

DIKTAT

# EVALUASI PEMBELAJARAN SEJARAH



Oleh: Aman, M.Pd.

**JURUSAN PENDIDIKAN SEJARAH  
FAKULTAS ILMU SOSIAL DAN EKONOMI  
UNIVERSITAS NEGERI YOGYAKARTA  
2009**

## KATA PENGANTAR



Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah swt yang telah memberikan rahmat dan karunia-Nya sehingga atas segala anugrahnya penulis berhasil menyusun diktat ini. Penyelesaian penyusunan diktat ini tidak lepas dari bantuan berbagai pihak yakni berupa motivasi maupun pemikiran-pemikiran yang sangat bermanfaat. Oleh karena itu, pada kesempatan ini penulis menyampaikan rasa terima kasih yang tulus atas segala bantuan, motivasi, dan sumbangan lainnya kepada:

1. Pimpinan Fakultas Ilmu Sosial dan Ekonomi Universitas Negeri Yogyakarta yang telah memberikan kesempatan kepada penulis untuk menyusun diktat ini
2. Ibu Terry Irenewaty, M.Hum. selaku Ketua Jurusan Pendidikan Sejarah FISE UNY yang telah memberikan dukungan baik moril maupun materiil yang sangat membantu bagi penyelesaian diktat ini.
3. Rekan-rekan sejawat yang telah membantu mendukung pengayaan referensi sehingga menunjang penulisan diktat ini.

Penulis menyadari bahwa diktat ini masih jauh dari sempurna, banyak kekurangan dan kelemahan baik dari segi teori maupun metodologi, ini dikarenakan kekurangan dan keterbatasan kemampuan penulis. Oleh karena itu, saran dan kritik yang sifatnya membangun sangat penulis harapkan demi perbaikan buku pegangan kuliah ini.

Yogyakarta, 28 Oktober 2009

Penulis

## DAFTAR ISI

|  | Halaman |
|--|---------|
| HALAMAN JUDUL .....                                  | i       |
| KATA PENGANTAR.....                                  | ii      |
| DAFTAR ISI .....                                     | iii     |
| DAFTAR TABEL .....                                   | iv      |
| <br>   |         |
| BAB I. PENDAHULUAN .....                             | 1       |
| <br>   |         |
| BAB II. SEJARAH DAN ASPEK EVALUASI PEMBELAJARAN      |         |
| SEJARAH.....   | 8       |
| A. Konsep Dasar dan Wawasan Sejarah .....            | 8       |
| B. Kesadaran Sejarah .....                           | 21      |
| C. Nasionalisme .....                                | 25      |
| D. Kecakapan Akademik .....                          | 37      |
| <br>   |         |
| BAB III. PEMBELAJARAN SEJARAH DAN ASPEK EVALUASI     |         |
| PROSES .....   | 41      |
| A. Pembelajaran Sejarah .....                        | 41      |
| B. Kualitas Pembelajaran Sejarah .....               | 51      |
| 1. Sikap dalam dan Terhadap Pelajaran Sejarah .....  | 54      |
| 2. Motivasi Berprestasi .....                        | 60      |
| 3. Sarana Pembelajaran Sejarah .....                 | 67      |
| 4. Budaya Kelas .....                                | 70      |
| 5. Kinerja Guru .....                                | 72      |
| <br>   |         |
| BAB IV. PENILAIAN HASIL BELAJAR SEJARAH.....         | 79      |
| <br>   |         |
| BAB V. EVALUASI PROGRAM PEMBELAJARAN SEJARAH.....    | 84      |
| A. Pengertian Evaluasi .....                         | 84      |
| B. Hakekat Evaluasi Program .....                    | 87      |
| C. Model-model Evaluasi Program .....                | 91      |
| D. Kriteria Efektivitas Model Evaluasi Program ..... | 96      |
| <br>   |         |
| BAB VI. PENUTUP.....                                 | 99      |
| <br>   |         |
| KEPUSTAKAAN .....                                    | 101     |

## **BAB I PENDAHULUAN**

Dalam rangka meningkatkan kualitas pendidikan nasional, pemerintah telah melakukan berbagai upaya seperti halnya pengembangan dan penyempurnaan kurikulum, pengembangan materi pembelajaran, perbaikan sistem evaluasi, pengadaan buku dan alat-alat pelajaran, perbaikan sarana prasarana pendidikan, peningkatan kompetensi guru, serta peningkatan mutu pimpinan sekolah (Depdiknas, 2001: 3). Namun demikian, upaya tersebut sampai sekarang belum menunjukkan hasil sebagaimana yang diharapkan. Kualitas pendidikan dipengaruhi beberapa faktor, seperti: guru, siswa, pengelola sekolah (Kepala Sekolah, karyawan dan Dewan/Komite Sekolah), lingkungan (orangtua, masyarakat, sekolah), kualitas pembelajaran, dan kurikulum (Edy Suhartoyo. 2005: 2). Hal serupa juga disampaikan oleh Djemari Mardapi (2003 a: 8) bahwa usaha peningkatan kualitas pendidikan dapat ditempuh melalui peningkatan kualitas pembelajaran dan kualitas sistem penilaian. Meningkatnya kualitas pembelajaran yang dilaksanakan di berbagai jenjang pendidikan akan mampu meningkatkan kualitas pendidikan. Usaha peningkatan kualitas pendidikan akan berlangsung dengan baik manakala didukung oleh kompetensi dan kemauan para pengelola pendidikan untuk melakukan perbaikan secara terus-menerus menuju ke arah yang lebih baik. Dengan demikian, inovasi pendidikan secara berkesinambungan dalam program pendidikan termasuk program pembelajaran sejarah merupakan tuntutan yang harus segera dilaksanakan.

Sistem pengajaran sebagai bagian integral dari sistem kegiatan pendidikan, merupakan fenomena yang harus diperbaiki dan dikembangkan oleh pihak-pihak terkait dan yang berkepentingan. Hal ini menyangkut banyak hal seperti kurikulum, metode, media pengajaran, materi pengajaran, kualitas pendidik, evaluasi pembelajaran, dan lain sebagainya sehingga tercipta sistem pengajaran yang baik dan berorientasi ke masa depan. Dengan demikian perlu dikembangkan prinsip-prinsip belajar yang berorientasi pada masa depan, dan menjadikan peserta didik tidak hanya sebagai objek belajar tetapi juga subjek

dalam belajar. Pendidikan tidak lagi berpusat pada lembaga atau pengajar yang hanya akan mencetak para lulusan yang kurang berkualitas, melainkan harus berpusat pada peserta didik sebagai pusat belajar dengan memberikan kesempatan kepada mereka untuk bersikap kreatif dan mengembangkan diri sesuai dengan potensi intelektual yang dimilikinya.

Sistem pengajaran yang baik seharusnya dapat membantu mencapai tujuan-tujuan belajarnya. Meskipun proses belajar mengajar tidak dapat sepenuhnya berpusat pada peserta didik seperti pada pendidikan terbuka, tetapi yang perlu dicermati adalah bahwa pada hakekatnya peserta didiklah yang harus belajar dan mengembangkan diri. Dengan demikian proses belajar mengajar perlu berorientasi pada kebutuhan dan kemampuan siswa. Kegiatan-kegiatan yang dilakukan dalam proses belajar mengajar harus dapat memberikan pengalaman belajar yang menyenangkan dan berguna bagi peserta didik. Pengajar perlu memberikan bermacam-macam suasana belajar yang memadai untuk materi yang disajikan, dan menyesuaikannya dengan kemampuan serta karakteristik peserta didik sebagai subjek-didik.

Mengajar merupakan suatu aktivitas profesional yang memerlukan keterampilan tingkat tinggi dan mencakup hal-hal yang berkaitan dengan pengambilan keputusan-keputusan (Winata Putera, 1992 : 86). Sekarang ini pengajar lebih dituntut untuk berfungsi sebagai pengelola proses belajar mengajar yang melaksanakan tugas yaitu dalam merencanakan, mengatur, mengarahkan, dan mengevaluasi. Keberhasilan dalam belajar mengajar sangat tergantung pada kemampuan pengajar dalam merencanakan, yang mencakup antara lain menentukan tujuan belajar peserta didik, bagaimana caranya agar peserta didik mencapai tujuan tersebut, sarana apa yang diperlukan, dan lain sebagainya. Dalam hal mengatur, yang dilakukan pada waktu implementasi apa yang telah direncanakan dan mencakup pengetahuan tentang bentuk dan macam kegiatan yang harus dilaksanakan, bagaimana semua komponen dapat bekerjasama dalam mencapai tujuan-tujuan yang telah ditentukan. Pengajar bertugas untuk mengarahkan, memberikan motivasi, dan memberikan inspirasi kepada peserta didik untuk belajar. Memang benar tanpa pengarahan pun

masih dapat juga terjadi proses belajar, tetapi dengan adanya pengarahan yang baik dari pengajar maka proses belajar mengajar dapat berjalan dengan lancar. Sedangkan dalam hal mengevaluasi, termasuk penilaian akhir, hal ini dimaksudkan apakah perencanaan, pengaturan, dan pengarahannya dapat berjalan dengan baik atau masih perlu diperbaiki.

Dalam proses belajar mengajar, pengajar perlu mengadakan keputusan-keputusan, misalnya metode apakah yang perlu dipakai untuk mengajar mata pelajaran tertentu, alat dan media apakah yang diperlukan untuk membantu peserta didik membuat suatu catatan, melakukan praktikum, menyusun makalah diskusi, atau cukup hanya dengan mendengar ceramah pengajar saja. Dalam proses belajar mengajar, pengajar selalu dihadapkan pada bagaimana melakukannya, dan mengapa hal tersebut perlu dilakukan. Begitu juga dalam hal evaluasi atau penilaian dihadapkan pada bagaimana sistem penilaian yang digunakan, bagaimana kriterianya, dan bagaimana pula kondisi peserta didik sebagai subjek belajar yang memerlukan nilai itu.

Dalam rangka pengembangan pengajaran sejarah agar lebih bermakna dan terintegrasi dengan berbagai bidang keilmuan lainnya, maka sekurang-kurangnya terdapat berbagai bidang yang seyogianya mendapat perhatian, yaitu: pertama, materi pelajaran sejarah harus mampu mengembangkan integritas dan jati diri siswa, sehingga terbentuk karakter peserta didik yang memiliki sikap *nation hood*, kebersamaan dalam perbedaan, toleransi, empati, dan sikap-sikap positif lain yang berharga baik bagi dirinya, masyarakatnya, maupun bangsanya. Materi pelajaran sejarah memiliki peranan yang sangat penting dalam menjaga keutuhan persatuan dan kesatuan bangsa di tengah keberagaman masyarakat Indonesia yang sangat heterogen. Oleh karena itu, pihak-pihak yang ikut bertanggungjawab dalam pengembangan materi pelajaran sejarah harus bersinergi satu sama lain baik antara ahli sejarah, sejarawan, ahli pendidikan sejarah, LPTK (Lembaga Pendidikan Tenaga Keguruan), Pusat Kurikulum, Pusat Perbukuan, dalam rangka menghasilkan materi pelajaran sejarah yang *future oriented* dalam membangun sebuah peradaban yang luhur.

Kedua, untuk menjawab tantangan masa depan, kreativitas dan daya inovatif diperlukan agar bangsa Indonesia bukan sekedar menjadi konsumen IPTEK, konsumen budaya, maupun penerima nilai-nilai dari luar secara pasif, melainkan memiliki keunggulan komparatif dalam hal penguasaan Ilmu Pengetahuan dan Teknologi) atau IPTEK. Oleh karenanya, kreativitas perlu dikembangkan melalui penciptaan suasana pembelajaran yang kondusif di mana pengajar mendorong vitalitas dan kreativitas peserta didik untuk mengembangkan diri. Peserta didik perlu diberi kesempatan untuk belajar dengan daya intelektualnya sendiri, melalui proses rangsangan-rangsangan baik yang berupa pertanyaan-pertanyaan maupun penugasan, sehingga peserta didik dapat melihat suatu hal dari berbagai sudut pandang dan dapat menemukan berbagai alternatif pemecahan masalah yang dihadapi.

Ketiga, peserta didik akan dapat mengembangkan daya kreativitasnya apabila proses belajar mengajar dilaksanakan secara terencana untuk meningkatkan dan membangkitkan upaya untuk kompetitif. Oleh karena itu, proses belajar mengajar yang memberi peluang kepada peserta didik untuk menyelesaikan tugas secara kompetitif perlu disosialisasikan, kemudian juga perlu adanya penghargaan yang layak kepada mereka yang berprestasi. Hal ini akan berdampak positif terhadap terbentuknya rasa percaya diri pada peserta didik. Pada gilirannya, pengalaman ini selanjutnya dapat menjaga proses pembentukan kemandirian. Dalam hal ini peserta didik juga perlu dilibatkan dalam proses belajar mengajar yang memberikan pengalaman bagaimana peserta didik bekerja sama dengan peserta didik yang lain seperti dalam hal berdiskusi, membuat artikel kelompok, pengamatan, wawancara, dan sebagainya untuk dikerjakan secara kelompok. Pengalaman belajar seperti ini selanjutnya akan dapat membentuk sikap kooperatif dan ketahanan bersaing dengan pengalaman nyata untuk dapat menghargai segala kelebihan dan kelemahan masing-masing.

Keempat, dalam proses pengembangan kematangan intelektualnya, peserta didik perlu dipacu kemampuan berfikirnya secara logis dan sistematis. Dalam proses belajar mengajar, pengajar harus memberi arahan yang jelas

agar peserta didik dapat memecahkan suatu persoalan secara logis dan ilmiah. Oleh karena itu peserta didik perlu dilibatkan secara aktif dalam proses belajar mengajar melalui pemberian tugas. Tugas tidak terlalu berat tetapi dapat memacu daya berfikir peserta didik. Salah satu aspek yang penting adalah bagaimana peserta didik dapat terlatih berpikir secara deduktif-induktif. Artinya, dalam proses belajar mengajar peserta didik perlu diarahkan sedemikian rupa sehingga mereka dapat mempelajari materi pelajaran melalui pengalaman. Dengan cara seperti ini mereka dapat secara langsung dihadapkan pada suatu realita di lapangan. Seperti halnya peserta didik disediakan model pembelajaran yang bersifat khusus yang memberikan pengalaman, berdiskusi, penelitian, dan lain sebagainya yang diarahkan untuk menarik kesimpulan baik deduktif maupun induktif.

Kelima, peserta didik harus diberi internalisasi dan keteladanan, dimana mereka dapat berperan aktif dalam kegiatan belajar mengajar. Fenomena ini dalam hal-hal tertentu dapat membentuk semangat loyalitas, toleransi, dan kemampuan adaptabilitas yang tinggi. Dalam hal pendekatan ini perlu diselaraskan dengan kegiatan proses belajar mengajar yang memberi peluang kepada mereka untuk berprakarsa secara dinamis dan kreatif. Dengan demikian akan tercapai kualitas proses dan hasil belajar yang berorientasi pada pencapaian tujuan yang jelas, dengan melibatkan peserta didik secara maksimal melalui berbagai kegiatan yang konstruktif, sehingga pengalaman tersebut dapat mengantar mereka dalam suatu proses belajar yang kondusif dan kreatif.

Untuk menjawab tantangan ini, maka diperlukan program pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masa depan, melibatkan peranan siswa secara penuh, dan membangun sikap kritis dalam pembelajaran sejarah. Bagi kalangan peserta didik, terlebih di tingkat SMA, maka sikap kritis dalam pembelajaran sejarah adalah tujuan yang hendak dicapai sebagaimana dijabarkan dalam standar kompetensi dan kompetensi dasar kurikulum sejarah. Dengan demikian, kesan bahwa pembelajaran sejarah hanyalah sebagai pelajaran hapalan, perlu segera dihilangkan. Pembelajaran sejarah kritis dan

substantif harus segera dilembagakan di sekolah-sekolah, dalam rangka memacu daya intelektualitas siswa menyangkut peristiwa-peristiwa lampau yang dibaca dalam kaca mata kekinian. Pembelajaran kritis dan substantif harus menyentuh wilayah intelektual siswa, dan mampu membangun pemikiran interpretatif tentang peristiwa sejarah terutama menyangkut peristiwa-peristiwa yang faktanya masih bersifat lunak. Di samping itu yang lebih penting adalah, bagaimana pembelajaran sejarah dapat menumbuhkan sikap nasionalisme, patriotisme, kesadaran sejarah, wawasan humaniora, disamping yang secara umum tujuan pendidikan untuk meningkatkan kecakapan akademik, sosial, religius, dan kepribadian.

Setiap program kegiatan, baik program pendidikan maupun non pendidikan, seharusnya diikuti dengan kegiatan evaluasi. Evaluasi dilakukan bertujuan untuk menilai apakah suatu program terlaksana sesuai dengan perencanaan dan mencapai hasil sesuai yang diharapkan atau belum. Berdasarkan hasil evaluasi akan dapat diketahui hal-hal yang telah dicapai, apakah suatu program dapat memenuhi kriteria yang telah ditentukan. Setelah itu kemudian diambil keputusan apakah program tersebut diteruskan, direvisi, dihentikan, atau dirumuskan kembali sehingga dapat ditemukan tujuan, sasaran dan alternatif baru yang sama sekali berbeda dengan format sebelumnya. Agar dapat menyusun program yang lebih baik, maka hasil evaluasi program sebelumnya dapat dijadikan sebagai acuan pokok.

Ditinjau dari sasaran yang ingin dicapai, evaluasi bidang pendidikan dapat dibagi menjadi dua, yakni evaluasi yang bersifat makro dan mikro. Evaluasi makro sasarannya adalah program pendidikan yang direncanakan dan tujuannya adalah untuk memperbaiki bidang pendidikan. Sedangkan evaluasi mikro sering digunakan di level kelas. Di sini, sasaran evaluasi mikro adalah program pembelajaran di kelas dan yang menjadi penanggungjawabnya adalah guru untuk sekolah atau dosen untuk perguruan tinggi (Djemari Mardapi, 2000: 2). Guru memiliki tanggung jawab untuk menyusun dan melaksanakan program pembelajaran, sedangkan sekolah memiliki tanggung jawab untuk mengevaluasi program pembelajaran yang dilaksanakan guru.

Dalam pada itu, salah satu faktor penting untuk meningkatkan kualitas pendidikan adalah melalui program pembelajaran, dan evaluasi merupakan salah satu faktor penting program pembelajaran. Untuk meningkatkan kualitas pendidikan tersebut, pelaksanaan evaluasi harus menjadi bagian penting dan dilaksanakan secara berkesinambungan. Di samping evaluasi berguna bagi pimpimam sekolah sebagai upaya untuk memotret sistem pendidikan yang menjadi tanggungjawabnya, evaluasi juga dapat menumbuhkan minat dan motivasi siswa untuk belajar lebih giat lagi, dan juga untuk mendorong guru agar lebih meningkatkan kinerja dalam berkarya sebagai pendidik profesional. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya terfokus pada penilaian hasil belajar semata, melainkan pula perlu didasarkan pada penilaian terhadap *input* maupun proses pembelajaran itu sendiri. Dalam konsepsi ini, optimalisasi sistem evaluasi mempunyai dua makna, yakni sistem evaluasi yang memberikan informasi yang optimal, dan manfaat yang dicapai dari evaluasi tersebut Djemari Mardapi (2003 a: 12). Manfaat utama dari pelaksanaan evaluasi pendidikan adalah meningkatkan kualitas pembelajaran. Oleh karena itu, dilaksanakannya evaluasi terhadap program pembelajaran diharapkan akan meningkatkan kualitas proses pembelajaran berikutnya yang tentunya akan meningkatkan kualitas pendidikan pada umumnya.

## **BAB II**

### **SEJARAH DAN ASPEK EVALUASI PEMBELAJARAN SEJARAH**

#### **A. Konsep Dasar dan Wawasan Sejarah**

##### **1. Konsep Dasar Sejarah**

Pada umumnya, orang memakai istilah sejarah untuk menunjuk cerita sejarah, pengetahuan sejarah, gambaran sejarah, yang kesemuanya itu sebenarnya adalah sejarah dalam arti subjektif. Sejarah dalam arti subjektif ini merupakan suatu konstruk, ialah bangunan yang disusun oleh penulis sebagai suatu uraian atau cerita. Uraian atau cerita itu merupakan suatu kesatuan atau unit yang mencakup fakta-fakta terangkakan untuk menggambarkan suatu gejala sejarah, baik proses maupun struktur. Kesatuan itu menunjukkan koherensi, artinya pelbagai unsur bertalian satu sama lain dan merupakan satu kesatuan. Fungsi unsur-unsur itu saling menopang dan saling tergantung satu sama lain (Sartono Kartodirdjo, 1992: 15).

Sejarah dalam arti objektif menunjuk kepada kejadian atau peristiwa itu sendiri, ialah peristiwa sejarah dalam kenyataannya. Kejadian itu sekali terjadi tidak dapat diulang atau terulang lagi. Bagi orang yang berkesempatan mengalami suatu kejadianpun sebenarnya hanya dapat mengamati dan mengikuti sebagian dari totalitas kejadian itu, jadi tidak mungkin mempunyai gambaran umum seketika itu. Keseluruhan proses itu berlangsung terlepas dari subjek manapun juga, jadi maksudnya adalah objektif dalam arti tidak memuat unsur-unsur subjek (pengamat atau pencerita) (Sartono Kartodirdjo, 1992: 15). Kesimpulan akhir Sartono Kartodirdjo (1992: 498), menegaskan bahwa sejarah merupakan cerita tentang pengalaman kolektif suatu komunitas atau *nation* di masa lampau.

Dalam al-Muqaddimah Ibn Khaldun (1332-1406) sebagaimana dikutip Ahmad Syafii Maarif (1997: 2), terdapat dua sisi sejarah yang perlu diperhatikan, yakni sisi luar dan sisi dalam. Pada sisi luar sejarah itu tidak lebih dari pada perputaran kekuasaan yang silih berganti di masa lampau. Tetapi pada sisi dalamnya sejarah adalah suatu penalaran kritis (*nazar*) dan kerja yang cermat untuk mencari kebenaran; suatu penjelasan yang cerdas

tentang sebab-sebab dan asal-usul segala sesuatu; suatu pengetahuan yang mendalam tentang bagaimana dan mengapa peristiwa-peristiwa itu terjadi.

Sejarah dipandang memiliki fungsi dapat mengajar *man of action* (manusia pelaku) tentang bagaimana orang lain bertindak dalam keadaan-keadaan khusus, pilihan-pilihan yang dibuatnya, dan tentang keberhasilan dan kegagalan mereka. Sejarah menjelaskan kondisi dan situasi yang tepat bagi seorang negarawan untuk melaksanakan tugas kenegaraannya secara tepat pula. Tanpa mengenal sejarah seorang negarawan atau siapa saja yang memiliki tanggung jawab umum akan kehilangan arah dan acuan dalam melaksanakan kebijakannya. Sebagaimana dikatakan Allan Nevin (1962: 14 dalam Ahmad Syafii Maarif, 2006: 29), bahwa sejarah adalah jembatan penghubung masa silam dan masa kini, dan sebagai petunjuk ke arah masa depan.

Menurut pandangan Kuntowijoyo (1994: 18), sejarah dimaksudkan sebagai rekonstruksi masa lalu dan yang direkonstruksi sejarah adalah apa saja yang sudah dipikirkan, dikatakan, dikerjakan, dirasakan, dan dialami manusia. Sementara itu R. Moh. Ali (1965: 7-8), menjelaskan bahwa sejarah mengandung arti yang mengacu pada hal-hal: 1) perubahan-perubahan, kejadian-kejadian dan peristiwa-peristiwa dalam kenyataan sekitar kita; 2) cerita tentang perubahan-perubahan, kejadian-kejadian dan peristiwa-peristiwa realitas tersebut; 3) ilmu yang bertugas menyelidiki perubahan-perubahan, kejadian-kejadian dan peristiwa yang merupakan realitas tersebut.

Hal serupa disampaikan sejarawan Sidi Gazalba (1966: 11) yang mengemukakan bahwa sejarah adalah gambaran masa lalu tentang manusia dan sekitarnya sebagai makhluk sosial, yang disusun secara ilmiah dan lengkap, meliputi urutan fakta masa tersebut dengan tafsiran dan penjelasan, yang memberi pengertian dan pemahaman tentang apa yang telah berlalu itu. Pendapat ini didukung oleh Taufik Abdullah (2001: 98) yang mengatakan bahwa sejarah adalah hasil dari sebuah usaha untuk merekam, melukiskan dan menerangkan peristiwa masa lalu.

Edward Hallet Carr (1982: 30) dalam bukunya, *What is History* menyebutkan “ *History is a continuous process of interaction between the historian and the his facts, and unending dialogue between the present and the past*”. (Sejarah adalah sebuah proses interaksi tanpa henti antara sejarawan dan fakta-faktanya, sebuah dialog yang tak berujung antara masa sekarang dan masa lampau. Lain halnya dengan G.J Renier (1997: 81) yang mengatakan bahwa sejarah adalah cerita mengenai pengalaman orang yang berada didalam masyarakat yang beradab.

