun, M., Pratama, R. A., & Perdana, Y. (2022). Pelatihan Pembelajaran Dan Asesmen Berbasis Hots Pada Mata Pelajaran Sejarah Bagi MGMP Sejarah. *JURNAL PENGABDIAN SOSIAL INDONESIA (Journal of Indonesian Social Service)*, 2(1), 7–12.
- Samiah, S., Syaharuddin, S., & Mutiani, M. (2021). The contribution of historical science in social studies teaching materials in the junior high school. *The Innovation of Social Studies Journal*, 2(2), 159–168.

- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488–499.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1–40.

BIODATA PENULIS



Valensy Rachmedita, S. Pd., M. Pd.

Dosen Pendidikan Sejarah

Jurusan Pendidikan IPS

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas
Lampung

Penulis lahir di Natar, Lampung tanggal 30 September 1992. Penulis adalah dosen pada Program Studi Sejarah Jurusan Pendidikan IPS Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Lampung. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan IPS Program Studi Pendidikan Sejarah.

dan melanjutkan S2 pada Program Studi Magister Pendidikan IPS.

Seorang penulis dan pendidik di bidang Pendidikan Sejarah yang memiliki ketertarikan pada pengembangan pada pembelajaran sejarah yang inovatif dan kontekstual. Aktif menulis buku ajar dan artikel ilmiah yang bertujuan meningkatkan pemahaman peserta didik terhadap Pendidikan sejarah.

Buku “Pendidikan Sejarah di Era Digital: Strategi Pembelajaran, Literasi Sejarah, dan Inovasi Kelas” mengangkat dinamika pembelajaran sejarah di tengah perkembangan teknologi digital yang semakin masif. Era digital telah mengubah cara generasi muda mengakses informasi, termasuk informasi sejarah, yang kini tersedia secara luas melalui berbagai platform digital. Kondisi ini menuntut adanya transformasi dalam pendekatan pembelajaran sejarah agar tetap relevan dan bermakna.

Buku ini membahas berbagai strategi pembelajaran yang dapat diterapkan untuk mengoptimalkan pemanfaatan teknologi dalam pendidikan sejarah. Pendekatan seperti pembelajaran berbasis proyek, pemanfaatan media digital, serta penggunaan sumber sejarah daring menjadi bagian penting dalam menciptakan pengalaman belajar yang lebih interaktif dan kontekstual.

Selain itu, buku ini menekankan pentingnya penguatan literasi sejarah sebagai kemampuan untuk memahami, menganalisis, dan mengevaluasi informasi sejarah secara kritis. Di tengah maraknya informasi yang tidak selalu akurat, peserta didik perlu dibekali dengan keterampilan berpikir kritis agar mampu membedakan antara fakta, opini, dan interpretasi.

Tidak hanya mengidentifikasi peluang dan tantangan, buku ini juga menghadirkan berbagai inovasi pembelajaran yang dapat diimplementasikan di kelas, mulai dari penggunaan teknologi sederhana hingga integrasi platform digital yang lebih kompleks. Dengan demikian, pembelajaran sejarah tidak hanya menjadi lebih menarik, tetapi juga mampu membentuk kesadaran historis yang kuat.

Ditujukan bagi mahasiswa, dosen, guru, praktisi pendidikan, serta masyarakat umum, buku ini diharapkan dapat menjadi referensi sekaligus inspirasi dalam mengembangkan pendidikan sejarah yang adaptif, kritis, dan relevan di era digital.



Graha Puri Jejalen
Jl. Utama Graha Puri Jejalen
Sumberjaya, Kec. Tambun Selatan
Kabupaten Bekasi, Jawa Barat 17510

sejarah

ISBN 978-623-8580-12-5