Bagi kalangan sejarawan dan pemerhati sejarah, suatu peristiwa harus diterangkan secara lebih jauh dan lebih mendalam mengenai bagaimana terjadinya, latar belakang kondisi sosial, ekonomi, politik, dan juga kulturalnya. Hanya menceritakan bagaimana terjadinya suatu peristiwa, belum memberikan eksplanasi secara tuntas dan lengkap, karena sejarawan adalah wisatawan profesional dalam dunia lampau (Sartono Kartodirdjo, 1992: 27). Oleh karena itu, sejarawan sejatinya harus mampu menunjukkan pola-pola perkembangan, konteks dan kondisi peristiwa, serta akibatnya, yang kesemuanya sukar diketahui dan dipahami oleh semua orang yang tidak mengalami sendiri peristiwa-peristiwa itu. Walaupun sejarawan pada umumnya termotivasi oleh rasa cintanya pada masa lampau dengan segala keunikannya serta oleh hasratnya untuk mendapatkan pengetahuan yang lebih kongkret tentang peristiwa, pelaku, dan situasi sejarah, hasil kerjanya pada dasarnya ditujukan untuk orang-orang dari masanya sendiri. Perhatiannya terhadap masa lampau, terutama pada periode yang ditandai oleh perubahan yang pesat dan revolusioner, ketidakpastian yang bersifat konstan, dan krisis, terkait dan sebanding dengan keterlibatan emosional mereka dengan masa kini dan dengan pencarian mereka akan berbagai jawaban terhadap fenomena dan soal-soal yang melingkupi mereka (Soedjatmoko, 1995: 385).

Dalam konteks akademis, sejarah merupakan suatu bidang ilmu atau bidang studi yang memerlukan imajinasi kesejarahan yang kritis dalam pengkajiannya. Hal ini dimaksudkan untuk menempatkan sejarah dalam

*setting historis* yang fenomenologis. Sejarah tidak selalu menyangkut “*past event*” atau peristiwa-peristiwa masa lampau, tetapi juga berhubungan atau menyangkut peristiwa-peristiwa mutakhir (*current events*) (Suyatno Kartodirdjo, 2000: 31). Dalam konteks ini, sejarawan yang bertindak sebagai duta dari masa lampau tidak hanya memberikan informasi tentang negeri pada jaman tertentu, tetapi juga kondisi dan situasinya, sistem ekonomi, sosial, dan politik, serta seluruh fenomena kehidupan masyarakat dalam pelbagai aspeknya. Dengan pelbagai pendekatan dalam metodenya, sejarawan menjalankan tugasnya dalam pelbagai lapangan. Hasilnya dapat memperdalam pengertian di bidang politik, ekonomi, sosial, dan kebudayaan.

Bagi seorang sejarawan sangatlah penting untuk menyadari bahwa wujud dan isi cita-cita serta nilai-nilai bangsanya tidak bisa dimengerti tanpa refleksi kepada sejarah dan pengalaman bangsa itu. Oleh sebab itu, kesadaran sejarah merupakan orientasi intelektual, suatu sikap jiwa yang perlu untuk memahami secara tepat paham kepribadian nasional (Sartono Kartodirdjo, 1990: 63). Kesadaran sejarah sangat diperlukan sebagai suatu cara untuk melihat realitas sosial dengan segala permasalahannya bukan saja sebagai masalah-masalah moral yang memerlukan jawaban ya atau tidak, putih atau hitam, melainkan agar manusia mampu melihat masalah-masalah dinamika sosial termasuk segi moralnya, sebagai suatu masalah-masalah historis yang memerlukan cara-cara penghadapan historis pula (Soedjatmoko, 1983: 69).

Sejarawan harus bisa menjangkau bagian dalam peristiwa sejarah atau pikiran-pikiran yang melatarbelakanginya. Dalam konteks ini Collingwood menekankan keistimewaan yang dapat dilakukan oleh sejarawan terhadap objeknya yaitu dengan jalan *re thinking them in his own mind* (memikirkan kembali dalam pikiran sejarawan sendiri). Dengan ini, sejarawan harus mampu meneropong pikiran pelaku sejarah dengan cara mencoba menghidupkan kembali pikiran-pikiran pelaku sejarah tersebut dalam pikirannya sendiri; dengan kata lain secara imajiner sejarawan harus

mencoba menempatkan dirinya ke dalam pelaku-pelaku sejarah yang bersangkutan. Ini dianggap merupakan unsur pokok dalam “cara berpikir historis” (*historical thinking*) yang menjadi dasar dari “cara menerangkan dalam sejarah” (*historical explanation*). Dengan demikian sejarawan dianggap perlu memperhatikan prinsip koligasi dalam menerangkan peristiwa yaitu suatu prosedur menerangkan suatu peristiwa dengan jalan menelusuri hubungan-hubungan intrinsiknya dengan peristiwa-peristiwa lainnya dan menentukan tempatnya dalam keseluruhan peristiwa sejarah (Widja, 1989: 123).

Dengan demikian, akan dapat ditentukan langkah nyata untuk memajukan usaha merekonstruksikan sejarah. Dengan pengetahuan masa lampau yang benar dan kongkret, akan dapat diwujudkan identitas sejarah. Usaha untuk mencari relevansi dapat diartikan bahwa sejarah harus menjadi bagian dari pengetahuan kolektif yang mampu menjelaskan kesinambungan dan perubahan masyarakat untuk kepentingan pembangunan. Jelaslah bahwa penulisan sejarah, dewasa ini tidak dapat dipisahkan dari kebudayaan masa kini beserta masalah-masalahnya baik dalam bidang politik maupun dalam lapangan ekonomi atau sosial (Frederick dan Soeri Soeroto, 1982: 66).

Sejarah sebagai disiplin ilmu yang otonom, perlu dikembangkan menurut pola kecenderungan ilmu sejarah itu sendiri. Penulisan sejarah konvensional, yang menyusun ceritera sejarah secara deskriptif-naratif belaka, hanya menerangkan bagaimana suatu peristiwa terjadi, dan tidak menyentuh substansinya. Supaya mendapat gambaran yang lebih lengkap mengenai realitas tersebut, orang perlu mendekati peristiwa sejarah dari pelbagai segi, yang disebut pendekatan multidimensional dan sudah barang tentu memerlukan metode dari pelbagai ilmu yang disebut metode *Interdisipliner* (Sartono Kartodirdjo, 1982: vi-vii). Dalam konsep ini metodologinya telah disempurnakan untuk menggarap pelbagai permasalahan yang kompleks. Dengan meminjam konsep dan teori dari ilmu-ilmu sosial yang lain, alat analitik dan kerangka konseptualnya menjadi

sempurna. Bukti dari itu semua adanya pertumbuhan produksi yang besar dalam penulisan sejarah (Kuntowijoyo, 1995: 19).

Sementara itu orang bertanya apakah sejarah itu perlu. Untuk membahas dan menjawab pertanyaan ini, perlulah kiranya historis-kritis menelaahnya dari *diakronisme* ilmu sejarah itu. Orang tidak akan belajar sejarah jika tidak ada manfaatnya. Kenyataan bahwa sejarah terus ditulis orang di semua peradaban dan di sepanjang waktu, sebenarnya cukup menjadi bukti bahwa sejarah itu perlu (Kuntowijoyo, 1995: 19).

Sejarah tidak hanya sekedar serangkaian peristiwa yang *mandeg* dan hanya menjadi ceritera pelipur lara, ceritera pembangkit semangat untuk “kebesaran diri”, melainkan lebih dari itu, bahwa sejarah terjadi di dalam “suatu lingkaran waktu yang satu”, yang selalu bergerak tanpa henti. Oleh karena itu waktu dapat dikatakan selalu berada di dalam kekinian. Dalam kekiniannya yang selalu bergerak itulah waktu dapat terbagi menjadi tiga masa: yaitu waktu kini masa lampau, waktu kini sekarang, dan waktu kini yang akan datang (Anhar Gonggong, 1996: 4). Sejarah sebagai bagian masa dari gerak waktu tanpa henti, memiliki dinamika yang menggerakkan. Generasi yang hidup dalam “waktu kini-sekarang” mempunyai kedudukan strategis. Kedudukan strategis yang dimaksud adalah generasi dalam “waktu kini-sekarang”, adalah membangun kelangsungan hidup dirinya dengan mengacu kepada “waktu kini-masa lampau” dan sekaligus berperan dalam merancang kehidupan generasi yang hidup di dalam “waktu kini-yang akan datang”.

Dalam kajian ilmiahnya, muncullah kontroversi apakah sejarah itu sebagai ilmu atau seni. Mungkin pendirian moderat yang mengatakan bahwa sejarah mengandung kedua dimensi ilmu dan seni pantas untuk dipertahankan. Dari sudut metode pengumpulan dan penafsiran data, sejarah tidak berbeda dengan metode ilmu pada umumnya (Juliet Gardiner, 1988: 69-72). Tetapi dalam teknik penyusunan laporan, unsur imajinasi sejarawan memegang peranan penting, dan tentu saja bukanlah imajinasi liar. Imajinasi historis adalah imajinasi yang dikontrol oleh hukum-hukum logika

berdasarkan fakta. Karena imajinasi inilah karya sejarah dirasakan juga sebagai karya sastra. Kemudian dalam masalah bahasa, bahasa sejarah lebih dekat kepada bahasa novel daripada bahasa teks ilmiah. Hal ini memang diperlukan, sebab bila tidak, siapa yang akan betah membaca karya sejarah. Sekalipun demikian, laporan sejarah senantiasa menuntut akurasi dalam bingkai disiplin historis. Tinggi rendahnya kualitas sebuah karya sejarah akan sangat tergantung kepada akurasi dan disiplin seorang sejarawan dalam membangun laporannya. Dalam historiografi, dikenal istilah sejarah yang baik dan sejarah yang papa (*poor history*). Yang paling repot adalah “sejarah yang terburuk sekalipun tetaplah ia sejarah”, tulis Renier (1995: 22).

## **2. Wawasan Sejarah**

Selanjutnya konsepsi wawasan, berasal dari kata ”wawas” yang berarti pandangan, tinjauan, dan tanggapan indrawi atau sebuah konsepsi cara pandang (Tim Penyusun Kamus Pusat Bahasa, 2000: 1271). Oleh karena itu wawasan kesejarahan dapat diartikan sebagai pandangan, tinjauan, dan tanggapan terhadap makna kesejarahan. Wawasan itu sendiri memuat dua gejala, yakni sebagai cara pandang dan sebagai hasil cara pandang. Sartono Kartodirdjo (1992: 206), bahwa wawasan merupakan kerangka pikiran, kerangka referensi, pandangan atau perspektif dalam mengantisipasi fenomena kehidupan. Di sini wawasan atau perspektif berbeda-beda terminologinya, sesuai dengan cara pandang yang dipakainya.

Dalam ilmu pengetahuan pada umumnya dan ilmu sosial pada khususnya, setiap disiplin memiliki referensi atau kerangka konseptual tertentu, sehingga perspektif atau wawasannya sesuai dengan kerangkanya itu. Dengan demikian cara memandang dan hasil cara memandang terhadap fenomena antara disiplin yang satu dengan disiplin yang lain berbeda, selaras dengan kerangkanya itu. Perspektif sosiologis terbentuk berdasarkan kerangka konsep sosiologis, terutama yang ditampilkan struktur atau pola hubungan sosial. Dalam perspektif ilmu politik, yang tampak adalah struktur

kekuasaan dan pola distribusi kekuasaan. Sedangkan wawasan sejarah adalah cara memandang dan hasil cara memandang berdasarkan paradigma sejarah.

Banyak ahli sejarah yang mengakui akan arti dan makna kesejarahan, meskipun dalam perspektifnya menggunakan terminologi yang berbeda-beda. Reiner (1961: 21) menggunakan istilah pengalaman yang dimaknainya memiliki arti penting bagi kehidupan manusia, baik itu pengalaman individu maupun pengalaman kolektif. Bahkan dalam konteks yang lebih luas seseorang dapat mengambil makna pengalaman bangsanya maupun pengalaman bangsa lain. Syafii Maarif (1995: 1) menekankan bahwa dalam mengikuti sejarah bangsa-bangsa lain, pendekatan yang terlalu *Indonesia-sentris* akan sedikit diimbangi oleh panorama universal. Mungkin ada seseorang yang tidak dapat mengambil keputusan secara proporsional, tidak dapat memperbaiki kondisinya, bahkan tidak dapat melangsungkan kehidupannya tanpa melihat pengalaman masa lampau (Renier, 1961: 21).

Sartono Kartodirdjo (1989: 9-17) memandang bahwa sejarah adalah ceritera tentang pengalaman kolektif suatu komunitas atau bangsa di masa lampau yang akan membentuk kepribadian nasional dan sekaligus menentukan identitas nasional bangsa tersebut. Pandangan terhadap fenomena ilmu sejarah dalam perspektif yang *diakronis* akan mampu mengungkap asal mula dan seluruh proses perkembangan objek kajian. Dengan tanpa mengurangi relevansi perspektif *sinkronis* untuk menerangkan berbagai fenomena sosial budaya, pendekatan *diakronis* merupakan suatu keluasan apabila ingin memperoleh pengetahuan yang bulat.

Selanjutnya, dengan apa ilmu sejarah mencoba berhubungan dengan masa sekarang. Perlu disadari terlebih dahulu bahwa ilmu sejarah adalah ilmu yang cukup diri, artinya sebagai lambang sebuah kesadaran ia mempunyai cara pengkajian dan cara hidup tersendiri. Mengenai bagaimana sejarah berhubungan dengan masa kini, terdapat tiga cara, yaitu: 1) pendekatan sejarah menekankan pada kesinambungan dan perubahan, dimana pendekatan genetis merupakan pendekatan dalam ilmu sejarah; 2)

melalui paralelisme sejarah masa kini dan masa lalu; dan 3) dengan kajian sejarah perbandingan (Kuntowijoyo, 1994: xii).

Seseorang yang mempelajari sejarah, pada gilirannya akan memiliki wawasan sejarah. Dengan memiliki wawasan sejarah, seseorang akan dapat mengkonsepkan sejarah yang berguna untuk mengantisipasi masa depan, termasuk di dalam pembangunan bangsa. Dalam konsep ini, Sartono Kartodirdjo (1992: 206) mengemukakan bahwa tanpa wawasan sejarah, dalam pembangunan bangsa akan menyebabkan suatu bangsa seperti orang "pikun", karena bangsa yang tidak mengenal sejarah, ibarat orang yang kehilangan memorinya. Oleh karena itu, bangsa yang tidak mengenal sejarah, akan kehilangan kepribadian dan identitasnya.

Dalam mengkaji perspektif atau wawasan sejarah, sudah barang tentu tidak dapat dilepaskan dari fakta sejarah. Fakta adalah suatu yang benar-benar terjadi atau bukti-bukti tentang apa yang telah terjadi. Louis Gottschalk (1969: 95), mengemukakan bahwa fakta sejarah merupakan keterangan yang disimpulkan dari bahan sejarah melalui kritik sejarah. Dalam pada itu, berbagai dokumen peristiwa sejarah merupakan bahan fakta sejarah, yang disebut data. Data merupakan bahan yang perlu diolah, diseleksi, dan dikategorikan atas dasar kriteria seleksi tertentu barulah menjadi fakta.

Lebih lanjut Sartono Kartodirdjo (1968: 8) mengungkapkan bahwa: "...tidak mengetahui sejarah diibaratkan orang yang membaca roman halaman terakhirnya, karena tidak dapat dimengerti *integre* itu dan *hapy-end*-nya tidak dapat dimengerti secara sungguh-sungguh". Pendapat Sartono Kartodirdjo tersebut, diilhami oleh seorang tokoh Romawi, Cicero bahwa yang tidak mengetahui kejadian-kejadian sebelum dilahirkan adalah orang yang selama hidupnya tetap menjadi anak kecil atau tidak mampu berpikir dengan bijaksana.

Bertolak dari pemikiran tersebut, maka prinsip belajar dari sejarah merupakan proses yang penting. Hal ini sesuai dengan pendapat yang mengatakan bahwa tanpa masa lampau manusia akan kehilangan pegangan

untuk menghadapi masa kini dan masa yang akan datang. Dengan lain kata, meskipun pada limit-limit tertentu sejarah memiliki makna bagi kehidupan manusia, baik kedudukannya sebagai makhluk individu maupun sebagai anggota suatu *nation*.

Sejalan dengan pengakuan akan arti dan makna sejarah, maka sejarah sering dikatakan memiliki fungsi edukatif, rekreatif, dan inspiratif. Nuansa ini menunjukkan bahwa kesadaran sejarah perlu diaktualisasikan dalam kehidupan bernegara, berbangsa, dan bermasyarakat melalui pembelajaran sejarah. Atas dasar itulah Sartono Kartodirdjo (1989: 9-17) menyarankan agar dalam proses belajar mengajar diupayakan untuk menyentuh fungsi edukatif sejarah, di samping fungsi genetiknya.

Untuk lebih memperdalam tentang makna wawasan kesejarahan, perlu meninjau sejarah berdasarkan sudut penglihatan sejarah. Ini merupakan kecenderungan pemikiran tentang masa lampau yang hendaknya diperdalam sehingga tampak pola perkembangannya. Dengan pengetahuan masa lampau yang benar dan kongkret, akan dapat diwujudkan identitas sejarah. Usaha untuk mencari relevansi dapat diartikan bahwa sejarah harus menjadi bagian dari pengetahuan kolektif yang menjalankan kesinambungan dan atau perubahan suatu masyarakat untuk kepentingan pembangunan ilmu sejarah itu sendiri (William H Frederick dan Soeri Soeroto, 1982: 66).

Wawasan sejarah melihat bahwa segala sesuatu sebagai suatu proses, bukan sebagai keadaan yang atomistik. Di sini ditekankan pada kontinuitas, artinya ada kesinambungan antara masa lampau, masa kini, dan masa yang akan datang. Waktu secara sistem matematik memang dapat dipahami, tetapi sebagai dimensi dalam segala proses atau kejadian tidak mungkin, sebab proses itu sendiri pada hahekatnya memiliki kontinuitas dan dalam kerangka pikiran sejarah, unit-unit waktu itu diberi struktur berdasarkan karakteristik tertentu. Hal ini menunjukkan bahwa secara *inhern* konsep waktu memuat kontinuitas.

Wawasan sejarah menempatkan suatu gejala dalam penglihatan *setting historis*, maksudnya suatu struktur situasional yang di dalamnya

terjadi gejala sejarah yang dikaji, dengan memfokuskan sebagai fakta sejarah, secara otomatis akan tampil lingkungan sosialnya dan segala macam unsur kultural serta pengaruhnya pada gejala itu. Sebagai contoh dalam mempelajari Candi Borobudur, perlu melacak keadaan sosial ekonomi masyarakatnya, religinya, hubungan sosialnya, kekuasaan raja dan sistem pemerintahannya serta menghubungkan dengan peninggalan bangunan sejaman di sekitarnya. Ini berarti dalam pengkajiannya memerlukan bantuan dari ilmu sosial. Dengan demikian wawasan sejarah memandang perlunya mendekati suatu fenomena secara *multidimensional* (Sartono Kartodirdjo, 1992: 208).

Wawasan sejarah memiliki karakter yang erat hubungannya dengan ilmu sejarah. Ilmu sejarah mengenal pandangan berdimensi tiga, dan ketiganya terdapat karakteristik pokok wawasan sejarah, yaitu: 1) sejarah merupakan konstituitas waktu silam, kini, dan depan; 2) sejarah merupakan kesatuan manusia, waktu, dan tempat; 3) sejarah merupakan ilmu, seni, dan filsafat. Karakteristik wawasan sejarah tersebut berturut-turut adalah perkembangan, kultural, dan otonomi.

Karakteristik perkembangan menunjuk bahwa eksistensi manusia terlaksana dalam waktu memiliki struktur temporal dan mengatasi fenomena kehidupan dalam *idea of progres* waktu silam, kini, dan depan, tidak bersifat homogen. Waktu kini merupakan hak istimewa setelah waktu silam. Dalam hal ini, sejarah merekam kesadaran dari masa silam, merangsang perbuatan nyata pada masa kini, dan membangkitkan apresiasi untuk masa depan (Sidi Gazalba, 1966: 20). Atas dasar kausalitas peristiwa itulah manusia dapat bercermin pada masa silam untuk lebih memahami masa kini dan mampu menentukan arah masa depan secara prediktif.

Karakteristik kultural menunjuk bahwa eksistensi manusia terlihat dalam kebudayaan yang mendiami sebagai proses humanisasi dan liberalisasi. Sejarah adalah bagian dari kebudayaan. Sejarah dan kebudayaan merupakan bagian integral dari fenomena kehidupan. Sartono Kartodirdjo (1992: 209) mengatakan bahwa perspektif kultur menempatkan peristiwa

sejarah sebagai pencerminan proses konfrontasi kekuatan sosial. Perubahan sosial dalam persepsi sejarah, menggunakan pendekatan fenomenologis, yakni mengkaji struktur masa kini dari kesadaran masa silam yang diterapkan pada kondisi kini atau masa depan yang diproyeksikan. Sedangkan karakteristik otonomi, menunjuk bahwa eksistensi manusia terletak dalam pertanggungjawaban kebebasan suatu nilai etis yang mengikat penyejarahan. Dari refleksi antropologis-filosofis diketahui bahwa manusia pada dasarnya adalah otonom dan bebas. Otonom adalah hak menentukan dan mengatur diri sendiri, sedangkan kebebasan menentukan ekspresi otonomi.

Ilmu sejarah mempunyai penglihatan tiga dimensi waktu yaitu, pertama penglihatan pada masa silam, kedua masa kini, dan ketiga masa depan. Menyelidiki masa silam tidak terlepas dari kenyataan kejadian masa sekarang yang sedang dialami bersama dan sedikit banyak tidak terlepas dari perspektif masa depan (Anhar Gonggong, 1996: 4). Masa lampau harus dipelajari dengan berpijak pada kenyataan dan perkembangan situasi sekarang serta mencanangkan perkiraan dan harapan ke masa depan. Tanpa canangan perspektif ke masa depan, sejarah bukan merupakan suatu proses yang terus berjalan, tetapi keadaan yang membeku, terpencil dari keadaan sekarang dan masa depan.

Berkaitan dengan penglihatan tiga dimensi waktu dalam sejarah tersebut, fakta sebagai produk masa lampau, pada dasarnya juga tergantung dari masa kini, artinya sejarah tidak menghadapi realitas itu sendiri, tetapi hanya bekas dalam fakta yang berupa pernyataan simbol dari realitas. Sejarawan harus menjelaskan peristiwa, di mana dalam eksplanasinya dipengaruhi oleh kebudayaan jamannya, sehingga waktu lampau tidak dapat ditangkap secara keseluruhan, karena dipengaruhi oleh dimensi kekinian. Dalam konsep ini Reiner (1921: 61) menerangkan bahwa pengalaman masa lampau manusia merupakan bagian penting dalam proses berpikir, karena tanpa pengalaman masa lampau tidak akan dapat disusun ide tentang akibat dari tindakannya.

Mengutip pernyataan Bacon yang mengungkapkan bahwa "...*histories make man wise*", sejarah mempunyai fungsi edukatif bahwa sejarah membuat orang bijaksana. Sejarah sebagai objek studi yang memusatkan perhatiannya pada masa lampau tidak dapat dilepaskan dengan masa kini. Karena semangat dan tujuan untuk mempelajari sejarah pada hakikatnya tidak dapat dipisahkan dengan nilai kemasakinannya.

Sejarah, sebagaimana dirumuskan oleh Edward Hallet Carr (1989: 64) sebagai "*unending dialogue between the present and the past*", berarti mencerminkan nilai kemasakinian dari sejarah, dan nilai kemasakinian dari sejarah itu adalah semangat yang sebenarnya berasal dari kepentingan mempelajari sejarah. Hanya melalui memproyeksikan peristiwa masa lampau ke masa kini maka kita baru akan dapat berbicara tentang makna edukatif sejarah yang sesungguhnya. Dalam kemasakinianlah masa lampau itu benar-benar masa lampau yang penuh makna, *the meaningful of past* dan bukan masa lampau yang mati dan final, *the final and dead of past*.

Masalah yang berkenaan dengan sejarah, sebagaimana diketahui, pada dasarnya sudah dapat ditunjuk pada kedudukan sejarah sebagai ilmu. Hal itu memang disebabkan oleh sifat sejarah itu sendiri, hal mana sejarah tidak berbeda nasib dengan seluruh kelompok ilmu yang kini dikenal sebagai ilmu-ilmu sosial budaya (Haryati Subadio, 1985: 1-2). Walaupun demikian, tetapi diketahui bahwa kelompok ilmu itu tidak mungkin dikenakan atau menghasilkan dalil dan hukum mutlak. Bidang studinya memang manusia, sedangkan keadaan manusia selamanya banyak variabelnya.

Dalam konteks historis, mencari dan memperoleh pengetahuan atau ilmu tentang masa silam, dapat menghasilkan kepuasan intelektual. Dalam pada itu, pemberian makna pada masa silam tidak boleh dilakukan secara otonom. Makna sejarah memang tidak terdapat di dalam proses sejarah yang disusun oleh fakta-fakta, melainkan harus didasarkan atas fakta-fakta itu (F.R. Ankersmit, 1987: 373).

Menurut Taufik Abdulah (1985: 9-10), fakta sejarah itu baru ada setelah diajukan beberapa pertanyaan tentang suatu peristiwa sejarah. Tanpa

adanya pertanyaan, tidak akan ada fakta yang ditemukan, atau kalau tidak hanyalah belantara fakta tanpa tepi yang akan dihadapi. Pertanyaan bertolak, atau berasal dari *intellectual concern* dari suatu keprihatinan intelektual, ketika seorang sejarawan atau pemberi order penelitian sejarah tergugah tentang suatu hal.

Dari fakta-fakta yang masuk dalam kesadaran kolektif, dan telah diolah sistem nilai, pada gilirannya menjadi wawasan kesejarahan. Dari wawasan kesejarahan inilah suatu peristiwa dianggap bermakna, *meaningful*. Suatu peristiwa dijadikan simbol atau sesuatu yang bermakna bagi integrasi komunitas dan kontinuitas kultural, bahkan biasanya juga, integrasi nasional. Maka tidaklah mengherankan suatu peristiwa penting yang tak berarti dalam konteks sejarah empiris, bisa menjadi serba bermakna dalam kesadaran. Dengan kata lain suatu peristiwa kecil dapat diungkap dari situasi historisnya, dan juga telah menjadi bagian dari kesadaran.

Berdasarkan uraian tentang wawasan sejarah dengan segala hal yang berkaitan dengannya, dapat disimpulkan bahwa wawasan sejarah adalah cara memandang dan hasil cara memandang terhadap suatu peristiwa sejarah sebagai suatu proses. Dalam memandang suatu peristiwa sejarah sebagai suatu proses, terdapat kesinambungan antara peristiwa atau kejadian di masa lampau, masa kini, dan masa yang akan datang dalam suatu *setting historis*.

## **B. Kesadaran Sejarah**

Suatu bangsa sebagai kolektivitas seperti halnya individu memiliki kepribadian yang terdiri atas serumpun ciri-ciri menjadi suatu watak. Kepribadian nasional lazimnya bersumber pada pengalaman bersama bangsa itu atau sejarahnya. Identitas seseorang pribadi dikembalikan kepada riwayatnya, maka identitas suatu bangsa berakar pada sejarah bangsa itu. Dalam hal ini, sejarah nasional fungsinya sangat fundamental untuk menciptakan kesadaran nasional yang pada gilirannya memperkokoh

solidaritas nasional. Sehubungan dengan itu pelajaran sejarah nasional amat strategis fungsinya bagi pendidikan nasional (Kartodirdjo, 1993: 48).

Sejarah merupakan cerita tentang pengalaman kolektif suatu komunitas atau *nasion* di masa lampau. Pada pribadi pengalaman membentuk kepribadian seseorang dan sekaligus menentukan identitasnya. Proses serupa terjadi pada kolektivitas, yakni pengalaman kolektifnya atau sejarahnya yang membentuk kepribadian nasional dan sekaligus identitas nasionalnya. Bangsa yang tidak mengenal sejarahnya dapat diibaratkan seorang individu yang telah kehilangan memorinya, ialah orang yang pikun atau sakit jiwa, maka dia kehilangan kepribadian atau identitasnya (Kartodirdjo, 1993: 50).

Berdasarkan pernyataan di atas, dapat diambil beberapa butir kesimpulan antara lain: 1) untuk mengenal identitas bangsa diperlukan pengetahuan sejarah pada umumnya, dan sejarah nasional khususnya. Sejarah nasional mencakup secara komprehensif segala aspek kehidupan bangsa, yang terwujud sebagai tindakan, perilaku, prestasi hasil usaha atau kerjanya mempertahankan kebebasan atau kedaulatannya, meningkatkan taraf hidupnya, menyelenggarakan kegiatan ekonomi, sosial, politik, religius, lagi pula menghayati kebudayaan politik beserta ideologi nasionalnya, kelangsungan masyarakat dan budayanya; 2) sejarah nasional mencakup segala lapisan sosial beserta bidang kepentingannya, subbudayanya. Sejarah nasional mengungkapkan perkembangan multietnisnya, sistem hukum adatnya, bahasa, sistem kekerabatan, kepercayaan, dan sebagainya.

Pelajaran sejarah bertujuan menciptakan *wawasan historis* atau perspektif sejarah. Wawasan historis lebih menonjolkan kontinuitas segala sesuatu. *Being* adalah hasil proses *becoming*, dan *being* itu sendiri ada dalam titik proses *becoming*. Sementara itu yang bersifat sosio-budaya di lingkungan kita adalah produk sejarah, antara lain wilayah RI, negara nasional, kebudayaan nasional. Sejarah nasional multidimensional berfungsi antara lain: mencegah timbulnya determinisme, memperluas cakrawala

intelektual, mencegah terjadinya *sinkronisme*, yang mengabaikan *determinisme* (Kartodirdjo, 1993; 51).

Di samping itu, pelajaran sejarah juga mempunyai fungsi sosio-kultural, membangkitkan *kesadaran historis*. Berdasarkan kesadaran historis dibentuk kesadaran nasional. Hal ini membangkitkan inspirasi dan aspirasi kepada generasi muda bagi pengabdian kepada negara dengan penuh dedikasi dan kesediaan berkorban. Sejarah nasional perlu menimbulkan kebanggaan nasional (*national pride*), harga diri, dan rasa swadaya. Dengan demikian sangat jelas bahwa pelajaran sejarah tidak semata-mata memberi *pengetahuan, fakta, dan kronologi*. Dalam pelajaran sejarah perlu dimasukkan biografi pahlawan mencakup soal kepribadian, perwatakan semangat berkorban, perlu ditanam *historical-mindedness*, perbedaan antara sejarah dan mitos, legenda, dan novel histories.

Apabila suatu kepribadian turut membentuk identitas seorang individu atau suatu komunitas, kiranya tidak sulit dipahami bahwa kepribadian berakar pada sejarah pertumbuhannya. Di sini, kesadaran sejarah amat esensial bagi pembentukan kepribadian. Analog dengan sosiogenesis individu, kepribadian bangsa juga secara inheren memuat kesadaran sejarah itu. Implikasi hal tersebut di atas bagi *national building* ialah tak lain bahwa sejarah dan pendidikan memiliki hubungan yang erat dalam proses pembentukan kesadaran sejarah. Dalam rangka *nation building* pembentukan solidaritas, inspirasi dan aspirasi mengambil peranan yang penting, di satu pihak untuk *system-maintenance* negara nasion, dan dipihak lain memperkuat orientasi atau tujuan negara tersebut. Tanpa kesadaran sejarah, kedua fungsi tersebut sulit kiranya untuk dipacu, dengan perkataan lain semangat nasionalisme tidak dapat ditumbuhkan tanpa kesadaran sejarah (Kartodirdjo, 1993: 53).

Apabila sudah disadari hubungan erat antara sejarah dengan pendidikan, memang belum ada jaminan bahwa makna dasar dari sejarah telah bias diwujudkan untuk menunjang proses pendidikan itu. Masih diperlukan proses aktualisasi nilai-nilai sejarah dalam kehidupan yang nyata.

Dengan kata lain, sejarah tidak akan berfungsi bagi proses pendidikan yang menjurus ke arah pertumbuhan dan pengembangan karakter bangsa apabila nilai-nilai sejarah tersebut belum terwujud dalam pola-pola perilaku yang nyata.

Untuk sampai pada taraf wujud perilaku ini, perlu ditumbuhkan kesadaran sejarah sebagaimana dijelaskan oleh Soedjatmoko (1984: 67), bahwa:

“...Suatu orientasi intelektual, suatu sikap jiwa yang perlu memahami secara tepat faham kepribadian nasional. Kesadaran sejarah ini menuntun manusia pada pengertian mengenal diri sendiri sebagai bangsa, kepada *self understanding of nation*, kepada sangkan paran suatu bangsa, kepada persoalan *what we are, what we are what we are...*”

Dengan demikian, kesadaran sejarah tidak lain daripada kondisi kejiwaan yang menunjukkan tingkat penghayatan pada makna dan hakekat sejarah bagi masa kini dan bagi masa yang akan datang, menyadari dasar pokok bagi berfungsinya makna sejarah dalam proses pendidikan.

Untuk mengembangkan manusia seperti itu, dengan sendirinya diperlukan motivasi yang kuat sebagai factor penggerak dari dalam diri manusia sendiri. Ini tidak lain daripada nilai-nilai, yang kalau dihubungkan dengan sejarah, merupakan nilai-nilai masa lampau yang telah teruji oleh jaman. Di sinilah bertemu antara pendidikan dan sejarah. Sejarah dalam salah satu fungsi utamanya adalah mengabdikan pengalaman-pengalaman masyarakat di waktu yang lampau, yang sewaktu-waktu dapat menjadi bahan pertimbangan bagi masyarakat itu dalam memecahkan problema-problema yang dihadapinya. Melalui sejarahlah nilai-nilai masa lampau dapat dipetik dan digunakan untuk menghadapi masa kini. Oleh karena itu, tanpa sejarah orang tidak akan mampu membangun ide-ide tentang konsekuensi dari apa yang dia lakukan dalam realitas kehidupannya pada masa kini dan masa yang akan datang, dalam sebuah *kesadaran histories*. Dalam kaitan ini, Collingwood (1973: 10) sejarawan Inggris menyatakan sebagai berikut: “...*knowing your self means knowing that you can do; and since nobody*

*knows what he can do until he tries, the only clue to what man can do is what man has done. The value of history, then, is that it teaches us what man has done and then what man is... ”*

Dalam pandangan Collingwood ini, mengenal diri sendiri itu berarti mengenal apa yang dapat seseorang lakukan, dan arena tidak seorang pun mengetahui apa yang bisa dia lakukan sampai dia mencobanya, maka satu-satunya kunci untuk mengetahui apa yang dia bisa perbuat seseorang adalah apa yang telah diperbuat. Dengan demikian nilai dari sejarah adalah bahwa sejarah telah mengajarkan tentang apa yang telah manusia kerjakan, dan selanjutnya apa sebenarnya manusia itu.

Menurut Suyatno Kartodirdjo (1989: 1-7), kesadaran sejarah pada manusia sangat penting artinya bagi pembinaan budaya bangsa. Kesadaran sejarah dalam konteks ini bukan hanya sekedar memperluas pengetahuan, melainkan harus diarahkan pula kepada kesadaran penghayatan nilai-nilai budaya yang relevan dengan usaha pengembangan kebudayaan itu sendiri. Kesadaran sejarah dalam konteks pembinaan budaya bangsa dalam pembangkitan kesadaran bahwa bangsa itu merupakan suatu kesatuan sosial yang terwujud melalui suatu proses sejarah, yang akhirnya mempersatukan sejumlah nasyon kecil dalam suatu nasyon besar yaitu bangsa.

### **C. Nasionalisme**

Nasionalisme dalam dimensi historisitas dan normativitas, merupakan sebuah penemuan sosial yang paling menakjubkan dalam perjalanan sejarah manusia, paling kurang dalam dasa warsa seratus tahun terakhir. Tidak ada satu pun ruang geografis-sosial di muka bumi yang lepas sepenuhnya dari pengaruh ideologi ini. Tanpa ideologi nasionalisme, dinamika sejarah manusia akan berbeda sama sekali. Berakhirnya Perang Dingin dan semakin merebaknya konsepsi dan arus globalisme (*internasionalisme*) pada dekade 1990-an hingga sekarang, khususnya dengan adanya teknologi komunikasi dan informasi yang berkembang dengan sangat pesat, tidak dengan serta-merta membawa keruntuhan bagi

nasionalisme. Sebaliknya, medan-medan ekspresi konsepsi nasionalisme menjadi semakin intensif dalam berbagai interaksi dan komunikasi sosial, politik, kultur, dan bahkan ekonomi internasional, baik di kalangan negara maju, seperti Amerika Serikat, Jerman, dan Perancis, maupun di kalangan negara Dunia Ketiga, seperti India, China, Malaysia, dan Indonesia. Nasionalisme tetap menjadi payung social-kultur negara-negara manapun untuk mengukuhkan integritasnya.

Sebagai suatu paham kebangsaan, nasionalisme merupakan “ruh” social-kultur untuk membentuk dan memperkokoh identitas nasional sebagai jati diri bangsa yang telah memiliki martabat kemerdekaan. Meskipun telah sering dianggap usang untuk dikaji dan diperdebatkan dalam komunikasi ilmiah, namun sejatinya nasionalisme tidak sekedar cukup untuk diperbincangkan dan dipertentangkan sebagaimana konsepsinya yang sering dianggap bias, melainkan perlu suatu penghayatan yang tulus untuk ditanamkan dalam kehidupan berbangsa, dan terinternalisasi serta terintegrasi dalam kultur kehidupan bernegara. Apalagi dalam konteks kebangsaan Indonesia yang plural atau heterogen, maka diperlukan ikatan ideologis yang menjadi rasa milik bersama yang bersifat kolektif.

Nasionalisme sebagai gejala historis memiliki peranan *urgent* pada abad XX dalam proses *nation formation* negara-negara nasional modern di Asia dan Afrika. Ideologi kolektif nasionalisme tersebut memiliki fungsi teleologis serta memberi orientasi bagi suatu masyarakat sehingga terbentuk solidaritas yang menjadi landasan bagi proses pengintegrasian sebagai nasion atau komunitas politik. Sebagai ideologi kebangsaan, nasionalisme terbentuk *counter-ideology* terhadap kolonialisme dan imperialisme yang sanggup menawarkan realitas tandingan serta menyajikan orientasi tujuan bagi gerakan politik yang berjuang untuk mewujudkan realitas substantive tersebut. Dalam konsepsi ini, pengalaman kolektif yang serba destruktif masa penjajahan menawarkan fungsi sejati nasionalisme sebagai penyatu solidaritas baru, yang jauh melampaui fungsi ikatan primordialnya. Nasionalisme adalah tawaran, sekaligus harapan bagi bangsa yang

menghendaki kokohnya bangunan integrasi dan kedaulatan di atas fondasi moral humanistik.

Namun demikian, dalam perjalanan sejarah panjang bangsa teridentifikasi bahwa cita-cita kolektif kebangsaan tersebut masih jauh dari apa yang diharapkan. Sebenarnya kesadaran kolektif nasionalisme tersebut merupakan perwujudan bangunan konsep persatuan Indonesia, sebagaimana amanat sila ketiga Pancasila, tempat kebersamaan segenap bangsa Indonesia dengan asal-usul bangsa atau ras, agama, etnik, adapt-istiadat, social-ekonomi, social-budaya, dan ideology politiknya yang pluralistic. Asas *pluralism* yang dahulu menjadi sumber kekuatan hebat masa kolonialisme dan imperialisme, ruhnya perjuangan merebut kemerdekaan, ternyata pada saat bangsa ini dihadapkan pada degradasi kebangsaan, tak urung asas pluralisme tersebut menjadi medan ekspresi kekecewaan dan sumber kerawanan konflik.

Nasionalisme dalam konsepsi sosial-kultural, kelahirannya tidak muncul begitu saja tanpa proses evolusi makna melalui media bahasa. Secara etimologis, kata nasionalisme berasal dari kata *nationalism* dan *nation* dalam bahasa Inggris, yang dalam studi semantik Guido Zernatto, (1944) dalam Sulfikar Amir (2007), kata *nation* tersebut berasal dari kata Latin *natio* yang berakar pada kata *nascor* yang bermakna 'saya lahir', atau dari kata *natus sum*, yang berarti 'saya dilahirkan'. Selama Kekaisaran Romawi, kata *natio* secara peyoratif dipakai untuk mengolok-olok orang asing. Beberapa ratus tahun kemudian pada Abad Pertengahan, kata *nation* digunakan sebagai nama kelompok pelajar asing di universitas-universitas (seperti Permias untuk mahasiswa Indonesia di Amerika Serikat sekarang) (Sulfikar Amir, 2007). Kata *renaisans* dalam bahasa Italia, *renaissance*, juga berasal dari akar kata latin yang sama, yakni dari *renascor* atau *renatus sum*, yang berarti saya lahir kembali dan saya dilahirkan kembali (A. Daliman, 2006: 56).

Konsep *nation* mendapat makna baru yang lebih positif dan menjadi umum dipakai setelah abad ke-18 di Prancis. Ketika itu Parlemen Revolusi Prancis menyebut diri mereka sebagai *assemblee nationale* yang menandai

transformasi institusi politik tersebut, dari sifat eksklusif yang hanya diperuntukkan bagi kaum bangsawan ke sifat egaliter di mana semua kelas meraih hak yang sama dengan kaum kelas elite dalam berpolitik. Jika pada masa Abad Pertengahan (Abadke-5-15), kebebasan individu dan kebebasan berpikir banyak didominasi oleh kekuasaan dan otoritas agama (gereja), maka sesudah renaissance timbullah cita-cita kemerdekaan, lepas dari segala bentuk dominasi, dan pula dari dominasi dogma agama (A. Daliman, 2006: 57). Dari sinilah makna kata *nation* menjadi seperti sekarang yang merujuk pada bangsa atau kelompok manusia yang menjadi penduduk resmi suatu negara.

Dinamika nasionalisme sebagai sebuah konsep yang merepresentasikan sebuah politik, bagaimanapun jauh lebih kompleks dari transformasi semantik yang mewakilinya. Begitu rumitnya pemahaman tentang nasionalisme membuat ilmuwan sekaliber Max Weber pun nyaris frustrasi manakala harus memberikan terminologi sosiologis tentang makna nasionalisme. Pada sebuah artikel singkat yang ditulis Weber pada 1948, menunjukkan adanya sikap pesimistis bahwa sebuah teori yang konsisten tentang konsepsi nasionalisme dapat dibangun. Tidak tersedianya rujukan mapan yang dapat dijadikan dasar dan pegangan dalam memahami nasionalisme hanya akan menghasilkan persepsi yang dangkal. Bagaimanapun bentuk penjelasan tentang nasionalisme, baik itu dari dimensi kekerabatan biologis, etnisitas, bahasa, maupun nilai-nilai kultur, menurut Weber, hanya akan berujung pada pemahaman yang tidak komprehensif. Kekhawatiran Weber ini wajar mengingat komitmennya terhadap epistemologi modernisme yang mencari pengetahuan universal. Termasuk dua bapak ilmu sosial Karl Marx dan Emile Durkheim pun tidak menaruh perhatian serius pada isu nasionalisme walau tentu saja pemikiran mereka banyak mengilhami penjelasan tentang fenomena nasionalisme (Sulfikar Amir, 2007). Tetapi, itu tak berarti nasionalisme harus disikapi secara *taken for granted* dan diletakkan jauh-jauh dari telaah teoretis. Besarnya implikasi nasionalisme dalam berbagai dimensi sosial mengundang para sarjana

mencoba memahami dan sekaligus mencermati secara kritis konsep bangsa dan kebangsaan (nasionalisme), seberapa pun besarnya paradoks dan ambivalensi yang dikandungnya. Tentu saja upaya memecahkan teka-teki nasionalisme tidak mudah mengingat, seperti yang dikatakan Weber, begitu beragam faktor yang membentuk bangunan nasionalisme, sehingga indikatornya tidak dapat diidentifikasi secara pasti.

Hans Kohn, seorang sejarawan yang cukup terkenal dan paling banyak karya tulisnya mengenai nasionalisme, memberikan terminologi yang sampai saat ini masih tetap digunakan secara relevan dalam pembelajaran di sekolah, yakni: “*nationalism is a state of mind in which the supreme loyalty of individual is felt to be due the nation state*”. Bahwa nasionalisme merupakan suatu faham yang memandang bahwa kesetiaan tertinggi individu harus diserahkan kepada negara kebangsaan (Hans Kohn, 1965: 9). Konsep nasionalisme tersebut menunjukkan bahwa selama berabad-abad silam kesetiaan orang tidak ditujukan kepada *nation state* atau negara kebangsaan, melainkan kepada pelbagai bentuk kekuasaan sosial, organisasi politik, raja feodal, suku, negara kota, kerajaan dinasti, golongan keagamaan atau gereja.

Menurut Muhammad Imarah (1998: 281), cinta tanah air atau nasionalisme adalah fitrah asli manusia dan sama dengan kehidupan, sedangkan kehilangan rasa cinta tanah air sama dengan kematian. Hasan al-Banna (1906-1949) dalam Imarah (1998: 282-283), berbicara tentang nasionalisme serta kedudukannya pada kebangkitan Islam modern mengemukakan:

“...sesungguhnya Ikhwanul Muslimin mencintai negeri mereka; menginginkan persatuan dan kesatuan; tidak menghalangi sispapun untuk loyal kepada negerinya, lebur dalam cita-cita bangsanya, dan mengharapkan kemakmuran dan kejayaan negerinya. Kita bersama para pendukung nasionalisme, bahkan juga bersama mereka yang berhaluan nasionalis ekstrim sejauh menyangkut kemaslahatan bagi negeri ini dan rakyatnya...”

Pandangan Hasan al-Banna tersebut mengisyaratkan bahwa pada hakikatnya substansi nasionalisme itu sama meskipun dengan kriteria yang berbeda seperti aqidah, batas-batas peta bumi, dan letak geografis. Pendapat ini

menetralisir pertentangan konsepsi nasionalisme Islam dan Barat dalam konsepsi yang lebih substantif. Tentunya gagasan ini tidak sependapat dengan pandangan A. Hassan (1984: 42-46) mengenai cinta bangsa dan tanah air.

Sedangkan dalam konsepsi politik, terminologi nasionalisme sebagai ideologi yang mencakup prinsip kebebasan, kesatuan, kesamarataan, serta kepribadian selaku orientasi nilai kehidupan kolektif suatu kelompok dalam usahanya merealisasikan tujuan politik yakni pembentukan dan pelestarian negara nasional. Dengan demikian pembahasan masalah nasionalisme pada awal pergerakan nasional dapat difokuskan pada masalah kesadaran identitas, pembentukan solidaritas melalui proses integrasi dan mobilisasi lewat organisasi (Sartono Kartodirdjo, 1994: 4). Hal ini sejalan dengan konsepsi Wikipedia Bahasa Melayu dalam Ensiklopedi Bebas yang mengidentifikasi bahwa nasionalisme merupakan suatu ideologi yang mencipta dan mempertahankan kedaulatan sesebuah negara (dalam bahasa Inggris "nation") dengan mewujudkan suatu konsep identiti bersama untuk sekumpulan manusia (<http://ms.wikipedia.org/wiki/Nasionalisme>, diakses pada tanggal 2 Agustus 2007).

Hubungan antara nasionalisme dan *nation state*, sangat erat tidak dipisahkan satu sama lain. Nasionalisme merupakan semangat, kesadaran, dan kesetiaan bahwa suatu bangsa itu adalah suatu keluarga dan atas dasar rasa sebagai suatu keluarga bangsa, dan oleh karena itu dibentuklah negara. Dalam konsepsi ini berarti negara merupakan nasionalisme yang melembaga. Oleh karena itu pada dasarnya nasionalisme merupakan dasar universal bagi setiap negara. Bangsa lebih menunjuk pada penduduk suatu negeri yang dipersatukan di bawah suatu pemerintahan tunggal yang disebut negara. Sedang negara lebih menunjuk kepada suatu badan politik dari rakyat atau atau bangsa yang menempati wilayah tertentu yang terorganisir secara politis di bawah suatu pemerintah yang berdaulat, dan atau tidak tunduk kepada kekuasaan dari luar (A. Daliman, 2006: 59; Louis L Snyder, 1954: 17-18).

Nasionalisme sebagai sebuah produk modernitas, perkembangannya berada di titik persinggungan antara politik, teknologi, dan transformasi sosial. Tetapi nasionalisme tidak sekedar dilihat sebagai sebuah proses dari atas ke bawah di mana kelas dominan memiliki peranan lebih penting dalam pembentukan nasionalisme daripada kelas yang terdominasi. Ini berarti bahwa pemahaman komprehensif tentang nasionalisme sebagai produk modernitas hanya dapat dilakukan tentunya juga dengan melihat apa yang terjadi pada masyarakat di lapisan paling bawah ketika asumsi, harapan, kebutuhan, dan kepentingan masyarakat pada umumnya terhadap ideologi nasionalisme memungkinkan ideologi tersebut meresap dan berakar secara kuat (Sulfikar Amir, 2007). Pada tingkat inilah elemen-elemen sosial seperti bahasa, kesamaan sejarah, identitas masa lalu, dan solidaritas sosial menjadi pengikat erat kekuatan nasionalisme.

Benedict Anderson (1991) memandang nasionalisme sebagai sebuah ide atas komunitas yang dibayangkan, *imagined communities*. Dibayangkan karena setiap anggota dari suatu bangsa, bahkan bangsa yang terkecil sekalipun, tidak mengenal seluruh anggota dari bangsa tersebut. Nasionalisme hidup dari bayangan tentang komunitas yang senantiasa hadir di pikiran setiap anggota bangsa yang menjadi referensi identitas sosial. Pandangan konstruktivis yang dianut Anderson menarik karena meletakkan nasionalisme sebagai sebuah hasil imajinasi kolektif dalam membangun batas antara kita dan mereka, sebuah batas yang dikonstruksi secara budaya melalui kapitalisme percetakan, bukan semata-mata fabrikasi ideologis dari kelompok dominan (Sulfikar Amir, 2007).

Konsep Anderson sangat unik dan selanjutnya dapat ditarik lebih jauh untuk menjelaskan kemunculan nasionalisme di negara-negara pascakolonial. Tidaklah suatu hal yang kebetulan apabila konsep Anderson sebagian besar didasarkan atas pengamatan terhadap dinamika sejarah pertumbuhan dan perkembangan nasionalisme di Indonesia. Namun demikian, karya Anderson yang dapat menjadi sumber kritik orientalisme seperti yang ditengarai oleh Edward Said terhadap cara pandang ilmuwan

Barat dalam merepresentasikan masyarakat non-Barat (Sulfikar Amir, 2007). Dalam bukunya, *Imagined Communities*, Anderson berpendapat bahwa nasionalisme masyarakat pascakolonial di Asia dan Afrika merupakan hasil emulasi dari apa yang telah disediakan oleh sejarah nasionalisme di Eropa. Para elite nasionalis di masyarakat pascakolonial hanya mengimpor bentuk modular nasionalisme bangsa Eropa. Di sini letak problematika dari pandangan Anderson karena menafikan proses-proses apropriasi dan imajinasi itu sendiri yang dilakukan oleh masyarakat pascakolonial dalam menciptakan bangunan nasionalisme yang berbeda dengan Eropa.

Anderson juga mengikuti perkembangan nasionalisme pasca Perang Dunia II yang melanda negara-negara jajahan di Asia dan Afrika, yang karakternya ditandai oleh penyebaran nasionalisme melalui bahasa penjajah baik di sekolah-sekolah, media massa, maupun birokrasi yang menghasilkan golongan terpelajar putera, kesatuan administrasi pemerintahan; dan karena kemajuan di bidang transportasi dan komunikasi membentuk kecenderungan sentralisasi pada pemerintahan pusat di ibukota, yang sedang berkembang menjadi metropolitan (Benedict Anderson, 1983: 49). Berdasarkan hal itu dapat ditesiskan bahwa nasionalisme merupakan penemuan bangsa Eropa yang diciptakan untuk mengantisipasi keterasingan yang merajalela dalam masyarakat modern. Sebagai sebuah ideologi, nasionalisme memiliki kapasitas memobilisasi massa melalui janji-janji kemajuan yang merupakan teleologi modernitas. Kondisi-kondisi yang terbentuk ini tak lepas dari Revolusi Industri ketika urbanisasi dalam skala besar memaksa masyarakat pada saat itu untuk membentuk sebuah identitas bersama. Dengan kata lain, nasionalisme dibentuk oleh kematerian industrialisme yang membawa perubahan sosial dan budaya dalam masyarakat. Dari sudut pandang deterministik ini Gellner sampai pada satu argumen bahwa nasionalismelah yang melahirkan bangsa, bukan sebaliknya (Sulfikar Amir, 2007).

Nasionalisme merupakan sikap dan tingkah laku individu atau masyarakat yang merujuk pada loyalitas dan pengabdian terhadap bangsa dan negaranya (Widodo Dwi Putra dalam Kompas Rabu, 11 Juni 2003).

Tetapi secara empiris, nasionalisme tidak sesederhana definisi itu, melainkan selalu dialektis dan interpretatif, karena nasionalisme bukan pembawaan manusia sejak lahir, melainkan sebagai hasil peradaban manusia dalam menjawab tantangan hidupnya. Dalam sejarah Indonesia dibuktikan bahwa kebangkitan rasa nasionalisme didaur ulang kembali oleh para generasi muda, karena mereka merasa ada yang menyimpang dari perjalanan nasionalisme bangsanya. Dalam konsepsi ini, paling kurang ada lima fase pertumbuhan nasionalisme di Indonesia yakni sebagai berikut.

*Pertama* gerakan kebangkitan nasionalisme Indonesia dalam dinamika sejarah diawali oleh Boedi Oetomo di tahun 1908, dengan dimotori oleh para mahasiswa kedokteran Stovia, sekolahan anak para priyayi Jawa, di sekolah yang disediakan Belanda di Jakarta. Mengenai tahun dan nama organisasi sebagai tonggak kebangkitan nasional Indonesia, masih menjadi obyek perdebatan para ahli sejarah, karena Boedi Oetomo, tidaklah menasional organisasinya, tetapi hanya melingkupi Jawa saja. Jadi patut dipertanyakan sebagai tonggak kebangkitan nasional Indonesia (A. Fanar Syukri, dalam <http://ppi-jepang.org/article.php?id=1>. Diakses tanggal 2 Agustus 2007).

Kemudian pasca Perang Dunia I, filsafat nasionalisme abad pertengahan mulai merambat ke negara-negara jajahan melalui para mahasiswa negara jajahan yang belajar ke negara penjajah. Filsafat nasionalisme itu banyak memengaruhi kalangan terpelajar Indonesia, misalnya, Soepomo ketika merumuskan konsep negara integralistik banyak menyerap pikiran Hegel. Bahkan, Soepomo terang-terangan mengutip beberapa pemikiran Hegel tentang prinsip persatuan antara pimpinan dan rakyat dan persatuan dalam negara seluruhnya. Begitu pula pada masa kini banyak diciptakan lagu-lagu kebangsaan yang sarat dengan muatan semangat nasionalisme seperti Indonesia Raya, Dari Sabang Sampai Merauke, Padamu Negeri, dan sebagainya (A. Fanar Syukri, dalam <http://ppi-jepang.org/article.php?id=1>. Diakses tanggal 2 Agustus 2007).

Tokoh nasional lain selain Soepomo, Hatta, Sutan Syahrir pun sudah aktif berdiskusi tentang masa depan negaranya, ketika mereka masih belajar di benua Eropa, atas beasiswa *politic-etis* balas budi-nya penjajah Belanda. Setelah selesai di PHS selesai 1921, kemudian Hatta meneruskan studi ke Belanda, masuk *Handels Hooge School* (Sekolah Tinggi Ekonomi) Rafterdam. Selama di Belanda inilah Bung Hatta memegang peranan vital dalam sejarah pergerakan nasional Indonesia. Masuknya Bung Hatta ke dalam perhimpunan Indonesia menjadikan organisasi ini semakin kuat pengaruhnya dan semakin radikal. Bung Hatta dan mereka yang menempuh pendidikan Barat inilah di masa pra & pascakemerdekaan yang nantinya banyak aktif berkiprah menentukan arah masa depan Indonesia (Aman, 2006). Sementara Bung Karno sejak remaja, masa mahasiswa bahkan setelah tamat studinya, terus aktif menyerukan tuntutan kemerdekaan Indonesia melalui organisasi-organisasi yang tumbuh pada awal abad ke-20 (Aman, 2006).

*Kedua* kebangkitan nasionalisme tahun 1928, yakni 20 tahun pasca kebangkitan nasional, di mana kesadaran untuk menyatukan negara, bangsa dan bahasa ke dalam satu negara, bangsa dan bahasa Indonesia, telah disadari oleh para pemuda yang sudah mulai terkotak-kotak dengan organisasi kedaerahan seperti Jong Java, Jong Celebes, Jong Sumatera dan lain sebagainya, kemudian diwujudkan secara nyata dengan menyelenggarakan Sumpah Pemoeda di tahun 1928.

*Ketiga* masa revolusi fisik kemerdekaan. Peranan nyata para pemuda pada masa revolusi fisik kemerdekaan, nampak ketika mereka menyandra Soekarno-Hatta ke Rengas-Dengklok agar segera memproklamkan kemerdekaan Indonesia. Mereka sangat bersemangat untuk mewujudkan *nation state* yang berdaulat dalam kerangka kemerdekaan. Hasrat dan cita-cita mengisi kemerdekaan yang sudah banyak didiskusikan oleh Soekarno, Hatta, Soepomo, Syahrir, dan lain sebagainya sejak mereka masih berstatus mahasiswa, harus mengalami pembelokan implementasi di lapangan, karena Soekarno yang semakin otoriter dan keras kepala dengan cita-cita dan cara

yang diyakininya. Akhirnya Soekarno banyak ditinggalkan teman-teman seperjuangan yang masih memegang idealismenya, dan mencapai puncaknya ketika Hatta, sebagai salah seorang proklamator, harus mengundurkan diri dari jabatan Wakil Presiden, karena tidak kuat menahan diri untuk terus menyetujui sikap dan kebijakan Presiden Soekarno yang semakin otoriter.

*Keempat*, perkembangan nasionalisme tahun 1966 yang menandai tatanan baru dalam pemerintahan Indonesia. Selama 20 tahun pasca kemerdekaan, terjadi huru-hara pemberontakan Gestapu dan eksesnya. Tampaknya tanpa peran besar mahasiswa dan organisasi pemuda serta organisasi sosial kemasyarakatan di tahun 1966, Soeharto dan para tentara sulit bisa memperoleh kekuasaan dari penguasa orde-lama Soekarno. Tetapi sayang, penguasa Orde Baru mencampakan para pemuda dan mahasiswa yang telah menjadi motor utama pendorong terbentuknya NKRI tersebut dideskreditkan, dan bahkan sejak akhir tahun 1970-an para mahasiswa dibatasi gerakannya dalam berpolitik dan dikungkung ke dalam ruang-ruang kuliah di kampus. Sementara para tentara diguritakan ke dalam tatanan masyarakat sipil lewat dwifungsi ABRI. *Kelima* perkembangan nasionalisme masa reformasi. Nasionalisme tidak selesai sebatas masa pemerintahan soeharto, melainkan terus bergulir ketika reformasi menjadi sumber inspirasi perjuangan bangsa meskipun melalui perjalanan sejarah yang cukup panjang.

Semangat nasionalisme dalam negara kebangsaan dijiwai oleh lima prinsip nasionalisme, yakni: 1) kesatuan (*unity*), dalam wilayah teritorial, bangsa, bahasa, ideologi, dan doktrin kenegaraan, sistem politik atau pemerintahan, sistem perekonomian, sistem pertahanan keamanan, dan *policy* kebudayaan; 2) kebebasan (*liberty, freedom, independence*), dalam beragama, berbicara dan berpendapat lisan dan tertulis, berkelompok dan berorganisasi; 3) kesamaan (*equality*), dalam kedudukan hukum, hak dan kewajiban; 4) kepribadian (*personality*) dan identitas (*identity*), yaitu memiliki harga diri (*self esteem*), rasa bangga (*pride*) dan rasa sayang (*depotion*) terhadap kepribadian dan identitas bangsanya yang tumbuh dari dan sesuai dengan sejarah dan kebudayaannya; 5) prestasi (*achievement*),

yaitu cita-cita untuk mewujudkan kesejahteraan (*welfare*) serta kebesaran dan kemanusiaan (*the greatness and the glorification*) dari bangsanya (Sartono Kartodirdjo, 1999: 7-8).

Amerika Serikat merupakan negara kebangsaan modern (*the modern nation state*) pertama yang dibangun tidak berdasarkan keturunan dan persamaan agama, tidak pula didasarkan pada bahasa dan tradisi-tradisi kesustraan atau hukum yang sama dari suatu bangsa. Bangsa dan negara tersebut dilahirkan dari suatu usaha bersama, dalam suatu revolusi perjuangan untuk memperoleh hak-hak politik, kemerdekaan perseorangan dan toleransi mengenai asal-usul ras dalam suatu "*melting-pot*". Bangsa ini dipersatukan oleh cita-cita, cita-cita kemerdekaan di bawah undang-undang, seperti dinyatakan dalam konstitusi. Konstitusi Amerika mulai berlaku pada tahun 1789, tahun meletusnya revolusi Perancis. Konstitusi tersebut mampu mempertahankan diri dari berbagai ujian jaman melebihi konstitusi-konstitusi negara manapun di seluruh dunia (Hans Kohn, 1965: 26-27).

Demikian pula halnya dengan negara republik Indonesia yang didirikan bersama dalam bentuk bangunan negara kebangsaan menurut teori-teori dan prinsip-prinsip nasionalisme modern yang sangat mirip dengan yang dianut Amerika Serikat. Konstruksi kesatuan bangsa yang dibangun berdasarkan konsep *bhinneka tunggal ika* (pluralisme) menurut pola dan kriteria-kriterianya merupakan produk sejarah. Demikian pula untuk membangun tekad kesatuan (*unity*), bangsa kita memerlukan waktu lebih dari seperempat abad dengan dipancangkannya tiga tonggak sejarah, yakni kebangkitan bangsa dengan berdirinya Boedi Oetomo pada 20 Mei 1908, dicanangkannya manifesto politik oleh Perhimpunan Indonesia (1925) dan diikrarkannya Sumpah Pemuda pada 28 Oktober 1928. Baru kemudian pada 17 Agustus 1945 diikrarkanlah proklamasi kemerdekaan yang menunjukkan bahwa bangsa Indonesia telah terlepas dari belenggu asing (A. Daliman, 2006: 62).

Proklamasi tersebut didasarkan pada kesadaran "bahwa sesungguhnya kemerdekaan itu ialah hak segala bangsa..." dan secara

berkeadaban dan konstitusional, ”maka disusunlah kemerdekaan kebangsaan Indonesia itu dalam suatu Undang-Undang Dasar...” (Pembukaan UUD 1945). Unit kesatuan teritorial dan unit kesatuan bangsa yang kita nyatakan sebagai negara kebangsaan yang telah merdeka (*independent*) mencakup wilayah seluruh daerah Hindia Belanda. Kebanggaan sebagai bangsa dinyatakan dalam lagu kebangsaan ”Indonesia Raya”, dan kesatuan kita sebagai bangsa dikat dengan kuat oleh bahasa negara ”bahasa Indonesia” dan bendera negara ”Sang Merah Putih”(A. Daliman, 2006: 62).

#### **D. Kemampuan Akademik**

Menurut Dennis Gunning, secara umum pembelajaran sejarah bertujuan untuk membentuk warga negara yang baik, dan menyadarkan peserta didik untuk mengenal diri dan lingkungannya, serta memberikan perspektif historikalitas. Sedangkan secara spesifik, lanjut Gunning, tujuan pembelajaran sejarah ada tiga yaitu, mengajarkan konsep, mengajarkan keterampilan intelektual, dan memberikan informasi kepada peserta didik (Dennis Gunning, 1978 : 179-180). Dengan demikian, pembelajaran sejarah tidak bertujuan untuk menghafal pelbagai peristiwa sejarah. Keterangan tentang kejadian dan peristiwa sejarah hanyalah merupakan suatu alat, dan juga merupakan suatu media untuk mencapai tujuan. Sudah barang tentu tujuan di sini dikaitkan dengan arah baru pendidikan modern, yaitu menjadikan peserta didik mampu mengaktualisasikan diri sesuai dengan potensi dirinya dan menyadari keberadaannya untuk ikut serta dalam menentukan masa depan yang lebih manusiawi bersama-sama dengan orang lain. Dengan kata lain adalah berupaya untuk menyadarkan peserta didik akan historikalisasi diri dan masyarakatnya. Kedekatan yang lebih dengan kelas sangat berpengaruh kepada kepercayaan dan praktek guru di ruang kelas. Selama ini dokumen kebijakan, panduan sumber, dokumen standard dan berbagai diskusi di tingkatan dalam sistem terkesan sangat abstrak, sehingga menyulitkan guru memahami, menterjemahkan dan mempraktekkannya di ruang kelas. Sebaliknya material kurikulum, penaksiran

kebutuhan kelas, aktifitas kebutuhan kelas, buku teks sangat dengan berhubungan dengan ruang kelas, sehingga memudahkan guru mempraktekkannya (Cynthia E. Coburn, 2005).

Tujuan yang telah ditetapkan sesuai dengan kondisi yang ada sangat mungkin untuk tercapai karena seorang pengajar sejarah sebagai organisator dan fasilitator menempati posisi yang strategis dalam proses belajar mengajar. Posisi strategis seorang pengajar sejarah sebaiknya disertai dengan kemampuan yang memadai, seperti mampu mengenal setiap peserta didik yang dipercayakan kepadanya, memiliki kecakapan memberi bimbingan, memiliki pengetahuan yang luas mengenai bidang ilmu yang diajarkan, dan mampu memilih strategi belajar mengajar secara tepat (Winarno Surakhmad, 2000: 14). Menurut Preire, yang paling penting adalah bahwa pendidikan termasuk pembelajaran sejarah haruslah berorientasi kepada pengenalan realitas diri manusia dan dirinya sendiri (Freire, 1999: ix).

Tujuan pendidikan sejarah tersebut memang harus melalui suatu proses, di mana dalam proses itulah yang tidak jarang menjadikan pendidik sejarah dalam proses belajar mengajarnya hanya terkungkung oleh pelbagai perubahan pragmatis (Hariyono, 1992 : 21-28). Maka sering dijumpai adanya pembelajaran sejarah yang mengutamakan pada hapalan materi sejarah, karena yang dikejar adalah materinya itu sendiri. Pengajar sejarah yang demikian itu sebenarnya telah terperangkap dalam bidang gelap, karena tidak mampu menjangkau sesuatu yang ingin dicapainya.

Fenomena itu muncul karena adanya kekuatan atau perangkap yang secara tidak kentara tetapi pasti menjebak pengajar sejarah, seperti adanya birokratisasi dalam pembelajaran, mekanisme tes yang seragam dan mengutamakan ranah kognitif, target penyelesaian pembelajaran sesuai dengan yang tercantum dalam kurikulum, dan lain sebagainya. Menghadapi pelbagai hal tersebut menjadikan sebagian besar pengajar sejarah berada dalam suatu *feelings of powerlessness* (rasa tak berdaya) menghadapi dunianya. Apalagi masih adanya kecenderungan dari kelompok yang dominan yang lebih menekankan pada stabilitas, maka kajian materi sejarah

secara kritis dan kreatif hanya dirasakan sebagai utopia belaka. Dalam konteks yang demikian itu barangkali perlu suatu pendekatan struktural, yang menekankan pada aspek sistem dalam mempengaruhi kesadaran individu.

Menurut Zamroni (2001: 11) mengacu pada cakupan ilmu-ilmu sosial, arah pembelajaran ilmu-ilmu sosial adalah mengembangkan kemampuan berfikir kritis (*critical thinking*) dan kesadaran serta komitmen siswa terhadap perkembangan masyarakat, lewat pembahasan dan pemahaman hal ihwal yang terjadi dalam masyarakat, sehingga para siswa bisa berpikir rasional dan bertindak sesuai dengan pikiran tersebut demi untuk kebaikan dirinya dan masyarakatnya. Senada dengan itu, Muhammad Dimiyati (1989: 91) menyatakan tujuan umum pembelajaran ilmu social termasuk sejarah adalah membantu siswa untuk mengembangkan ketrampilan mengambil keputusan rasional sehingga ia dapat memecahkan persoalan pribadi dan ikut berpartisipasi sosial.

Menurut Sarifudin (1989: 15) pembelajaran ilmu sosial bertujuan untuk mengembangkan: a) pengetahuan dasar atau *basic knowledge*; b) proses berfikir atau *thinking process*; c) sikap, perasaan, dan kepekaan; d) ketrampilan. Dalam hal ini, ketrampilan meliputi ketrampilan akademis seperti mengumpulkan, mengidentifikasi, mendeskripsikan, menganalisis data dan menarik kesimpulan serta ketrampilan untuk bekerjasama secara aktif dalam kelompok.

Fraenkel dalam (Sarifudin, 1989: 19 - 20) membedakan ketrampilan menjadi: a) ketrampilan berfikir (*thinking skill*) yang meliputi berbagai kemampuan operasional, seperti memaparkan, mendefinisikan, mengklasifikasi, merumuskan hipotesis, memprediksi, membandingkan, membedakan dan menawarkan ide baru; b) ketrampilan akademis (*academic skill*) seperti membaca, mengamati, menulis, membaca peta, membuat garis besar, membuat grafik, dan membuat catatan; c) ketrampilan meneliti (*research skill*) yang meliputi merumuskan masalah, merumuskan hipotesis, mencari dan mengumpulkan data, menganalisis data, menguji hipotesis,

menarik kesimpulan; d) ketrampilan sosial (*social skill*) yang meliputi: berkomunikasi dengan orang lain, bekerjasama dengan orang lain dalam kelompok kecil dan kelompok besar, memberi tanggapan atas masalah yang dihadapi orang lain, mendukung pendapat orang lain yang benar, dan mendukung kepemimpinan yang ada.

### **BAB III**

## **PEMBELAJARAN SEJARAH DAN ASPEK EVALUASI PROSES**

#### **A. Pembelajaran Sejarah**

Konsep pembelajaran, sering juga disebut dengan "*instruction*" yang terdiri dari dua kata yakni kegiatan belajar dan mengajar. Dalam konsepsi umum, belajar merupakan suatu proses yang ditandai dengan adanya perubahan pada yang berlangsung pada diri seseorang. Dalam hal ini, Woolfolk & Nicolich (1984: 159) menjelaskan bahwa "*Learning is a change in a person that comes about as a result of experience*". Belajar merupakan perubahan yang terjadi pada diri seseorang sebagai hasil pengalaman. Perubahan sebagai hasil kegiatan pembelajaran dapat mencakup perubahan pengetahuannya, kecakapan dan kemampuannya, daya reaksinya, daya penerimaannya dan dan lain sebagainya. Demikian pula dengan mengajar yang pada dasarnya merupakan suatu proses, yang meliputi proses mengatur dan mengorganisir lingkungan belajar siswa yang tujuannya adalah menumbuhkan dan memotivasi siswa untuk belajar.

Sependapat dengan itu, Nana Sudjana (2002 : 29) menjelaskan bahwa mengajar merupakan suatu proses mengatur dan mengorganisasi lingkungan yang ada disekitar siswa sehingga dapat menumbuhkan dan mendorong siswa melakukan kegiatan belajar. Dalam kegiatan belajar mengajar terdapat dua kegiatan yang terjadi dalam satu kesatuan waktu dengan pelaku yang berbeda, yakni siswa belajar dan guru yang mengajar untuk mencapai tujuan pembelajaran tertentu. Oleh karena itu dalam kegiatan belajar mengajar terjadi hubungan dua arah antara guru dengan siswa untuk mencapai tujuan pembelajaran. Dengan demikian, eksistensi guru dan siswa yang saling mendukung dalam kegiatan pembelajaran merupakan suatu faktor yang harus ada dalam proses pembelajaran.

Menurut Winata Putera (1992 : 86), mengajar merupakan suatu aktivitas profesional yang memerlukan keterampilan tingkat tinggi dan mencakup hal-hal yang berkaitan dengan pengambilan keputusan-keputusan. Pengajar dituntut untuk mampu mengelola kegiatan pembelajaran, yakni dalam hal: merencanakan, mengatur, mengarahkan, dan mengevaluasi. Keberhasilan kegiatan pembelajaran sangat

tergantung pada kompetensi guru dalam merencanakan, yang mencakup antara lain menentukan tujuan belajar peserta didik, bagaimana caranya agar peserta didik mencapai tujuan tersebut, sarana apa yang diperlukan, dan lain sebagainya. Dalam hal mengatur, yang dilakukan pada waktu implementasi apa yang telah direncanakan dan mencakup pengetahuan tentang bentuk dan macam kegiatan yang harus dilaksanakan, bagaimana semua komponen dapat bekerjasama dalam mencapai tujuan-tujuan yang telah ditentukan. Pengajar bertugas untuk mengarahkan, memberikan motivasi, dan memberikan inspirasi kepada peserta didik untuk belajar. Memang benar tanpa pengarahan pun masih dapat juga terjadi proses belajar, tetapi dengan adanya pengarahan yang baik dari pengajar maka proses belajar dapat berjalan dengan lancar. Sedangkan dalam hal mengevaluasi, termasuk penilaian akhir, hal ini dimaksudkan apakah perencanaan, pengaturan, dan pengarahannya dapat berjalan dengan baik atau masih perlu diperbaiki.

Dalam proses belajar mengajar, pengajar perlu mengadakan keputusan-keputusan, misalnya metode apakah yang perlu dipakai untuk mengajar mata pelajaran tertentu, alat dan media apakah yang diperlukan untuk membantu peserta didik membuat suatu catatan, melakukan praktikum, menyusun makalah diskusi, atau cukup hanya dengan mendengar ceramah pengajar saja. Dalam proses belajar mengajar pengajar selalu dihadapkan pada bagaimana melakukannya, dan mengapa hal tersebut perlu dilakukan. Begitu juga dalam hal evaluasi atau penilaian dihadapkan pada bagaimana sistem penilaian yang digunakan, bagaimana kriterianya, dan bagaimana pula kondisi peserta didik sebagai subjek belajar yang memerlukan nilai itu.

Djemari Mardapi (2003 b: 8) mengatakan bahwa keberhasilan program pembelajaran selalu dilihat dari hasil belajar yang dicapai. Evaluasi pembelajaran memerlukan data tentang pelaksanaan pembelajaran dan tingkat ketercapaian tujuannya. Hal ini tidak hanya terjadi di jenjang pendidikan tinggi, tetapi juga di pendidikan dasar dan menengah. Evaluasi pembelajaran seringkali hanya didasarkan pada penilaian aspek hasil belajar, sementara implementasi program pembelajaran di kelas atau kualitas pembelajaran yang berlangsung maupun *input* program pembelajaran jarang tersentuh kegiatan penilaian. Penilaian terhadap hasil belajar

selama ini pada umumnya juga terbatas pada *output*, sedangkan *outcome* jarang tersentuh kegiatan penilaian. Penilaian hasil belajar masih terbatas pada *output* pembelajaran, belum menjangkau *outcome* dari program pembelajaran. *Output* pembelajaran yang dinilai juga masih terfokus pada aspek kognitif, sedangkan aspek afektif kurang mendapat perhatian. Demikian pula dengan pembelajaran sejarah selama ini yang hanya terfokus pada *hard skill* atau *academic skill*, kurang memperhatikan penilaian afektif yakni tentang nasionalisme, kepribadian, kesadaran sejarah, dan kepribadian sebagai hasil belajar sejarah. Dampaknya, pembelajaran sejarah menjadi kering kurang menyentuh aspek yang substantif.

Keberhasilan tujuan pendidikan (*output*), sangat ditentukan oleh implementasinya (*proses*), dan implementasinya sangat dipengaruhi oleh tingkat kesiapan segala hal (*input*) yang diperlukan untuk berlangsungnya implementasi. Keyakinan ini berangkat dari kenyataan bahwa kehidupan diciptakan oleh-Nya serba sistem (utuh dan benar) dengan catatan utuh dan benar menurut hukum-hukum keketapan-Nya (Slamet, 2005: 1). Jika demikian halnya, tidak boleh berpikir dan bertindak secara parsial apalagi parosial dalam melaksanakan pendidikan dan pembelajaran. Sebaliknya, perlu berpikir dan bertindak secara holistik, integratif, terpadu dalam rangka untuk mencapai tujuan pendidikan dan pengajaran.

Sekolah sebagai sistem tersusun dari komponen konteks, *input*, *proses*, *output*, dan *outcome*. Konteks berpengaruh pada *input*, *input* berpengaruh pada *proses*, *proses* berpengaruh pada *output*, serta *output* berpengaruh pada *outcome* (Slamet, 2005: 13). Dalam sebuah sistem, terbentuk sub-sub sistem yang secara sinergis saling mendukung dalam pencapaian tujuan penyelenggaraan program dalam hal ini adalah program pendidikan sejarah.

Proses pembelajaran merupakan proses yang terpenting karena dari sinilah terjadi interaksi langsung antara pendidik dan peserta didik. Di sini pula campur tangan langsung antara pendidik dan peserta didik berlangsung sehingga dapat dipastikan bahwa hasil pendidikan sangat tergantung dari perilaku pendidik dan perilaku peserta didik. Dengan demikian dapat diyakini bahwa perubahan hanya akan terjadi jika terjadi perubahan perilaku pendidik dan peserta didik. Posisi pengajar dan peserta didik memiliki posisi strategis dalam meningkatkan kualitas pembelajaran

(Surakhmad, 2000: 31).

Proses belajar mengajar merupakan serangkaian aktivitas yang terdiri dari *persiapan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran*. Ketiga hal tersebut merupakan rangkaian utuh yang tidak dapat dipisah-pisahkan. *Persiapan belajar mengajar* merupakan penyiapan suatu acara pelajaran (SAP) yang meliputi antara lain standar kompetensi dan kompetensi dasar, alat evaluasi, bahan ajar, metode pembelajaran, media/alat peraga pendidikan, fasilitas, waktu, tempat, dana, harapan-harapan, dan perangkat informasi yang diperlukan untuk mendukung pelaksanaan proses belajar mengajar. Kesiapan siswa, baik fisik maupun mental, juga merupakan hal penting. Jadi esensi persiapan proses belajar mengajar adalah kesiapan segala hal yang diperlukan untuk berlangsungnya proses belajar mengajar (Slamet, 2005: 14).

*Pelaksanaan proses belajar mengajar*, merupakan kejadian atau peristiwa interaksi antara pendidik dan peserta didik yang diharapkan menghasilkan perubahan pada peserta didik, dari belum mampu menjadi mampu, dari belum terdidik menjadi terdidik, dari belum kompeten menjadi kompeten. Inti dari proses belajar mengajar adalah efektivitasnya. Tingkat efektivitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh perilaku pendidik dan perilaku peserta didik. Perilaku pendidik yang efektif, antara lain mengajarnya jelas, menggunakan variasi metode pembelajaran, menggunakan variasi media/alat peraga pendidikan, antusiasme, memberdayakan peserta didik, menggunakan konteks sebagai sarana pembelajaran (*contextual-teaching and learning*), menggunakan jenis pertanyaan yang membangkitkan, dan lain sebagainya. Sedang perilaku peserta didik, antara lain motivasi atau semangat belajar, keseriusan, perhatian, karajinan, kedisiplinan, keingintahuan, pencatatan, pertanyaan, senang melakukan latihan soal, dan sikap belajar yang positif. Pembelajaran semacam ini akan berjalan efektif melalui pendekatan konstruktivistik (Supriatna, 2001: 26).

Untuk mewujudkan tingkat efektivitas yang tinggi dari perilaku pendidik dan peserta didik, perlu dipilih strategi proses belajar mengajar yang menggunakan realita dan jenis pengalaman. Jenis realita bisa asli atau tiruan, dan jenis pengalaman bisa kongkret atau abstrak. Pendekatan proses belajar mengajar akan menekankan pada *student centered, reflective learning, active learning, enjoyable dan joyful learning, cooperative learning, quantum learning, learning revolution, dan*

*contextual learning*. Dalam pembelajaran sejarah, yang bertujuan untuk menumbuhkan semangat nasionalisme dan integrasi nasional, maka pendekatan yang cocok adalah pendekatan multiperspektif dan multikultural (Wiriaatmadja, 2004: 62).

*Evaluasi pembelajaran* merupakan suatu proses untuk mendapatkan informasi tentang hasil pembelajaran. Dengan demikian fokus evaluasi pembelajaran adalah pada hasil, baik hasil yang berupa proses maupun produk. Informasi hasil pembelajaran ini kemudian dibandingkan dengan hasil pembelajaran yang telah ditetapkan. Jika hasil nyata pembelajaran sesuai dengan hasil yang ditetapkan, maka pembelajaran dapat dikatakan efektif. Sebaliknya, jika hasil nyata pembelajaran tidak sesuai dengan hasil pembelajaran yang ditetapkan, maka pembelajaran dikatakan kurang efektif. Pendidik menggunakan berbagai alat evaluasi sesuai karakteristik kompetensi yang harus dicapai oleh siswa (Slamet, 2005: 15; Zainul, 2004: 77), baik yang menyangkut ranah kognitif, afektif, maupun psikomotor.

Pembelajaran sejarah sebagai sub-sistem dari sistem kegiatan pendidikan, merupakan sarana yang efektif untuk meningkatkan integritas dan kepribadian bangsa melalui proses belajar mengajar. Keberhasilan ini akan ditopang oleh berbagai komponen, termasuk kemampuan dalam menerapkan metode pembelajaran yang efektif dan efisien. Sistem kegiatan pendidikan dan pembelajaran adalah sistem kemasyarakatan yang kompleks, diletakkan sebagai suatu usaha bersama untuk memenuhi kebutuhan pendidikan dalam rangka untuk membangun dan mengembangkan diri (Bela H. Banathy, 1992 : 175). Dalam konteks yang lebih sederhana, pembelajaran sejarah sebagai sub sistem dari sistem kegiatan pendidikan, merupakan usaha perbandingan dalam kegiatan belajar, yang menunjuk pada pengaturan dan pengorganisasian lingkungan belajar mengajar sehingga mendorong serta menumbuhkan motivasi peserta didik untuk belajar dan mengembangkan diri. Di dalam pembelajaran sejarah, masih banyak kiranya hal yang perlu dibenahi, misalnya tentang porsi pembelajaran sejarah yang berasal dari ranah kognitif dan afektif. Kedua ranah tersebut harus selalu ada dalam pembelajaran sejarah. Pembelajaran sejarah yang mengutamakan fakta keras, kiranya perlu mendapat perhatian yang signifikan karena pembelajaran sejarah yang demikian hanya akan menimbulkan rasa bosan di kalangan peserta didik atau siswa dan pada gilirannya

akan menimbulkan keengganan untuk mempelajari sejarah (Soedjatmoko, 1976 : 15).

Pembelajaran sejarah hendaknya diselenggarakan sebagai suatu *avontuur* bersama dari pengajar dan yang diajar. Dalam konsep ini, maka bukan hafalan fakta, melainkan riset bersama antara pengajar dan peserta didik menjadi model utama. Dengan jalan ini, maka peserta didik langsung dihadapkan dengan tantangan intelektual yang memang merupakan ciri khas dari sejarah sebagai ilmu. Demikian juga dilibatkan secara langsung pada suatu *engagement* baru dalam arti sejarah untuk hari ini (Soedjatmoko, 1984 : 67).

Meskipun metode yang dianjurkan tersebut cukup baik, namun pengajar sejarah yang hendak mencobanya perlu mempertimbangkan akan kegagalan atau keberhasilannya. Dengan kata lain, suatu metode yang dipilih harus selalu dipertimbangkan segi efektivitas dan efisiensinya. Keterlibatan peserta didik secara lebih aktif merupakan kecenderungan baru dalam proses belajar mengajar. Kecenderungan semacam ini mungkin sudah banyak dilaksanakan oleh para pengajar sejarah, meskipun perlu dibuktikan kebenaran dan kesungguhannya. Apabila hal itu benar, maka peserta didik diharapkan akan lebih mampu untuk memahami hakekat belajar sejarah dan sekaligus merasa terlibat dalam proses belajar sejarah. Hal itu dilakukan oleh pengajar sejarah dengan memeriksa kembali berbagai informasi dalam sumber-sumber belajar yang diandalkan (G. Moedjanto, 1999 : 19).

Dalam kegiatan belajar mengajar sejarah, seorang pengajar harus mampu menciptakan proses belajar mengajar yang dialogis, sehingga dapat memberi peluang untuk terjadinya atau terselenggaranya proses belajar mengajar yang aktif. Dengan cara ini, peserta didik akan mampu memahami sejarah secara lebih benar, tidak hanya mampu menyebutkan fakta sejarah belaka. Pemahaman konsep belajar sejarah yang demikian, memerlukan pendekatan dan metode pembelajaran yang lebih bervariasi, agar peserta didik benar-benar dapat mengambil manfaat dari belajar sejarah (Abu Suud, 1994 : 6). Hasil belajar yang dimaksud adalah terjadinya perubahan dan perbedaan dalam cara berpikir, merasakan, dan kemampuan untuk bertindak serta mendapat pengalaman dalam proses belajar mengajar. Menurut Ben Kishner (2005), sistem penilaian mempengaruhi pola dan cara belajar siswa. Oleh karena itu, sistem penilaian harus direncanakan dengan matang oleh guru. Hal ini diperkuat dengan

pernyataan Edward B Fiske (2005) yang mengatakan bahwa penilaian seperti halnya tes akhir sekolah sangat penting keberadaannya karena pada akhirnya dapat digunakan sebagai alat ukur utama keberhasilan sebuah kebijakan di sektor pendidikan.

Gagasan ini berkaitan dengan usaha untuk memahami bagaimana para siswa mendapatkan pengalaman dalam pembelajaran. Selama ini system evaluasi akhir yang cenderung hanya focus pada hasil pembelajaran dengan parameter para pendidik. Gagasan ini mendorong inisiasi lahirnya masukan dan umpan balik dari mahasiswa untuk mengevaluasi proses pembelajaran dan pembelajaran yang telah berlangsung. Oleh karena itu system umpan balik tidak hanya kesimpulan akhir perkuliahan, namun merupakan suatu proses dalam relasi pembelajaran-pembelajaran yang terus menerus.

Realitas yang selama ini terjadi, para pendidik hanya berkonsentrasi pada disseminasi materi tanpa mempertimbangkan bagaimana proses tersebut mempengaruhi peserta didik dan membentuk lingkungan pembelajaran. Sistem umpan balik yang efektif bermaksud menjembatani gap yang ada antara pendidik dan peserta didik dalam proses pembelajaran dan pembelajaran. Pendidik selayaknya meluangkan waktu diakhir sesi kuliah untuk kesimpulan umum dan mengadakan dialog dengan peserta didik. Pola semacam ini memungkinkan terciptanya proses pembelajaran dan pembelajaran yang kondusif (Carolyn Rekar Murno, 2005).

Untuk itu, pembelajaran sejarah yang bersifat destruktif sebagaimana sering dijumpai di lapangan perlu diubah. Hal ini sejalan dengan pemikiran Sartono Kartodirdjo (1982 : 86), yang mengungkapkan bahwa:“Apabila sejarah hendak tetap berfungsi dalam pendidikan, maka harus dapat menyesuaikan diri dengan situasi sosial dewasa ini. Jika studi sejarah terbatas pada pengetahuan fakta-fakta, akan menjadi steril dan mematikan segala minat terhadap sejarah”. Sependapat dengan Sartono Kartodirdjo, Ahmad Syafii Maarif mengatakan bahwa, “pembelajaran sejarah yang terlalu mengedepankan aspek kognitif, tidak akan banyak pengaruhnya dalam rangka memantapkan apa yang sering disebut sebagai jati diri dan kepribadian bangsa” (Ahmad Syafii Maarif, 1995 : 1). Lebih jauh diungkapkan pula bahwa pembelajaran sejarah nasional yang antara lain bertujuan untuk mengukuhkan

kepribadian bangsa dan integritas nasional sebagai bagian dari tujuan pergerakan nasional yang dirumuskan secara padat dalam Sumpah Pemuda 1928 diperlukan pemilihan strategi dan metode mengajar yang tepat. Aspek kognitif dan aspek moral perlu dianyam secara koherensi dan integratif, masing-masing saling menguatkan, tanpa mengorbankan watak ilmiahnya.

Menurut Taufik Abdulah (1996: 9), pengajaran sejarah bukanlah rentetan peristiwa yang kering dan partikularistik, yang berhenti pada dirinya, seakan-akan partikel-partikel masing-masing berada dalam kevakuman. Sejarah tidak bisa ditampilkan sebagai rentetan "satu peristiwa yang diikuti peristiwa lain". Sehingga hal yang demikian ini baru dapat disebut kronologi. Jika argumen ini hendak ditingkatkan, maka sebagai pelajaran, pengajaran sejarah yang merupakan wacana intelektual itu harus menampilkan diri sebagai *art*, seni yang memberi kenikmatan intelektual. Seni sebagai *mode of discourse* terpantul dalam sistematika penyajian kisah dan gaya bahasa serta rasionalitas dalam pengajuan keterangan peristiwa.

Betapapun besarnya hasrat untuk memupuk aspirasi normatif tertentu, strategi pendidikan sejarah sebaiknya dimulai dengan pemahaman bahwa sejarah adalah sebuah corak wacana intelektual, yang kritis dan rasional, bukan khotbah yang memakai ilustrasi dengan kisah-kisah di masa lalu. Jika patokan awal ini dipakai, maka ada beberapa tahap atau tingkat kematangan intelektual yang dapat diterapkan kepada peserta didik. Di satu pihak dapat menentukan "tingkat pemahaman sejarah", dan di pihak lain dapat memberikan "tingkat kekhususan pengetahuan kesejarahan". Kedua hal ini tentu saja berakibat pada bentuk wacana yang akan dipakai, dan "tingkat kecanggihan akademis dalam menerangkan peristiwa sejarah" atau *level of explanation* (Suyatno Kartodirdjo, 2000: 29-33).

Dengan pembedaan yang jelas tentang sifat dan corak pengajaran sejarah ini, kebosanan peserta didik untuk menerima "fakta" yang tampak sekilas sama pada setiap jenjang pendidikan dapat dihindarkan. Proklamasi kemerdekaan, umpamanya, mungkin sekali akan dibicarakan pada setiap jenjang pendidikan. Tetapi pada setiap jenjang pendidikan peristiwa itu akan tampil pada tingkat pengetahuan, pemahaman, serta pemberian keterangan sejarah yang semakin tinggi dan kompleks. Dengan itu

setiap tingkat atau tahap diharapkan dapat memberikan keterangan dan kematangan intelektual baru.

Pemilihan materi dan pengembangan tujuan pengajaran sejarah tidak dapat hanya dipandang sebagai rutinitas. Di samping memerlukan pemahaman mengenai hakikat belajar sejarah dan wawasan mengenai nilai edukatif sejarah dalam kaitan dengan kehidupan masa kini dan masa yang akan datang, juga memerlukan kesungguhan dan ketekunan untuk melaksanakannya. Masalah ini menjadi semakin penting apabila seorang pengajar sejarah hendak mengembangkan atau melaksanakan strategi atau pendekatan baru dalam pengajarannya, seperti halnya pendekatan garis besar kronologis dengan pendekatan tematis (Taufik Abdulah, 1996: 10).

Penetapan tujuan pengajaran dan pemilihan materi pelajaran tidak akan membuahkan hasil secara optimal jika tidak dibarengi dengan pemilihan strategi dan metode mengajar yang tepat. Dalam pada itu, faktor lain yang perlu mendapat perhatian dalam memilih strategi dan metode mengajar adalah ada atau tidaknya sarana fungsional untuk mengetrapkan strategi dan metode tersebut. Metode diskusi mungkin tidak lebih baik dari metode ceramah, apabila jumlah peserta didiknya besar dan belum memiliki fondasi pengetahuan yang memadai mengenai materi yang akan disampaikan. Oleh sebab itulah pengajaran sejarah dimana aspek kognitif yang selalu menuntut fakta keras, dan dimensi moral yang memerlukan imajinasi teleologis, perlu diintegrasikan secara koheren-integratif, tanpa mengabaikan kaidah keilmuannya (Syafii Maarif, 1995: 1).

Pendidikan atau pengajaran sejarah, selain bertugas memberikan pengetahuan sejarah (kognitif), tetapi juga untuk memperkenalkan nilai-nilai luhur bangsanya (apektif). Kedua hal ini tidak akan memiliki arti bagi kehidupan peserta didik pada masa sekarang dan pada masa yang akan datang, apabila peserta didik tidak mampu memahami maknanya. Mengingat setiap peserta didik memiliki kemampuan yang tidak sama untuk menangkap makna yang ada dibalik ceritera sejarah, maka setiap pengajar sejarah seyogianya selalu menekankan pada arti dan makna dari setiap peristiwa yang dipelajarinya. Hal ini menjadi semakin penting apabila dikaitkan dengan pendapat Sartono Kartodirdjo, 1982: 86) tentang fungsi pengajaran sejarah, yaitu: 1) untuk membangkitkan minat kepada sejarah tanah

airnya; 2) untuk mendapatkan inspirasi dari sejarah, baik dari kisah-kisah kepahlawanan baik peristiwa-peristiwa yang merupakan tragedi nasional; 3) memberi pola berpikir ke arah berpikir secara rasional, kritis, dan empiris; dan 4) mengembangkan sikap mau menghargai nilai-nilai kemanusiaan.

Menurut Hill (1956: 12), sejarah yang diajarkan dengan baik, dapat menjadikan seseorang bersikap kritis dan berperikemanusiaan. Sebaliknya, jika sejarah diajarkan secara keliru, maka ia dapat mengubah manusia menjadi fanatik, dapat juga menjadi penganut aliran yang berlebih-lebihan. Untuk itu, agar pengajaran sejarah tetap relevan terhadap tuntutan pembangunan dan tuntutan jaman, maka pengajaran sejarah perlu melakukan reorientasi perspektif pengajarannya. Orientasi pemilihan masa lampau dalam pemilihan bahan dan interpretasi sejarah, perlu diimbangi dengan perluasan orientasi berwawasan masa depan.

Lebih jauh Hill menyarankan bahwa seorang pengajar sejarah seyogianya memiliki pengetahuan yang luas mengenai masalah-masalah kemanusiaan dan kebudayaan serta sebagai pengabdian perubahan dan kebenaran. Hal ini merupakan konsekuensi logis dari belajar sejarah, dimana materi pengajaran sejarah berhubungan erat dengan manusia dan permasalahannya. Tanpa menghubungkan dengan masalah-masalah kemanusiaan, maka pengajaran sejarah akan menjadi media penyampaian informasi yang kering dan tidak bermakna (1956: 13).

Dalam pada itu, metode pembelajaran merupakan bagian integral dari strategi pembelajaran yang merupakan langkah-langkah taktis yang perlu diambil oleh pengajar sejarah dalam menunjang strategi yang hendak dikembangkan. Dengan sendirinya perlu pula disadari bahwa seperti halnya dalam hubungan strategi mengajar, sasaran akhir dari pelaksanaan metode mengajar tidak lain dari apa yang tercantum dalam perencanaan suatu pengajaran (*course planing*).

Pembelajaran sejarah yang diimplementasikan secara baik, tidak saja dapat mengembangkan kemampuan ranah kognitif pada peserta didik, melainkan juga dapat mengembangkan potensi dan menguasai ranah afektif, bahkan ranah psikomotor dan konatif yaitu ketersediaan bertindak sesuai dengan kemampuan ranah yang lain (G. Moedjanto, 1986: 6). Pembelajaran sejarah yang baik juga dapat menolong peserta didik untuk berpikir kritis dan komprehensif dan berafektif moral.

Berpikir kritis inilah yang sebenarnya dapat menuntun peserta didik untuk memahami makna sejarah, baik sejarah nasional maupun sejarah umum.

Untuk itu, pembelajaran sejarah harus diorganisir dan dalam kegiatan-kegiatan yang bersifat nyata, menarik, dan berguna bagi diri peserta didiknya. Kegiatan belajar harus dilaksanakan dalam suasana yang penuh dengan tantangan, sehingga peserta didik dapat mencapai tujuan belajar secara aktif atas inisiatifnya sendiri menuju kepada pemahaman dan keterampilan yang lebih baik serta terbentuknya sikap yang lebih berarti. Dengan kata lain, masalah terpenting yang harus diperhatikan seorang guru dalam mengelola kegiatan proses belajar mengajar adalah menciptakan suatu lingkungan yang memungkinkan proses belajar dengan baik. Di samping itu, guru sejarah seyogianya dapat menentukan strategi kegiatan belajar mengajarnya secara tepat sehingga mampu mencapai hasil yang maksimal sesuai dengan hakikat belajar sejarah.

Pada initinya, tujuan belajar adalah untuk mendapatkan pengetahuan, keterampilan, dan penanaman sikap mental atau nilai-nilai. Pencapaian tujuan belajar berarti akan menghasilkan hasil belajar. Adapun Hasil pembelajaran meliputi: 1) hal ikhwal keilmuan dan pengetahuan, konsep dan fakta (kognitif); 2) hal ikhwal personal, kepribadian atau sikap (afektif); dan 3) hal ikhwal kelakuan, keterampilan (psikomotorik) (Sardiman AM, 2007: 29).

Ketiga hasil di atas dalam pembelajaran merupakan tiga hal yang secara perencanaan dan programatik terpisah, namun dalam kenyataannya pada diri siswa akan merupakan satu kesatuan yang utuh dan bulat. Ketiganya itu dalam kegiatan belajar mengajar, masing-masing direncanakan sesuai dengan butir-butir bahan pelajaran (*content*). Karena semua itu bermuara pada anak didik, maka setelah terjadi proses internalisasi, terbentuklah suatu kepribadian yang utuh. Untuk itu semua, diperlukan sistem lingkungan yang mendukung.

## **B. Kualitas Proses Pembelajaran Sejarah**

Keberhasilan program pembelajaran sangat ditentukan oleh tinggi rendahnya kualitas pembelajaran. Kualitas pembelajaran dipengaruhi oleh ketersediaan sarana dan prasarana pembelajaran, aktivitas dan kreativitas guru dan siswa dalam proses

belajar mengajar. Kegiatan belajar mengajar akan berkualitas apabila didukung oleh guru yang profesional memiliki kompetensi profesional, pedagogik, kepribadian, dan sosial (UU Guru dan Dosen Pasal 10). Di samping itu, kualitas proses pembelajaran juga dapat maksimal jika didukung oleh siswa yang berkualitas (cerdas, memiliki motivasi belajar yang tinggi dan sikap positif dalam belajar), dan didukung sarana dan prasarana pembelajaran yang memadai. Guru yang profesional akan memungkinkan memiliki kinerja yang baik, begitu pula dengan siswa yang berkualitas memungkinkan siswa memiliki perilaku yang positif dalam kegiatan belajar mengajar. Interaksi belajar mengajar antara guru dan siswa yang positif akan mewujudkan budaya kelas yang positif dan impresif atau suasana pembelajaran (*classroom climate*) yang mendukung untuk proses belajar siswa. Dengan demikian, seluruh pendukung kegiatan belajar mengajar harus tersedia sebagaimana dikatakan Cox (2006: 8) bahwa: "*the quality of an instructional program is compared of three elements, materials (and equipment), activities, and people*".

Secara garis besar, terdapat dua variabel yang dapat mempengaruhi keberhasilan belajar siswa, yakni ketersediaan dan dukungan *input* dan serta kualitas *proses* pembelajaran. *Input* terdiri dari siswa, guru, dan sarana serta prasarana pembelajaran. Kualitas pembelajaran adalah ukuran yang menunjukkan seberapa tinggi kualitas interaksi guru dengan siswa dalam proses pembelajaran dalam rangka pencapaian tujuan tertentu. Kegiatan belajar mengajar tersebut dilaksanakan dalam suasana tertentu dengan dukungan sarana dan prasarana pembelajaran tertentu pula. Oleh karena itu, keberhasilan proses pembelajaran sangat tergantung pada: guru, siswa, sarana pembelajaran, lingkungan kelas, dan budaya kelas. Semua indikator tersebut harus saling mendukung dalam sebuah system kegiatan pembelajaran yang berkualitas.

Untuk mengetahui tingkat kualitas pembelajaran dalam kegiatan belajar mengajar, maka perlu diketahui dan dirumuskan indikator-indikator kualitas pembelajaran. Morrison, Mokashi & Cotter (2006: 4-21) dalam risetnya telah merumuskan 44 indikator kualitas pembelajaran yang reduksi kedalam 10 indikator. Kesepuluh indikator kualitas pembelajaran tersebut meliputi: 1) *Rich and stimulating physical environment*; 2) *Classroom climate conducive to learning*; 3) *Clear and high*

*expectation for all student; 4) Coherent, focused instruction; 5) Thoughtful discourse; 6) Authentic learning; 7) Regular diagnostic assessment for learning; 8) Reading and writing as essential activities; 9) Mathematical reasoning; 10) Effective use of technology.*

Kualitas pembelajaran berdasarkan pendapat di atas dikatakan baik apabila: 1) lingkungan fisik mampu menumbuhkan semangat siswa untuk belajar; 2) suasana pembelajaran kondusif untuk belajar; 3) guru menyampaikan pelajaran dengan jelas dan semua siswa mempunyai keinginan untuk berhasil; 4) guru menyampaikan pelajaran secara sistematis dan terfokus; 5) guru menyajikan materi dengan bijaksana; 6) pembelajaran bersifat riil (autentik dengan permasalahan yang dihadapi masyarakat dan siswa); 7) ada penilaian diagnostik yang dilakukan secara periodik ; 8) membaca dan menulis sebagai kegiatan yang esensial dalam pembelajaran; 9) menggunakan pertimbangan yang rasional dalam memecahkan masalah; 10) menggunakan teknologi pembelajaran, baik untuk mengajar maupun kegiatan belajar siswa.

Berdasarkan indicator-indikator di atas, maka indikator kualitas pembelajaran untuk kualitas pembelajaran sejarah direduksi menjadi 5 indikator, yang dianggap memiliki peranan cukup besar dalam menentukan kualitas pembelajaran. Kelima indikator tersebut adalah: kinerja guru dalam kegiatan belajar mengajar di kelas, sarana pembelajaran sejarah, suasana pembelajaran, sikap positif-kritis siswa, dan motivasi belajar siswa. Modifikasi terhadap 10 indikator ini dilakukan karena pertimbangan-pertimbangan teoretik sebagai berikut.

Pertama, beberapa indikator tersebut di atas masih dapat disederhanakan dan dikelompokkan menjadi kategori atau kelompok baru tanpa mengurangi atau mengubah isi indikator sebelumnya. Hal ini dapat dilakukan terhadap indikator nomor 5, 6, dan 9 dapat dapat dikelompokkan dalam indikator kinerja guru dalam kegiatan pembelajaran di kelas; indikator nomor 1 dan 10 dapat dikelompokkan dalam aspek sarana pembelajaran; sedangkan indikator nomor 2, 3, 4, 7 dan 8 dapat dimasukkan dalam indikator suasana pembelajaran.

Pertimbangan kedua adalah bahwa kesepuluh indikator tersebut di atas kurang memperhatikan indikator siswa, dan lebih terfokus pada indikator guru dan

lingkungan fisik. Padahal, keberhasilan kegiatan pembelajaran tidak hanya dipengaruhi oleh guru dan lingkungan fisik saja, melainkan juga faktor siswa yang lebih mendukung, dengan demikian dalam penelitian pengembangan ini perlu dimasukkan dua unsur baru dari sisi siswa, yakni mengenai sikap positif-kritis siswa terhadap pelajaran sejarah dan motivasi belajar siswa. Selanjutnya indikator-indikator yang telah dimodifikasi tersebut dapat dikaji lebih jelas lagi sebagai berikut.

### **1. Sikap Positif-Kritis Siswa**

Sejak pertengahan abad ke-20, sikap makin mendapat banyak perhatian dari para ahli psikologi dan pendidikan. Ini merupakan konsekuensi logis karena tugas mereka tidak dapat dipisahkan dengan manusia, dimana setiap manusia memiliki sikap yang berbeda terhadap objek yang dihadapinya. Meskipun mereka memiliki objek perhatian yang sama, yaitu sikap namun dalam kenyataannya terdapat perbedaan pengertian dan pendekatan yang dipergunakan dalam mempelajari sikap.

Menurut Edward (dalam Eko Pramono, 1993: 61), sikap dinyatakan sebagai derajat afeksi baik positif maupun negatif dalam hubungannya dengan objek psikologis. Adapun yang dimaksud dengan objek psikologis adalah sembarang simbol, ungkapan, pribadi (person), slogan, lembaga (institusi), cita-cita atau ide, norma-norma, nilai-nilai dimana terhadapnya setiap orang dapat berbeda tingkat afeksinya, baik positif maupun negatif. Sementara Zimbardo (dalam Pramono, 1993: 62), menjelaskan sikap sebagai suatu kesiapan mental atau predisposisi implisit yang berpengaruh secara umum dan konsisten atas respon-respon evaluatif serta meliputi komponen-komponen kognitif, afektif, dan perilaku.

Sementara Johnson & Johnson (2002: 168) memahami sikap sebagai: “*an attitude is a positive or negative reaction to a person, object, or idea*” (Sikap adalah reaksi positif atau negatif terhadap seseorang, objek atau ide). Sedangkan Thurstone (dalam Saifuddin Azwar. 2005: 5) merumuskan sikap sebagai tingkat afeksi positif atau negatif terhadap objek psikologis. Dalam konsepsi ini, seseorang yang memiliki afeksi positif terhadap sesuatu objek dapat dikatakan menyenangi objek tersebut. Begitu pula halnya dengan seseorang yang memiliki afeksi negatif terhadap suatu objek dapat dikatakan tidak menyenangi objek itu. Sedangkan Muhajir (1992: 75)

mengatakan bahwa sikap merupakan kecenderungan afeksi suka tidak suka pada suatu objek sosial.

Jika sikap terbentuk dari hasil proses belajar mengajar, maka sikap tersebut memiliki komponen yang meliputi kognitif, apektif, dan konatif. Ketiga domain ini memiliki hubungan yang erat, terlebih lagi dalam proses belajar mengajar, sehingga dapat mengetahui kognisi dan perasaan seseorang terhadap suatu objek tertentu. Komponen aspek kognitif merupakan representasi dari apa yang dipercayai oleh individu pemilik sikap. Sikap merupakan komponen internal yang berperan sekali dalam mengambil tindakan, lebih-lebih bila terbuka berbagai kemungkinan untuk bertindak (W.S. Winkel, 1996: 104).

Ketiga komponen tersebut di atas dibedakan dalam ketepatan analitik dan penggunaannya, karena ketiganya, kognitif, apektif, dan konatif, mengikuti prinsip kerja yang agak berbeda, akan tetapi saling melengkapi (David R. Krathwohl, et.al., 1980: 4-8). Dalam hal ini, sikap secara tipikal merupakan suatu komponen dari tiga bagian sistem, di mana keyakinan merupakan komponen kognitif, dan sikap merupakan komponen apektif, serta tindakan merupakan komponen behavioral. Hal ini menunjukkan adanya suatu proses kerja yang berbeda akan tetapi saling melengkapi terhadap objek tertentu.

Dalam menumbuhkan sikap mental, perilaku dan pribadi anak didik, guru harus lebih bijak dan hati-hati dalam pendekatannya. Untuk itu diperlukan kecakapan dalam mengarahkan motivasi dan berpikir dengan tidak lupa menggunakan pribadi guru itu sendiri sebagai contoh atau model. Dalam interaksi belajar mengajar guru akan senantiasa diobservasi, dilihat, didengar, ditiru semua perilakunya oleh para siswanya. Dari proses observasi siswa dapat saja siswa meniru perilaku gurunya, sehingga diharapkan terjadi proses internalisasi yang dapat menumbuhkan sikap dan proses penghayatan pada setiap diri siswa untuk kemudian diamalkan (Sardiman AM, 2007: 28).

Pembentukan sikap mental dan perilaku anak didik, tidak akan terlepas dari soal penanaman nilai-nilai, *transper of values*. Oleh karena itu, guru tidak sekedar pengajar, tetapi betul-betul sebagai pendidik yang akan memindahkan nilai-nilai itu kepada anak didiknya. Dengan dilandasi nilai-nilai itu, anak atau peserta didik akan

tumbuh kesadaran dan kemauannya, untuk mempraktikkan segala sesuatu yang sudah dipelajarinya. Cara berinteraksi atau metode-metode yang dapat digunakan misalnya dengan diskusi, demonstrasi, sosiodrama, maupun *role playing*.

Berdasarkan berbagai pengertian di depan dapat dikemukakan bahwa sikap yang dimaksudkan dalam penelitian ini adalah sikap berupa tendensi mental yang dapat diaktualkan baik secara verbal maupun tindakan dan kecenderungan afektif ke arah positif maupun negatif terhadap suatu objek. Pengertian tersebut memuat tiga komponen sikap, yaitu kognisi, afeksi dan konasi. Kognisi berkenaan dengan pengetahuan, pemahaman maupun keyakinan tentang objek, afeksi berkenaan dengan perasaan dalam menanggapi objek dan konasi berkenaan dengan kecenderungan berbuat atau bertingkah laku sehubungan dengan objek.

Dalam kaitannya dengan pelajaran sejarah, maka sikap peserta didik pada dasarnya sangat bervariasi dari sangat menyukai hingga sangat tidak menyukai. Kemungkinan adanya sebagian peserta didik yang menganggap pelajaran sejarah sebagai pelajaran yang membosankan, bukanlah suatu hal yang mustahil. Hal ini mengakibatkan peserta didik kurang bergairah untuk mengikuti pelajaran sejarah di sekolah, tidak memiliki motivasi untuk mempelajari sejarah, dan pada gilirannya mereka tidak mampu memahami makna sejarah bagi kehidupannya, baik masa kini maupun yang akan datang. Sikap peserta didik semacam ini dapat dijadikan indikator bahwa mereka tidak memiliki kesadaran sejarah dan menganggap belajar sejarah bukan sebagai kebutuhan.

Sebaliknya kemungkinan adanya sebagian siswa yang melihat pelajaran sejarah sebagai sesuatu yang menarik, yang aktual dalam kehidupan masa kini, kiranya bukanlah suatu hal yang dapat di sangkal begitu saja. Kelompok ini akan memiliki motivasi dan semangat yang tinggi untuk mempelajari sejarah, baik di sekolah maupun di rumah. Mereka beranggapan bahwa belajar sejarah lebih merupakan sebagai suatu kebutuhan dari pada sebagai suatu kewajiban. Berapa persen jumlah kelompok ini dibanding dengan kelompok pertama, sulit untuk menentukan secara pasti.

Dalam konsepsi penelitian ini, sikap siswa terhadap pelajaran sejarah diartikan sebagai sikap mental yang diaktualkan terhadap mata pelajaran sejarah yang

didasarkan pada pemahaman dan keyakinan serta perasaannya terhadap sejarah. Objek yang disikapi adalah mata pelajaran sejarah yang mencakup: pembelajaran sejarah dan materi pembelajaran sejarah. Dengan demikian, komponen-komponen sikap terhadap pelajaran sejarah dapat dijelaskan sebagai berikut.

a. Komponen kognisi

Komponen kognitif dikonseptualisasikan sebagai kepercayaan atau pengetahuan seseorang tentang suatu objek atau pribadi. Komponen ini adalah bagian sikap siswa yang timbul berdasarkan pemahamannya terhadap pelajaran sejarah. Dalam hal ini, siswa yang memandang pelajaran sejarah tidak penting karena seringkali dianggap sebagai pelajaran yang bersifat hafalan saja, mempunyai perasaan dan kecenderungan tingkah laku yang berbeda dalam mengikuti pelajaran sejarah dibandingkan dengan siswa yang menganggap pelajaran sejarah sebagai pelajaran yang penting bagi diri dan masyarakatnya. Oleh karena itu dapat dikatakan bahwa komponen kognisi menjawab pertanyaan apa yang diketahui, dipahami, dan diyakini siswa terhadap pelajaran sejarah.

b. Komponen afeksi

Komponen afektif dikonseptualisasikan sebagai kesukaan atau ketidaksukaan seseorang terhadap suatu objek atau pribadi. Hal ini pada dasarnya telah menyangkut aspek penilaian. Oleh karena itu komponen sikap siswa ini muncul berdasarkan apa yang dirasakan siswa baik suka maupun tidak suka terhadap pelajaran sejarah. Komponen afeksi ini menerangkan apa yang dirasakan siswa pada saat dihadapkan pada pelajaran sejarah. Perasaan siswa terhadap pelajaran sejarah dapat muncul karena faktor kognisi ataupun faktor-faktor lain yang sulit dijelaskan. Perasaan senang atau tidak senang siswa terhadap pelajaran sejarah, dapat dapat diakibatkan karena materinya, cara penyampaiannya, gurunya, atau juga karena manfaatnya yang dirasa kurang bagi dirinya.

c. Komponen konasi

Komponen konasi dikonseptualisasikan sebagai tingkah laku seseorang, baik perbuatan maupun ucapan yang ditunjukkan pada objek atau pribadi. Kecenderungan siswa untuk bertingkah laku merupakan reaksi karena memiliki komponen kognisi dan afeksi, sehingga menunjukkan reaksi terhadap proses

pembelajaran sejarah. Sikap konasi siswa ditunjukkan melalui tindakan seperti aktif dan kreatif dalam mengikuti pelajaran sejarah, senang mengerjakan tugas mata pelajaran sejarah, menunjukkan sikap kritis, dan lain sebagainya.

Namun demikian menurut Zimbardo (dalam Pramono, 1993: 65), dikatakan bahwa sikap lebih banyak sebagai sesuatu yang dipelajari daripada sebagai suatu bawaan sejak lahir. Oleh karena itu, terhadap realitas yang menunjukkan rendahnya sikap peserta didik di SMA terhadap pelajaran sejarah bukanlah sesuatu yang mengkhawatirkan. Kondisi semacam itu bukan sesuatu yang tidak dapat diperbaiki. Sebagaimana dikatakan Hasanuddin (1982: 3), bahwa sikap seseorang terhadap suatu objek bukannya tak mungkin untuk diubah. Sikap seseorang berkembang dalam proses untuk memenuhi kebutuhannya. Seseorang akan mengembangkan sikap yang positif terhadap objek atau pribadi yang dapat membantunya dalam memenuhi kebutuhannya, dan sebaliknya ia akan mengembangkan sikap yang negatif terhadap objek atau pribadi yang dianggap sebagai penghalang dalam memenuhi kebutuhannya.

Pendapat serupa dikemukakan oleh Winkel (1996: 77), bahwa seseorang yang mempunyai sikap tertentu, cenderung untuk menerima atau menolak suatu objek berdasarkan penilaiannya, apakah objek itu berguna atau berharga baginya atau tidak. Bila objek dinilai baik untuk dirinya, dia akan memiliki sikap positif. Misalnya siswa yang memandang belajar di sekolah sebagai sesuatu yang bermanfaat baginya, maka dia akan memiliki sikap positif terhadap belajar di sekolah; dan sebaliknya kalau siswa memandang belajar di sekolah itu sebagai sesuatu yang tidak berguna, maka dia akan bersikap negatif.

Atas dasar pernyataan tersebut, kiranya cukup jelas bahwa apabila peserta didik memandang belajar sejarah sebagai suatu kebutuhan, maka mereka akan bersikap positif terhadap sejarah dan sebaliknya. Di samping itu sikap positif terhadap pelajaran sejarah juga dapat dikembangkan di kalangan peserta didik di SMA dengan jalan memberikan informasi yang benar tentang sejarah dalam arti yang seluas-luasnya. Apabila setiap guru telah memberikan informasi yang benar tentang hakikat belajar sejarah, maka peserta didik akan yakin akan manfaat belajar sejarah.

Sikap positif siswa dalam pembelajaran sejarah, memiliki sumbangan positif terhadap peningkatan kualitas proses dan hasil pembelajaran sejarah. Siswa yang mempunyai sikap positif selama kegiatan belajar mengajar pada dasarnya memiliki semangat dan motivasi belajar yang lebih tinggi dibandingkan dengan siswa yang sikapnya negatif. Pada dasarnya, motivasi belajar yang tinggi dari peserta didik, akan diikuti oleh intensitas belajar yang lebih baik sehingga pada gilirannya dapat memperoleh prestasi belajar yang lebih tinggi. Oleh karena itu, kualitas proses dan hasil pembelajaran sejarah juga dipengaruhi sikap siswa terhadap pelajaran sejarah selama kegiatan belajar mengajar berlangsung.

Dalam upaya mengembangkan atau membentuk sikap positif di kalangan peserta didik terhadap pelajaran sejarah, di samping dapat dilakukan dengan menggunakan prinsip-prinsip atau teori-teori tentang perubahan sikap, baik yang memberi tekanan pada komponen kognitif, afektif, maupun konatif, juga perlu disertai dengan proses pembiasaan dan pengaturan kondisi imbalan agar perubahan sikap bertahan relatif lama dan dapat dilihat secara nyata (Pramono, 1993: 69). Hal ini senada dengan saran yang dikemukakan Cronbach bahwa upaya mempengaruhi sikap melalui pembelajaran di kelas seyogyanya dilakukan dengan berbagai taktik yang dapat diterapkan secara tunggal atau kombinasi.

Sedangkan sikap kritis dalam pembelajaran sejarah, harus menjadi ciri utama dalam pembelajaran sejarah. Kritis secara semantik dimaknai sebagai suatu sikap yang tidak lekas percaya, selalu berusaha menemukan kekurangan atau kekeliruan, dan tajam dalam penganalisisan (Depdiknas, 2002: 601). Namun demikian, sikap kritis memerlukan keterampilan-keterampilan intelegensia termasuk keterampilan dalam bertanya. Keterampilan-keterampilan tersebut harus dapat dikembangkan dalam proses pembelajaran sejarah. Melalui sikap kritis, pengetahuan baru dapat dikonstruksi dalam proses pembelajaran dan siswa diberdayakan (*empowered*), sebagai mitra guru dalam mengembangkan pengetahuan. Dengan demikian, pengetahuan yang dimiliki siswa tidak hanya ditemukan (*discovered*), atau bahkan diwariskan, melainkan juga dibentuk, diciptakan, diproduksi, dan dikembangkan (Thomas A Schwandt, dalam Denzin and Lincoln, 1996: 142-160).

Direktorat Tenaga Kependidikan (Depdiknas, 2003 b: 143 – 144) secara umum menjelaskan bahwa penilaian sikap dalam kegiatan belajar mengajar dapat dilakukan terhadap indikator: a) sikap terhadap mata pelajaran, b) sikap terhadap guru mata pelajaran, c) sikap terhadap proses pembelajaran, d) sikap terhadap nilai-nilai tertentu yang ingin ditanamkan pada siswa melalui materi tertentu, dan d) sikap yang berhubungan dengan kompetensi afektif lintas kurikulum. Untuk keperluan penilaian sikap, banyak jenis skala sikap yang telah dikembangkan para ahli seperti Likert dan Thurstone. Dengan demikian, bagaimanapun abstrak dan kompleksnya sikap seseorang masih dapat diketahui secara benar, apabila didukung dengan alat pengukur yang akurat.

## 2. Motivasi Berprestasi

Kata 'motif', diartikan sebagai daya upaya yang mendorong seseorang untuk melakukan sesuatu. Motif dapat dikatakan sebagai daya penggerak dari dalam dan di dalam subjek untuk melakukan aktivitas-aktivitas tertentu demi mencapai suatu tujuan. Bahkan motif dapat diartikan sebagai suatu kondisi intern (*kesiapsiagaan*). Berawal dari kata motif itu maka motivasi dapat diartikan sebagai daya penggerak yang telah menjadi aktif. Motif menjadi aktif pada suatu saat-saat tertentu, terutama bila kebutuhan untuk mencapai tujuan sangat dirasakan atau mendesak (Sardiman AM, 2003: 73). Sedangkan menurut Jackie Hill (2003: 40) motif diartikan sebagai pikiran-pikiran dan preferensi-preferensi tak sadar yang mendorong perilaku karena perilaku-perilaku adalah sumber kepuasan, seperti halnya dorongan berprestasi maupun ingin bekerja lebih baik.

Motivasi dalam pandangan Kartini Kartono (1983: 68), dimaksudkan sebagai proses untuk mencoba mempengaruhi seseorang agar melakukan sesuatu yang diinginkan. Dengan kata lain adalah dorongan dari luar terhadap seseorang agar mau melaksanakan sesuatu. Dengan dorongan (*driving force*) di sini dimaksudkan sebagai desakan yang dialami untuk memuaskan kebutuhan-kebutuhan hidup.

Menurut SP. Siagian (2004: 161), pendapat yang dewasa ini dominan di kalangan para ilmuwan yang mendalami teori motivasi mengatakan bahwa berbagai kebutuhan manusia itu merupakan rangkaian, bukan hirarkhi. Dalam klasifikasi

Maslow (dalam SP. Siagian (2004: 161) sambil memuaskan kebutuhan fisiologis, seseorang butuh keamanan, ingin dikasihi oleh orang lain, mau dihormati dan akan sangat gembira apabila potensi yang masih terpendam dalam dirinya dikembangkan. Orang yang sudah menikmati keamanan fisik yang paling mantap sekalipun tetap perlu makan, pakaian dan tempat tinggal, tetap perlu diakui keberadaannya dan dalam rangka pemuasan kebutuhan sosial, tetap ingin dihormati dan tetap ingin berkembang.

Dalam terminologi Mc. Donald (dalam Sardiman AM, 2003: 73), motivasi diartikan sebagai suatu perubahan energi dalam diri seseorang yang ditandai dengan munculnya "*feeling*" dan didahului dengan tanggapan terhadap adanya tujuan. Dalam konsepsi ini mengandung tiga elemen penting: *pertama*, bahwa motivasi itu mengawali terjadinya perubahan energi pada diri setiap individu manusia. Perkembangan motivasi akan membawa beberapa perubahan energi di dalam sistem *neurophysiological* yang ada pada organisme manusia. Karena menyangkut perubahan energi manusia meskipun motivasi itu muncul dalam diri manusia, penampakkannya akan menyangkut kegiatan fisik manusia.

*Kedua*, motivasi diawali dengan munculnya rasa atau *feeling* seseorang. Dalam konsepsi ini motivasi relevan dengan persoalan-persoalan kejiwaan, afeksi dan emosi yang dapat menentukan tingkah laku manusia. *Ketiga* motivasi akan dirangsang karena adanya tujuan. Dengan demikian motivasi ini sebenarnya merupakan respons dari suatu aksi, yakni tujuan. Motivasi muncul dalam diri manusia, tetapi kemuncullannya karena terangsang atau terdorong oleh adanya unsur lain, dalam hal ini adalah tujuan. Tujuan ini akan menyangkut soal kebutuhan. Oleh karena itu motivasi sebagai sesuatu yang kompleks, akan menyebabkan terjadinya suatu perubahan energi yang ada pada diri manusia, sehingga akan bergayut dengan persoalan gejala kejiwaan, perasaan dan juga emosi, untuk kemudian bertindak atau melakukan sesuatu. Semua ini didorong karena adanya tujuan, kebutuhan atau keinginan.

Teori motivasi membahas faktor-faktor yang menentukan perilaku untuk mencapai tujuan tertentu. Teori perilaku adalah teori mengenai: 1) bagaimana perilaku didorong oleh kebutuhan dan harapan untuk mencapai tujuan yang bisa memuaskan tersebut; 2) bagaimana pencapaian tujuan dan atau umpan balik atas

pencapaian tersebut memperkuat perilaku yang berhasil; 3) bagaimana keyakinan terhadap kemampuan seseorang untuk melaksanakan tugas tertentu akan mewujudkan perilaku yang diharapkan bisa menyelesaikan tugas tersebut dengan baik (Michael Armstrong dan Helen Murlis, 2003: 50).

Proses motivasi bisa diawali oleh kesadaran seseorang atas tidak terpenuhinya suatu kebutuhan. Kemudian, orang tersebut menetapkan suatu tujuan, yang menurutnya akan memuaskan kebutuhan tadi. Tentu saja, kemudian orang tersebut menentukan tindakan yang diharapkan akan mengarah pada pencapaian tujuan tersebut. Bisa juga, seseorang diberi suatu tujuan tertentu dan dibangkitkan harapannya bahwa pencapaian tersebut akan menenuhi kebutuhan yang tidak terpenuhi. Orang tersebut akan mengambil suatu tindakan dan kebutuhannya bila terpuaskan (Michael Armstrong dan Helen Murlis, 2003: 50).

Dapat dikatakan bahwa motivasi merupakan akibat dari interaksi seseorang dengan seseorang dengan situasi tertentu yang dihadapinya. Karena itulah terdapat perbedaan dalam kekuatan motivasi yang ditunjukkan oleh seseorang dalam menghadapi situasi tertentu dibandingkan dengan orang-orang lain yang menghadapi situasi yang sama. Bahkan seseorang akan menunjukkan dorongan tertentu dalam menghadapi situasi yang berbeda dan dalam waktu yang berlainan pula. Motivasi berbeda seseorang dengan orang lain dan dalam diri seseorang pada waktu yang berlainan (Sondang P. Siagian, 2004: 137).

Orang bisa dimotivasi dengan imbalan dan insentif yang memungkinkan untuk memuaskan kebutuhannya atau memberinya tujuan yang harus dicapai (sepanjang tujuan tersebut masuk akal dan bisa dicapai). Tetapi kaitan antara kebutuhan individu dan tujuan yang ditetapkan sangat luas kemungkinan dan variasinya sehingga sangat sulit, atau bahkan tidak mungkin, untuk diperkirakan secara tepat imbalan atau insentif apa yang mempengaruhi perilaku individu. Konteks sosial juga ikut mempengaruhi tingkat motivasi. Konteks sosial ini mencakup budaya organisasi secara umum, gaya manajemen, dan pengaruh individu atau tim terhadap individu (Michael Armstrong dan Helen Murlis, 2003: 50).

Dalam kegiatan belajar mengajar, apabila ada seseorang siswa, misalnya tidak berbuat sesuatu yang seharusnya dikerjakan, maka perlu diselidiki sebab-

sebabnya. Sebab-sebab itu biasanya bermacam-macam, mungkin ia tidak senang, mungkin sakit, lapar, ada problem pribadi dan lain-lain. Hal ini berarti pada diri anak tidak terjadi perubahan energi, tidak terangsang efeksinya untuk melakukan sesuatu, karena tidak memiliki tujuan atau kebutuhan belajar. Keadaan semacam ini perlu dilakukan daya upaya yang dapat menemukan sebab permasalahannya kemudian mendorong seseorang siswa itu mau melakukan pekerjaan yang seharusnya dilakukan, yakni belajar. Dengan lain kata, siswa perlu diberi rangsangan agar tumbuh motivasi pada dirinya, atau perlu diberikan motivasi (Sardiman AM, 2007: 74-75).

Keberhasilan belajar siswa dalam proses pembelajaran, sangat dipengaruhi oleh motivasi yang ada pada dirinya. Indikator kualitas pembelajaran salah satunya adalah adanya motivasi belajar yang tinggi dari para siswa. J.E. Ormrod (2003: 368-369) menguraikan bahwa: *Motivation has several effect on students' learning and behavior:It directs behavior toward particular goal.It leads to increased effort and energy.It increases initiation of, and persistence in activities.It enhances cognitive processing. It lead to improved performance.* ( Motivasi memiliki beberapa efek terhadap belajar siswa: motivasi mempengaruhi secara langsung terhadap perilaku yang diarahkan pada tujuan tertentu. Motivasi mendorong meningkatnya semangat dan usaha. Motivasi meningkatkan ketekunan dalam kegiatan. Motivasi mempertinggi proses berpikir. Motivasi mendorong perbaikan kinerja). Dalam konsepsi ini, motivasi belajar berarti pula sebagai motivasi siswa untuk berprestasi.

Motivasi belajar merupakan factor psikis yang bersifat non-intelektual. Peranannya yang khas adalah dalam hal penumbuhan gairah, merasa senang dan semangat untuk belajar. Siswa yang memiliki motivasi kuat, akan mempunyai banyak energi untuk melakukan kegiatan belajar. Seorang yang memiliki intelegensia cukup tinggi boleh jadi gagal karena kekurangan motivasi. Mengenai hal ini, tidak saja mempersalahkan pihak siswa, sebab mungkin saja guru tidak berhasil dalam memberi motivasi yang mampu memberikan semangat dan kegiatan siswa untuk belajar. Dengan demikian tugas guru adalah bagaimana mendorong para siswa agar pada dirinya tumbuh motivasi untuk belajar dan memiliki prestasi (Sardiman AM, 2007: 75-76).

Dengan demikian motivasi dapat disimpulkan sebagai serangkaian usaha untuk menyediakan kondisi-kondisi tertentu, sehingga seseorang mau dan ingin melakukan sesuatu, dan bila ia tidak suka, maka akan berusaha meniadakan atau mengelakan perasaan tidak suka itu. Motivasi belajar memegang peranan yang penting dalam memberi gairah, semangat dan rasa senang dalam belajar sehingga siswa yang mempunyai motivasi tinggi mempunyai energi yang banyak untuk melaksanakan kegiatan belajar yang pada akhirnya akan mampu memperoleh prestasi yang lebih baik. Jadi motivasi itu dapat dirangsang oleh faktor dari luar tetapi motivasi itu tumbuh di dalam diri seseorang. Dalam kegiatan belajar, motivasi dapat dikatakan sebagai daya penggerak di dalam diri siswa yang menimbulkan kegiatan belajar, yang menjamin kelangsungan dari kegiatan belajar dan yang memberikan arah pada kegiatan belajar, sehingga tujuan yang dikehendaki oleh subjek belajar itu dapat tercapai.

Persoalan motivasi dapat juga dikaitkan dengan persoalan minat. Minat diartikan sebagai suatu kondisi yang terjadi apabila seseorang melihat cirri-ciri atau arti sementara situasi yang dihubungkan dengan keinginan-keinginan atau kebutuhan-kebutuhannya sendiri. Motif sebagai suatu dorongan yang menggerakkan, mengarahkan dan menentukan atau memilih perilaku. Pengertian tersebut memandang motif dan motivasi dalam pengertian yang sama, karena definisinya mengandung pengertian sebagai konsep, sebagai pendorong serta menggambarkan tujuan dan perilaku. Manullang (1991: 34) menyatakan bahwa motif adalah suatu faktor internal yang menggugah, mengarahkan dan mengintegrasikan tingkah laku seseorang yang didorong oleh kebutuhan, kemauan dan keinginan yang menyebabkan timbulnya suatu perasaan yang kuat untuk memenuhi kebutuhan. Oleh karena itu, apa yang dilihat seseorang sudah tentu akan membangkitkan minatnya sejauh apa yang dilihat itu memiliki hubungan dengan kepentingannya sendiri. Hal ini menunjukkan bahwa minat merupakan kecenderungan jiwa seseorang karena merasa ada kepentingan. Menurut Bernard (dalam Sardiman AM, 2007: 76) dikatakan bahwa minat timbul tidak secara tiba-tiba atau spontan, melainkan timbul akibat dari partisipasi, pengalaman, kebiasaan pada waktu belajar atau bekerja. Jadi jelas bahwa soal minat akan selalu berkait dengan soal kebutuhan atau keinginan. Oleh karena itu

yang penting bagaimana menciptakan kondisi tertentu agar siswa itu selalu membutuhkan dan ingin terus belajar untuk mewujudkan prestasi belajarnya.

McClelland (Widoyoko, 2007: 62) merumuskan secara operasional ciri-ciri perilaku individu yang memiliki motivasi berprestasi tinggi dan individu dengan motivasi berprestasi rendah. Mereka yang memiliki motivasi tinggi mempunyai ciri-ciri sebagai berikut, yakni: 1) memperlihatkan berbagai tanda aktivitas fisiologis yang tinggi, 2) menunjukkan kewaspadaan yang tinggi, 3) berorientasi pada keberhasilan dan sensitif terhadap tanda-tanda yang berkaitan dengan peningkatan prestasi kerja, 4) memiliki tanggung jawab secara pribadi atas kinerjanya, 5) menyukai umpan balik berupa penghargaan dan bukan insentif untuk peningkatan kinerjanya, 6) inovatif mencari hal-hal yang baru dan efisien untuk peningkatan kinerjanya.

Dalam teori psikoanalitik Freud, dikemukakan adanya beberapa ciri-ciri motivasi yang ada pada diri seseorang yakni menyangkut: 1) tekun menghadapi tugas (dapat bekerja terus menerus dalam waktu yang lama, tidak pernah berhenti sebelum selesai); 2) ulet menghadapi kesulitan (tidak mudah putus asa); 3) menunjukkan minat terhadap bermacam-macam masalah; 4) lebih senang bekerja mandiri; 5) cepat bosan pada tugas-tugas rutin (hal-hal yang bersifat mekanis, berulang-ulang begitu saja, sehingga kurang kreatif); 6) dapat mempertahankan pendapatnya (kalau sudah yakin akan sesuatu); 7) tidak mudah melepaskan hal yang diyakini itu; dan 8) senang mencari dan memecahkan masalah soal-soal.

Apabila orang sudah memiliki ciri-ciri tersebut di atas, berarti orang tersebut selalu memiliki motivasi yang kuat. Ciri-ciri motivasi itu akan sangat penting dalam kegiatan belajar mengajar. Dalam kegiatan belajar mengajar akan berhasil dengan baik, kalau siswa tekun mengerjakan tugas, ulet dalam memecahkan berbagai masalah dan hambatan secara mandiri. Siswa yang belajar dengan baik tidak akan terjebak pada sesuatu yang rutinitas dan mekanis. Siswa harus mampu mempertahankan pendapatnya, kalau ia sudah yakin dan dipandanginya cukup rasional. Bahkan lebih lanjut siswa harus juga peka dan responsif terhadap berbagai masalah umum, dan bagaimana memikirkan pemecahannya. Hal-hal itu semua harus dipahami benar oleh guru, agar dalam berinteraksi dengan siswanya dapat memberikan motivasinya yang tepat dan optimal (Sardiman AM, 2007: 84).

Motivasi belajar siswa dalam penelitian ini difokuskan pada motivasi berprestasi. Motivasi berprestasi dimaknai sebagai dorongan untuk menyelesaikan suatu tugas dengan maksimal berdasarkan standar tertentu yang merupakan ukuran keberhasilan atas tugas-tugas yang dikerjakan seseorang. Dengan demikian standar keberhasilan merupakan kerangka acuan bagi individu yang bersangkutan pada saat ia belajar, menjalankan tugas, memecahkan masalah maupun mempelajari sesuatu. Adapun ciri-ciri motivasi berprestasi dapat direduksi menjadi empat komponen indikator yakni: 1) berorientasi pada keberhasilan, 2) bertanggung jawab, 3) inovatif, dan 4) mengantisipasi kegagalan. Keempat indikator ini dianggap dapat mewakili indikator-indikator lain sebagai hasil reduksi.

Keempat indikator tersebut dapat dijelaskan sub-sub indikatornya sebagai berikut. Berorientasi pada keberhasilan meliputi perilaku-perilaku individu yang mengarah pada upaya meraih prestasi atau sikap sensitivitas terhadap tanda-tanda yang berkaitan dengan peningkatan prestasi. Bertanggung jawab dalam suatu tugas mencakup hal-hal: kesempurnaan tugas, percaya diri serta tanggung jawab dalam melakukan suatu pekerjaan. Inovatif mengandung arti adanya keinginan untuk menemukan sesuatu cara yang berbeda dari sebelumnya untuk mencapai suatu keberhasilan, termasuk juga keinginan berkompetisi dengan prestasi diri sebelumnya atau dengan prestasi orang lain sehingga mendapatkan umpan balik. Kemampuan mengantisipasi kegagalan mengandung unsur kewaspadaan, yaitu ketelitian atau kecermatan untuk berusaha menanggulangi berbagai penghambat pencapaian keberhasilan, sehingga suatu kegagalan dapat diminimalisir kemungkinannya.

Dengan demikian dapat ditegaskan bahwa *motivation is an essential condition of learning* yang bertalian dengan suatu tujuan. Hasil belajar akan menjadi optimal kalau ada motivasi. Dengan demikian, dapat diidentifikasi fungsi motivasi bagi manusia yakni: 1) mendorong manusia untuk berbuat, jadi dalam hal ini motivasi merupakan penggerak atau motor yang melepaskan energi; 2) menentukan arah perbuatan, yakni ke arah tujuan yang hendak dicapai; dan 3) menyeleksi perbuatan, yakni menentukan perbuatan-perbuatan apa yang harus dikerjakan yang serasi guna mencapai suatu tujuan, dengan menyisihkan perbuatan-perbuatan yang tidak bermanfaat bagi tujuan tersebut.

### 3. Sarana Pembelajaran Sejarah

Di samping faktor kemampuan pengajar, pengembangan strategi belajar mengajar, sangat berkaitan erat dengan tersedianya fasilitas dan kelengkapan kegiatan belajar mengajar atau sarana pembelajaran, baik yang bersifat statis (seperti gambar, model, dan lain sebagainya) ataupun yang bersifat dinamis (seperti kehidupan yang nyata di sekitar peserta didik) (Widja, 1989: 37). Ini berarti, dalam pengembangan strategi pembelajaran sejarah, harus sudah diperhitungkan pula fasilitas atau sarana yang ada (perlu diadakan), sebab tanpa memperhitungkan itu semua, suatu strategi yang betapapun direncanakan dengan baik akan tidak efektif pula hasilnya. Juga dengan sendirinya diperhitungkan alokasi-alokasi waktu yang tersedia. Oleh karena itu, pengembangan suatu strategi pembelajaran sejarah berkaitan erat dengan usaha membuat perencanaan pembelajaran (*course planing*), di mana segala unsur-unsur yang menunjang strategi tersebut diperhitungkan dan dipersiapkan sehingga sasaran yang hendak dicapai melalui suatu strategi, dapat terwujud dengan sebaik-baiknya.

Pemilihan strategi belajar mengajar itu, sebaiknya dilaksanakan atas pertimbangan yang matang, seperti tujuan yang ingin dicapai atau materi pembelajaran yang akan disampaikan. Di samping itu, harus memperhatikan juga kemampuan pengajar dan peserta didik yang memainkan peranan dalam proses belajar mengajar, bentuk kegiatan yang dilakukan, serta sarana dan prasarana yang tersedia (Widja, 1989: 37). Faktor-faktor tersebut, sebenarnya saling mempengaruhi secara bervariasi sehingga setiap peristiwa belajar memiliki keunikannya sendiri-sendiri. Keunikan inilah yang mengakibatkan tujuan belajar dapat tercapai secara berbeda antara lingkungan belajar yang satu dengan lingkungan belajar yang lain.

Proses belajar mengajar akan berlangsung dengan baik dan berkualitas apabila didukung sarana pembelajaran yang memadai. Sarana pembelajaran dapat berupa tempat atau ruang kegiatan pembelajaran beserta kelengkapannya, yang diorientasikan untuk memudahkan terjadinya kegiatan pembelajaran. Terdapat dua sarana pembelajaran yang harus tersedia, yakni perabot kelas atau alat pembelajaran dan media pembelajaran. Menurut Cruickshank (1990: 11), sarana pembelajaran yang mempengaruhi kualitas proses pembelajaran terdiri atas ukuran kelas, luas ruang

kelas, suhu udara, cahaya, suara, dan media pembelajaran. Media pembelajaran dapat klasifikasi menjadi 4 macam, yakni: a) media pandang diproyeksikan, seperti: *OHP*, *slide*, *projector* dan *filmstrip*; b) media pandang yang tidak diproyeksikan, seperti gambar diam, grafis, model, benda asli; c) media dengar, seperti piringan hitam, pita kaset dan radio; d) media pandang dengar, seperti televisi dan film (Ibrahim Bafadal, 2003: 13-14). Kelengkapan dan optimalisasi pemanfaatan media pembelajaran penting peranannya dalam mencapai efektivitas program pembelajaran.

Media pembelajaran memiliki fungsi utama sebagai alat bantu mengajar, berpengaruh terhadap terciptanya suasana, kondisi, budaya, dan lingkungan belajar yang dikelola oleh guru. Penggunaan media pembelajaran dalam proses pembelajaran dapat membangkitkan keinginan dan minat, membangkitkan motivasi dan rangsangan kegiatan belajar siswa. (Azhar Arsyad, 1997: 15). Nana Sudjana (2005: 2-3 ) menyampaikan bahwa optimalisasi pemanfaatan media pembelajaran dapat mempertinggi kualitas proses dan hasil belajar siswa. Hal ini terjadi karena: a) penggunaan media dalam kegiatan pembelajaran akan lebih menarik perhatian siswa sehingga dapat menumbuhkan motivasi belajar; b) bahan pembelajaran akan lebih jelas maknanya sehingga dapat lebih dipahami oleh siswa; c) metode mengajar akan lebih bervariasi, tidak semata-mata komunikasi verbal melalui penuturan kata-kata oleh guru, sehingga siswa tidak bosan; d) siswa lebih banyak melakukan kegiatan belajar, karena tidak hanya mendengarkan uraian guru, tetapi juga aktivitas lain seperti mengamati, melakukan, mendemonstrasikan dan lain-lain. Dengan demikian, optimalisasi penggunaan media pembelajaran dapat meningkatkan kualitas pembelajaran.

Ada beberapa hal yang perlu diperhatikan guru dalam memanfaatkan media pembelajaran untuk mempertinggi kualitas pembelajaran. *Pertama*, guru perlu memiliki pemahaman tentang media pembelajaran antara lain jenis dan manfaat media pembelajaran, kriteria memilih dan menggunakan media pembelajaran, menggunakan media sebagai alat bantu mengajar, dan tindak lanjut penggunaan media dalam proses pembelajaran. *Kedua*, guru harus trampil dalam membuat media pembelajaran untuk keperluan pembelajaran seperti peta, bagan-waktu, gambar-gambar, transparan, dan lain sebagainya. *Ketiga*, Keterampilan dan pengetahuan

dalam memilih keefektifan penggunaan media dalam proses pembelajaran, sehingga penggunaan media tepat waktu dan tepat guna (Wijaya, 1992: 142).

Menilai keefektifan media pembelajaran penting bagi guru agar ia dapat menentukan apakah ia dapat menentukan apakah penggunaan media mutlak diperlukan atau tidak selalu diperlukan dalam pembelajaran. Karena dalam proses pembelajaran, karena perlu dipertimbangkan faktor-faktor untuk menunjang efektivitas dan efisiensi dalam pembelajaran, yakni: a) pertimbangan kegiatan melakukan analisis kebutuhan dan permasalahan yang ada pada sasaran; b) penentuan media pembelajaran yang dipergunakan dengan cara menganalisis keefektifan dan kecocokan serta kemudahan penggunaannya; dan c) pertimbangan ekonomis (*cost*) atas analisis pemanfaatan sumber-sumber dengan biaya yang dikeluarkan (Wijaya, 1992: 142).

Tujuan pendidikan pada dasarnya mengantarkan siswa menuju pada perubahan-perubahan tingkah laku baik intelektual, moral, maupun sosial agar dapat hidup mandiri sebagai individu dan makhluk sosial. Dalam mencapai tujuan tersebut, siswa berinteraksi dengan lingkungan belajar yang diatur oleh guru melalui proses pembelajaran. Dalam konsepsi ini, sarana pembelajaran termasuk kategori lingkungan fisik kelas (*the physical environment*). Penelitian Schneider (Morrison, Mokashi, & Cotter, 2006: 5) menunjukkan bahwa lingkungan fisik kelas memiliki pengaruh yang signifikan terhadap belajar siswa dan kinerja guru. Ruang kelas yang tidak nyaman, panas, dingin dan banyak yang lalu lalang merupakan kendala untuk mencapai pembelajaran yang lebih baik. Untuk dapat mengajar dengan maksimal, guru memerlukan ketenangan, keamanan, kenyamanan, yang cukup dan bebas dari gangguan keramaian.

Berdasarkan uraian di atas dapat diambil kesimpulan bahwa sarana pembelajaran merupakan segala sesuatu yang memudahkan terlaksanya kegiatan pembelajaran. Sarana pembelajaran meliputi ruang belajar, media pembelajaran dan sumber belajar. Pemanfaatan media pembelajaran secara optimal dapat mempertinggi kualitas proses belajar mengajar yang pada gilirannya dapat meningkatkan kualitas hasil belajar mahasiswa. Sarana pembelajaran juga berpengaruh pada kinerja mengajar guru dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Sarana pembelajaran yang

baik untuk meningkatkan kualitas pembelajaran meliputi: ruang kelas yang memadai atau representatif, lengkap dan memadainya media pembelajaran, serta ketersediaan sumber-sumber belajar yang mendukung. Sarana pembelajaran secara umum dimaknai sebagai segala sesuatu yang mendukung kegiatan proses pembelajaran.

#### 4. Suasana Pembelajaran

Suasana pembelajaran merupakan salah satu indikator penting yang berpengaruh terhadap kualitas pembelajaran, di samping faktor-faktor pendukung lainnya. Dikatakan Hyman dalam (Hadiyanto & Subiyanto 2003: 8) dijelaskan bahwa iklim pembelajaran yang kondusif antara lain dapat mendukung: (1) interaksi yang bermanfaat di antara peserta didik, (2) memperjelas pengalaman-pengalaman guru dan peserta didik, (3) menumbuhkan semangat yang memungkinkan kegiatan-kegiatan di kelas berlangsung dengan baik, dan (4) mendukung saling pengertian antara guru dan peserta didik. Dijelaskan lebih lanjut oleh Moos dalam (Hadiyanto & Subiyanto 2003: 8) bahwa iklim sosial dapat berpengaruh terhadap kepuasan peserta didik dalam belajar, dan dapat menumbuhkembangkan pribadi. Berdasarkan pendapat tersebut jelas bahwa suasana pembelajaran sangat berpengaruh terhadap kualitas pembelajaran, dan pada gilirannya berarti berpengaruh juga terhadap hasil pembelajaran.

Kemudian Edmonds dalam (Morrison, Mokashi, & Cotter, 2006: 6) dalam penelitiannya menyampaikan tesis bahwa "*An orderly classroom conducive to learning is strongly correlated with student achievement*". Suasana pembelajaran yang tertib dan kondusif untuk belajar mempunyai hubungan yang kuat dengan prestasi belajar siswa. Fraser dalam (Hadiyanto & Subiyanto 2003: 9) mendokumentasikan lebih dari 45 penelitian yang membuktikan adanya hubungan yang positif antara suasana pembelajaran dengan prestasi belajar peserta didik. Penelitian-penelitian itu menggunakan berbagai macam alat ukur suasana pembelajaran seperti *Learning Environment Inventory (LEI)*, *Classroom Environment Scales (CES)*, *Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)*, dan instrumen-instrumen lain yang digunakan di beberapa negara maju maupun berkembang.

Guru yang mengajar dengan penuh kehangatan, bersikap komunikatif dan

familiar dengan siswa, menghargai setiap pertanyaan dan perbedaan karakteristik siswa, akan menumbuhkan kepercayaan diri siswa, pelajaran menjadi lebih menarik dan siswa merasa menikmati (*enjoy*) dengan kegiatan pembelajaran yang bersangkutan, pada akhirnya akan meningkatkan prestasi belajar siswa ke level yang lebih tinggi (Ormrod, 2003: 482). Hasil penelitian Mangindaan, Sembiring, & Livingstone dalam (Wahyudi. 2003: 1) menjelaskan bahwa terdapat korelasi yang positif dan signifikan antara prestasi siswa di suatu kelas dengan suasana batin atau lingkungan psikososial yang tercipta di kelas tersebut. Demikian juga Berliner dalam (Hadiyanto & Subiyanto 2003: 8) mengatakan bahwa suasana pembelajaran yang ditandai dengan kehangatan, demokrasi, dan keramahtamahan dapat digunakan sebagai alat untuk memprediksi prestasi belajar peserta didik.

Lebih lanjut menurut Moos dalam (Hadiyanto & Subiyanto 2003: 3), dijelaskan bahwa suasana pembelajaran memiliki tiga dimensi umum yang dapat digunakan untuk mengukur lingkungan psikis dan sosial. Ketiga dimensi tersebut merupakan dimensi hubungan (*relationship*), dimensi pertumbuhan dan perkembangan pribadi (*personal growth/development*) dan dimensi perubahan dan perbaikan sistem (*system maintenance and change*). Dimensi hubungan mengukur sejauh mana keterlibatan peserta didik di dalam kelas, sejauh mana peserta didik saling mendukung dan membantu, dan sejauh mana mereka dapat mengekspresikan kemampuan mereka secara bebas dan terbuka. Dimensi ini mencakup aspek afektif dari interaksi antar siswa dan antara siswa dengan guru. Skala-skala (*scales*) suasana pembelajaran yang termasuk dalam dimensi ini di antaranya adalah kekompakan (*cohesiveness*), kepuasan (*satisfaction*), dan keterlibatan (*involvement*). Kekompakan (*cohesiveness*) mengukur sejauh mana siswa mengenal, membantu, dan saling mendukung satu sama lain. Kepuasan (*satisfaction*) mengukur sejauh mana siswa merasa senang, puas dan merasa menikmati (*enjoy*) selama mengikuti proses pembelajaran. Keterlibatan (*involvement*) mengukur sejauh mana para siswa peduli dan tertarik pada kegiatan-kegiatan dan berpartisipasi dalam diskusi-diskusi di kelas. Di samping ketiga dimensi tersebut dukungan guru (*teacher support*) merupakan salah satu dimensi yang perlu diukur dalam iklim pembelajaran (suasana pembelajaran). Dimensi ini mengukur sejauh mana guru membantu, bersahabat,

percaya, dan menaruh perhatian terhadap siswa (Wahyudi, 2003: 7).

Kemudian dimensi pertumbuhan atau perkembangan pribadi yang disebut juga dimensi yang berorientasi pada tujuan menjelaskan tujuan utama kelas dalam mendukung pertumbuhan atau perkembangan pribadi dan motivasi diri. Skala-skala yang terkait dalam dimensi ini di antaranya adalah kesulitan (*difficulty*), kecepatan (*speed*), kemandirian (*independence*), kompetisi (*competition*). Skala kecepatan, misalnya, mengukur bagaimana tempo (cepat atau lambat) pembelajaran berlangsung. Sedangkan dimensi perubahan dan perbaikan sistem menjelaskan sejauh mana suasana pembelajaran mendukung harapan, memperbaiki kontrol dan merespon perubahan. Skala-skala yang termasuk dalam dimensi ini di antaranya adalah formalitas (*formality*), demokrasi (*democracy*), kejelasan aturan (*rule clarity*), inovasi (*innovation*). Skala formalitas, misalnya, mengukur sejauh mana tingkah laku siswa di kelas berdasarkan aturan-aturan yang diterapkan dalam kelas.

Mengacu pada beberapa penjelasan di atas dapat dijelaskan bahwa suasana pembelajaran yang kondusif dan mendukung untuk kegiatan belajar mengajar, akan menjadikan siswa merasa senang dalam proses pembelajaran dan mampu dapat meningkatkan motivasi belajar, sehingga pada gilirannya akan mampu meningkatkan prestasi belajar siswa. Dalam penelitian ini, suasana pembelajaran yang dimaksud menyangkut segala keadaan yang muncul akibat hubungan antara guru dan siswa atau antar siswa berpengaruh pada proses belajar mengajar. Berdasarkan beberapa pendapat dan teori di atas, indikator suasana pembelajaran dalam penelitian ini meliputi kekompakan siswa (*student cohesiveness*) dalam kelas, keterlibatan siswa dalam proses belajar mengajar (*student involvement*), kepuasan siswa selama kegiatan pembelajaran (*student satisfaction*), dan dukungan guru (*teacher support*) dalam proses pembelajaran di kelas.

## **5. Kinerja Guru**

Faktor guru merupakan salah satu variabel input yang berpengaruh terhadap pencapaian kualitas pembelajaran. Proses pembelajaran akan menunjukkan kualitas tinggi apabila didukung oleh segala kesiapan input termasuk kinerja guru yang maksimal dalam kegiatan belajar mengajar. Nana Sudjana (2002: 42) dalam

penelitiannya menyampaikan tesis bahwa 76,6% hasil belajar siswa dipengaruhi oleh kinerja guru, dengan rincian: kompetensi guru mengajar memberikan sumbangan 32.43%, penguasaan materi pelajaran memberikan sumbangan 32.38% dan sikap guru terhadap mata pelajaran memberikan sumbangan 8.60%.

Faktor guru adalah faktor yang sangat mempengaruhi terutama dilihat dari kemampuan guru mengajar serta kelayakan guru itu sendiri. Data Pusat Statistik Pendidikan Balitbang Depdiknas 2000/2001 menunjukkan bahwa persentase guru yang layak mengajar terhadap jumlah guru yang ada secara nasional adalah 63.79%. Artinya masih terdapat sekitar 36.21% guru SMA yang tidak layak mengajar baik dilihat dari kompetensi maupun kualifikasi pendidikannya. Perhatian yang belum sungguh-sungguh terhadap sumber daya pendidikan khususnya guru-guru baik dalam hal peningkatan mutu, kesejahteraan, dan kedudukan sosialnya, proses pendidikan dan perkembangan masyarakat akan lebih memperlebar kesenjangan kualitas guru-guru itu sendiri.

Hal serupa disampaikan oleh Supardan (2001: 63) dalam penelitiannya bahwa variabel guru sangat berpengaruh terhadap keberhasilan proses pembelajaran. Guru sejarah yang memiliki kinerja baik, tidak hanya dapat menjadi fasilitator dan dinamisator bagi peserta didik, tetapi juga dapat memberikan model dan makna yang signifikan apa artinya belajar dari kelampauan. Sebagaimana dikatakan Goble dalam Supardan (2001: 64), bahwa dari sudut kontinuitas sosial, guru memiliki fungsi sosial yang paling penting untuk mewujudkan model aksi sosial yang berfungsi sebagai motor bagi siswa dan masyarakatnya.

Darling & Hammond (2000: 1) dari Standford University melakukan penelitian bahwa faktor kualitas guru mempunyai korelasi yang signifikan terhadap prestasi belajar siswa. Begitu juga dengan penelitian Schacter (2006: 2) dari *Milken Family Foundation* yang menjelaskan bahwa kinerja guru merupakan variabel input yang sangat penting dalam meningkatkan prestasi belajar siswa. Kedua penelitian ini sangat jelas menegaskan bahwa faktor guru merupakan variabel penting untuk meningkatkan kualitas proses pembelajaran.

Dalam pembelajaran sejarah, Wiriaatmadja (1992: 66) dalam disertasinya tentang peranan pengajaran sejarah nasional Indonesia dalam pembentukan identitas

nasional, menyatakan bahwa variabel guru merupakan faktor yang penting bagi keberhasilan pembelajaran sejarah. Guru sejarah yang tidak memiliki kinerja baik seperti tidak mampu mengaktifkan siswanya menyebabkan pembelajaran sejarah kurang berhasil untuk penghayatan nilai-nilai secara mendalam. Hal serupa disampaikan oleh Taufik Abdulah dalam Supardan (2001: 67), bahwa pada umumnya guru sejarah belum menunjukkan kinerja yang baik, terbukti dengan masih banyaknya guru sejarah SMA yang dalam proses pembelajarannya masih suka menyampaikan "tumpukan" informasi tentang nama-nama tokoh, tanggal suatu peristiwa, dan isi perjanjian sebanyak mungkin, bukan bagaimana semua itu diartikan bagi peserta didiknya. Tentunya dalam konsepsi ini sebenarnya kualitas pembelajaran sejarah sebagaimana disampaikan oleh Helius Sjamsuddin (2005) salah satunya harus didukung oleh kinerja guru yang menuntut banyak pikiran, tenaga, dan waktu bagi guru untuk persiapan, pelaksanaan, dan sampai kepada evaluasinya.

Mengacu pada beberapa konsepsi di atas, maka dapat dikemukakan bahwa kinerja guru adalah faktor penting dalam mewujudkan kualitas pembelajaran. Ini berarti bahwa jika guru memiliki kinerja yang baik, maka akan mampu meningkatkan kualitas pembelajaran, begitu juga sebaliknya. Konsekuensinya adalah, ketika kualitas pembelajaran meningkat, maka hasil belajar siswa juga akan meningkat. Guru yang memiliki kinerja yang baik, akan mampu menyampaikan pelajaran dengan baik dan bermakna, mampu memotivasi peserta didik, terampil dalam memanfaatkan media, mampu membimbing dan mengarahkan siswa dalam pembelajaran sehingga siswa akan memiliki semangat dalam belajar, senang dalam proses pembelajaran, dan merasa mudah memahami materi pelajaran yang disampaikan oleh guru.interpretasikan

Menurut Kamus Besar Bahasa Indonesia (Depdikbud. 1996: 503), istilah kinerja (*performance*) dapat dimaknai sebagai: a) sesuatu yang dicapai; b) prestasi yang diperlihatkan; atau, c) unjuk kerja. Sedangkan menurut Asad dalam Anggreni (2006: 44) dikatakan bahwa kinerja merupakan hasil yang dicapai seseorang menurut ukuran yang berlaku untuk pekerjaan yang bersangkutan. Sedangkan Nawawi (1998: 128) mennginterpretasikan istilah kinerja dengan karya yang merupakan hasil pelaksanaan suatu pekerjaan, baik bersifat fisik atau material maupun non fisik atau

non material.

Dalam perspektif manajemen, agar kinerja guru dapat selalu ditingkatkan dan mencapai standar tertentu, maka dibutuhkan suatu manajemen kinerja (*performance management*). Mengacu pada pemikiran Robert Bacal dalam Sulaeman Zen (2008: 1) dikemukakan bahwa manajemen kinerja, sebagai: sebuah proses komunikasi yang berkesinambungan dan dilakukan dalam kemitraan antara seorang karyawan dan penyelia langsungnya. Proses ini meliputi kegiatan membangun harapan yang jelas serta pemahaman mengenai pekerjaan yang akan dilakukan. Ini merupakan sebuah sistem. Artinya, ia memiliki sejumlah bagian yang semuanya harus diikuti sertakan, kalau sistem manajemen kinerja ini hendak memberikan nilai tambah bagi organisasi, manajer dan karyawan.

Berdasarkan hal tersebut, maka manajemen kinerja guru terutama berkaitan erat dengan tugas kepala sekolah untuk selalu melakukan komunikasi yang berkesinambungan, melalui jalinan kemitraan dengan seluruh guru di sekolahnya. Dalam mengembangkan manajemen kinerja guru, didalamnya harus dapat membangun harapan yang jelas serta pemahaman tentang fungsi kerja esensial yang diharapkan dari para guru, yakni: 1) seberapa besar kontribusi pekerjaan guru bagi pencapaian tujuan pendidikan di sekolah. melakukan pekerjaan dengan baik; 2) bagaimana guru dan kepala sekolah bekerja sama untuk mempertahankan, memperbaiki, maupun mengembangkan kinerja guru yang sudah ada sekarang; 3) bagaimana prestasi kerja akan diukur; dan 4) mengenali berbagai hambatan kinerja dan berupaya menyingkirkannya (Sulaeman Zen, 2008: 2).

Ukuran kinerja guru terlihat dari rasa tanggungjawabnya menjalankan amanah, profesi yang diembannya, rasa tanggungjawab moral dipundaknya. Semua itu akan terlihat kepada kepatuhan dan loyalitasnya di dalam menjalankan tugas keguruannya di dalam kelas dan tugas kependidikannya di luar kelas. Sikap ini akan dibarengi pula dengan rasa tanggungjawabnya mempersiapkan segala perlengkapan pengajaran sebelum melaksanakan proses pembelajaran. Selain itu, guru juga sudah mempertimbangkan akan metodologi yang akan digunakan, termasuk alat media pendidikan yang akan dipakai, serta alat penilaian apa yang digunakan di dalam pelaksanaan evaluasi. (<http://re-searchengines.com/isjoni12.html>). Diakses tanggal

18Meret 2008.

Evaluasi kinerja adalah salah satu bagian dari manajemen kinerja, yang merupakan proses di mana kinerja perseorangan dinilai dan dievaluasi. Ini dipakai untuk menjawab pertanyaan, “ Seberapa baikkah kinerja seorang guru pada suatu periode tertentu ?”. Metode apapun yang dipergunakan untuk menilai kinerja, penting sekali bagi kita untuk menghindari dua perangkap. Pertama, tidak mengasumsikan masalah kinerja terjadi secara terpisah satu sama lain, atau “selalu salahnya guru”. Kedua, tiada satu pun taksiran yang dapat memberikan gambaran keseluruhan tentang apa yang terjadi dan mengapa. Penilaian kinerja hanyalah sebuah titik awal bagi diskusi serta diagnosis lebih lanjut.

<http://farhanzen.wordpress.com/2007/12/13/menejemen-kinerja-seorang-guru>.

Diakses pada tanggal 18 Maret 2008.

Sementara itu, Karen Seeker dan Joe B. Wilson dalam Sulaeman Zen (2008: 3) memberikan gambaran tentang proses manajemen kinerja dengan apa yang disebut dengan siklus manajemen kinerja, yang terdiri dari tiga fase yakni perencanaan, pembinaan, dan evaluasi. Perencanaan merupakan fase pendefinisian dan pembahasan peran, tanggung jawab, dan ekpektasi yang terukur. Perencanaan tadi membawa pada fase pembinaan, di mana guru dibimbing dan dikembangkan mendorong atau mengarahkan upaya mereka melalui dukungan, umpan balik, dan penghargaan. Kemudian dalam fase evaluasi, kinerja guru dikaji dan dibandingkan dengan ekspektasi yang telah ditetapkan dalam rencana kinerja. Rencana terus dikembangkan, siklus terus berulang, dan guru, kepala sekolah, dan staf administrasi , serta organisasi terus belajar dan tumbuh.

Kinerja guru atau (*teacher performance*), berkaitan dengan kompetensi atau kemampuan guru dalam kegiatan pembelajaran. Oleh karena itu, untuk memiliki kinerja yang baik, guru harus didukung oleh kompetensi yang baik pula. Dengan demikian, kinerja guru merupakan perwujudan kompetensi yang meliputi kemampuan dan motivasi untuk melaksanakan tugas profesi dengan baik. Sebagaimana dinyatakan dalam (Depdiknas, 2004 b: 11), bahwa kinerja guru merupakan kemampuan guru untuk mendemonstrasikan berbagai ketrampilan dan kompetensi yang dimilikinya. Oleh karena itu esensi dari kinerja guru berarti

kemampuan guru dalam menunjukkan ketrampilan atau kompetensi yang dimilikinya dalam dunia pendidikan.

Secara lebih spesifik, Direktorat Tenaga Kependidikan, Direktorat Jendral Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional (2003: 89) merumuskan standar Kompetensi guru sebagai berikut: 1) kompetensi pengelolaan pembelajaran yang terdiri atas: penyusunan rencana pembelajaran, pelaksanaan interaksi belajar mengajar, penilaian prestasi belajar peserta didik dan pelaksanaan tindak lanjut hasil penilaian prestasi belajar peserta didik, 2) kompetensi pengembangan profesi, dan 3) kompetensi penguasaan akademik, yang terdiri atas pemahaman wawasan kependidikan dan penguasaan kajian akademik.

Menurut pasal 28 ayat 3 PP Nomor 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan dan pasal 10 ayat 1 UU Nomor 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen kompetensi guru terdiri dari: a) kompetensi pedagogik; b) kompetensi kepribadian; c) kompetensi profesional; dan, d) kompetensi sosial. Kompetensi pedagogik adalah kemampuan mengelola pembelajaran peserta didik yang meliputi pemahaman peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar dan pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya. Kompetensi kepribadian adalah kemampuan kepribadian yang mantap, stabil, dewasa, arif dan berwibawa, menjadi teladan bagi peserta didik dan berakhlak mulia. Kompetensi profesional adalah kemampuan penguasaan materi pembelajaran secara luas dan mendalam yang memungkinkannya membimbing peserta didik memenuhi standar kompetensi yang ditetapkan dalam Standar Nasional Pendidikan. Kompetensi sosial adalah kemampuan pendidik sebagai bagian dari masyarakat untuk berkomunikasi dan bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, orangtua/wali peserta didik dan masyarakat sekitar.

Menurut Mulyasa (2005: 37), paling kurang ada 19 peran guru dalam kegiatan pendidikan yakni peran guru sebagai: pendidik, pengajar, pembimbing, pelatih, penasehat, pembaharu, model dan teladan, pribadi, peneliti, pendorong kreativitas, pembangkit pandangan, pekerja rutin, pemindah kemah, pembawa ceritera, actor, emansipator, evaluator, pengawet, dan sebagai kulminator. Untuk menunjang tugasnya tersebut, maka guru harus memiliki kompetensi yang memadai.

Mulyasa (2005: 190-192) mengidentifikasi kompetensi yang harus dimiliki oleh guru yakni kemampuan dasar (kepribadian), kemampuan umum (kemampuan mengajar), dan kemampuan khusus (pengembangan keterampilan mengajar). Kemampuan *dasar* meliputi: beriman dan bertakwa, berwawasan Pancasila, mandiri penuh tanggungjawab, berwibawa, berdisiplin, berdedikasi, bersosialisasi dengan masyarakat, dan mencintai peserta didik serta peduli terhadap pendidikannya. Kemampuan *umum* meliputi: 1) menguasai ilmu pendidikan dan keguruan; 2) menguasai kurikulum; 3) menguasai didaktik metodik umum; 4) menguasai pengelolaan kelas; 5) mampu melaksanakan monitoring dan evaluasi peserta didik; dan 6) mampu mengembangkan dan aktualisasi diri. Sedangkan kemampuan khusus meliputi: keterampilan bertanya, memberi penguatan, mengadakan variasi, menjelaskan, membuka dan menutup pelajaran, membimbing diskusi kelompok kecil, mengelola kelas, dan mengajar kelompok kecil dan perorangan.

Berdasarkan teori dan gagasan di atas, maka dapat direduksi dan disusun rumusan kompetensi guru SMA yang mengakomodasi perbedaan yang ada sehingga menghasilkan rumusan yang dianggap paling lengkap. Kompetensi guru SMA meliputi: 1) penguasaan bidang studi atau bahan ajar; 2) pemahaman karakteristik peserta didik; 3) penguasaan pengelolaan pembelajaran; 4) penguasaan metode dan strategi pembelajaran; 5) penguasaan penilaian hasil belajar siswa; dan 6) memiliki kepribadian dan wawasan pengembangan profesi.

#### **BAB IV**

### **PENILAIAN HASIL BELAJAR SEJARAH**

Secara umum, penilaian merupakan proses mengumpulkan informasi untuk mengetahui pencapaian belajar peserta didik (Mardapi, 2005: 75). Dengan demikian penilaian merupakan serangkaian kegiatan untuk memperoleh, menganalisis, menafsirkan data tentang proses dan hasil belajar siswa yang dilakukan secara sistematis dan berkesinambungan, sehingga menjadi informasi yang bermakna dalam pengambilan keputusan. Penilaian proses dan hasil belajar bertujuan untuk menentukan tingkat keter-capaian tujuan pendidikan dan atau tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan dalam kurikulum atau perangkat perencanaan kegiatan pembelajaran lainnya. Suharsimi Arikunto (2001: 9-11) mengemukakan bahwa penilaian dilakukan bertujuan: 1) merangsang aktivitas siswa; 2) menemukan penyebab kemajuan atau kegagalan siswa, guru, maupun proses pembelajaran itu sendiri; 3) memberi bimbingan yang sesuai kepada setiap siswa; 4) memberi laporan tentang kemajuan atau perkembangan siswa kepada orangtua dan lembaga pendidikan terkait; dan 5) sebagai *feed back* program atau kurikulum pendidikan yang sedang berlaku. Mengingat pentingnya tujuan penilaian dilakukan, maka seorang guru diharapkan senantiasa melakukan penilaian dengan berbagai model yang variatif, sehingga siswa sebagai sasaran penilaian merasakan manfaat dan kebermaknaan dari semua penilaian tersebut. Berdasarkan hasil penilaian yang komprehensif terhadap tiga aspek terhadap siswa, maka kemajuan belajar siswa dan tingkat efisiensi mengajar guru dapat diketahui. Dengan demikian rancangan pembelajaran yang disusun pada proses pembelajaran berikutnya dapat disempurnakan dengan melihat kekurangan yang terjadi.

Mendukung teori Bloom (1956), Hasan (2005: 225) menganggap perlu melakukan penilaian pembelajaran sejarah atas tiga ranah atau *domain* yakni kognitif, afektif, dan psikomotorik. Ranah kognitif berhubungan dengan kemampuan berpikir manusia yang terdiri dari 6 jenjang yakni: pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, sistematis, dan evaluasi. Ranah afektif berhubungan dengan pengembangan sikap dan kepribadian yang terdiri atas 5 jenjang yakni: penerimaan, penanggapan,

penghargaan, pengorganisasian, dan penjadwalan. Ranah psikomotorik berhubungan dengan keterampilan motorik yang dikendalikan oleh kematangan psikologis dan karena itu sifatnya itu bukan sesuatu yang biologis. Jenjang dari ranah psikomotorik ini adalah persepsi, kesiapan, penanggapan terampil, mekanistik, penanggapan yang bersifat kompleks, adaptasi, dan originalitas.

Dengan demikian, keberhasilan proses pembelajaran, dapat ditunjukkan dengan hasil pembelajaran. Hasil belajar yang dimaksud adalah terjadinya perubahan dan perbedaan dalam cara berpikir, merasakan, dan kemampuan untuk bertindak serta mendapat pengalaman dalam proses belajar mengajar. Menurut Ben Kishner (2005), sistem penilaian mempengaruhi pola dan cara belajar siswa. Oleh karena itu, sistem penilaian harus direncanakan dengan matang oleh guru. Hal ini diperkuat dengan pernyataan Edward B Fiske (2005) yang mengatakan bahwa penilaian seperti halnya tes akhir sekolah sangat penting keberadaannya karena pada akhirnya dapat digunakan sebagai alat ukur utama keberhasilan sebuah kebijakan di sektor pendidikan.

Gagasan ini berkaitan dengan usaha untuk memahami bagaimana para siswa mendapatkan pengalaman dalam pembelajaran. Selama ini sistem evaluasi akhir yang cenderung hanya fokus pada hasil pembelajaran dengan parameter para pendidik. Gagasan ini mendorong inisiasi lahirnya masukan dan umpan balik dari mahasiswa untuk mengevaluasi proses pembelajaran dan pembelajaran yang telah berlangsung. Oleh karena itu sistem umpan balik tidak hanya kesimpulan akhir perkuliahan, namun merupakan suatu proses dalam relasi pembelajaran-pembelajaran yang terus menerus.

Realitas yang selama ini terjadi, para pendidik hanya berkonsentrasi pada disseminasi materi tanpa mempertimbangkan bagaimana proses tersebut mempengaruhi peserta didik dan membentuk lingkungan pembelajaran. Sistem umpan balik yang efektif bermaksud menjembatani gap yang ada antara pendidik dan peserta didik dalam proses pembelajaran. Pendidik selayaknya meluangkan waktu diakhir kegiatan pembelajaran untuk menarik kesimpulan umum dan mengadakan dialog dengan peserta didik. Pola semacam ini memungkinkan terciptanya proses pembelajaran yang kondusif (Carolin Rekar Murno, 2005).

Dengan demikian mengevaluasi keberhasilan program pembelajaran sejarah tidak cukup hanya berdasarkan penilaian hasil belajar siswa yang terbatas pada aspek akademis saja, melainkan juga menjangkau penilaian hasil belajar yang lain yakni kesadaran sejarah dan nasionalisme. Selain itu dalam cara pandang sistem, penilaian perlu dilakukan terhadap *input* dan *proses* pembelajaran yang telah berlangsung. Evaluasi program pembelajaran sejarah yang didasarkan pada penilaian hasil belajar berupa kecakapan akademik saja, merupakan kelemahan evaluasi program pembelajaran sejarah selama ini. Oleh karena itu untuk lebih mengoptimalkan evaluasi program pembelajaran sejarah SMA maka perlu dilakukan secara lebih komprehensif yang tidak hanya terfokus pada aspek *output* pembelajaran semata, melainkan juga menyentuh ranah proses pembelajaran sejarah. *Output* pembelajaran tidak hanya terfokus pada penilaian ketrampilan akademis (*academic skill*) tetapi juga menyangkut penilaian terhadap kesadaran sejarah (*historical awareness*) dan nasionalisme (*nationalism*). Terhadap kedua variabel yang disebut terakhir tersebut perlu dilakukan karena sejarah merupakan bidang studi yang mempersiapkan peserta didik yang memiliki kesadaran sejarah dan nasionalisme sebagai pendukung *character and nation building*.

Dalam kegiatan belajar mengajar, dikenal istilah penilaian berbasis kelas. Salah satu tujuan perlunya penilaian berbasis kelas yakni memberi umpan balik (*feed back*) pada program jangka pendek yang dilakukan oleh siswa dalam proses kegiatan belajar dan oleh guru dalam proses kegiatan mengajar sehingga masih memungkinkan untuk mengadakan perbaikan (Depdiknas, 2003 b: 191). Dalam hal ini, objek penilaian berbasis kelas tidak hanya terfokus pada hasil belajar semata, melainkan juga pada siswa dalam proses belajar dan kinerja guru yang mengajar. Hasil penilaian berbasis kelas memberikan *feed back* pada siswa maupun guru sebagai dasar untuk melakukan perbaikan kegiatan pembelajaran selanjutnya. Untuk mendukung penerapan kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP) yang berbasis kompetensi, maka perlu dikembangkan model evaluasi program pembelajaran sejarah SMA yang lebih menyeluruh yang dapat digunakan oleh pimpinan sekolah atau kepala sekolah untuk mengevaluasi program pembelajaran yang telah disusun dan dilaksanakan oleh

guru. Hasil evaluasi program ini harus dijadikan landasan untuk menerapkan kebijakan berikutnya secara sistemis dan sistematis.

Hasil belajar mata pelajaran sejarah mencakup kecakapan akademik (*academic skill*), kesadaran sejarah (*historical awareness*), dan nasionalisme (*nationalism*). Kecakapan akademik menyangkut ranah kognitif yang mengacu pada standar kompetensi dan kompetensi dasar yang dikembangkan dalam pembelajaran yang bersumber dari kurikulum yang berlaku. Penilaian kesadaran sejarah (*historical awareness*) meliputi kemampuan: 1) menghayati makna dan hakekat sejarah bagi masa kini dan masa yang akan datang; 2) mengenal diri sendiri dan bangsanya; 3) membudayakan sejarah bagi pembinaan budaya bangsa; dan 4) menjaga peninggalan sejarah bangsa. Sedangkan aspek nasionalisme (*nationalism*) menyangkut: 1) perasaan bangga siswa sebagai bangsa Indonesia; 2) rasa cinta tanah air dan bangsa; 3) rela berkorban demi bangsa; 4) menerima kemajemukan; 5) bangga pada budaya yang beraneka ragam; 6) menghargai jasa para pahlawan; dan 7) mengutamakan kepentingan kelompok.

Terdapat beberapa sumber yang dapat dijadikan acuan untuk menilai *produk* pembelajaran sejarah. Savage & Armstrong, dalam Widyoko (2007) bahwa untuk menilai hasil pembelajaran dapat dilakukan melalui: a). penilaian secara informal meliputi observasi guru, diskusi guru dengan siswa, kliping artikel surat kabar, dan teknik-teknik informasi lainnya; b) penilaian secara formal, meliputi: *rating scale*, *checklist*, *attitude inventories*, tes isian, tes pilihan ganda, dan tes melengkapi. Sedangkan dalam Direktorat Tenaga Kependidikan (Depdiknas, 2003 b: 11) dijelaskan bahwa penilaian dalam mata pelajaran selain penilaian tertulis (*pencil and paper test*), dapat juga menggunakan model penilaian unjuk kerja (*performance assessment*), penugasan (*project*), produk (*product*), atau portopolio (*portfolio*).

Menurut Mardapi (2005: 77), sesuai dengan tujuannya, penilaian yang digunakan di kelas bisa dikategorikan menjadi dua, yaitu: penilaian formatif dan penilaian sumatif. Penilaian formatif merupakan bagian integral dari proses pembelajaran peserta didik. Penilaian ini digunakan untuk memperoleh umpan balik dari peserta didik untuk memperkuat proses pembelajaran dan untuk membantu tenaga pendidik menentukan strategi pembelajaran yang lebih tepat. Penilaian

formatif dapat dilakukan melalui tugas-tugas, ulangan singkat atau kuis, ulangan harian, dan atau tugas kegiatan praktek. Penilaian ini dilakukan pada dasarnya untuk memperbaiki strategi pembelajaran. Sedangkan penilaian sumatif dilakukan pada akhir blok pelajaran untuk memberi indikasi tingkat pencapaian belajar peserta didik atau kompetensi dasar yang dicapai peserta didik. Bentuk soal ulangan sumatif bisa berupa pilihan ganda, uraian objektif, uraian bebas, tes praktek, dan lainnya. Sependapat dengan itu Daliman (2003: 229) mengemukakan bahwa dalam pembelajaran sejarah dapat dilakukan penilaian proses yang meliputi teknik belajar, inisiatif, kemampuan berpendapat, motivasi, sikap, partisipasi, dan ketepatan penyelesaian tugas. Sedangkan penilaian hasil pembelajarannya meliputi kebenaran dan keluasan konsep, analisis kritis, kemampuan rekonstruksi, historiografi, dan kemampuan aplikasi isu-isu penting.

Berdasarkan beberapa pendapat di atas dapat dijelaskan bahwa untuk menilai hasil pembelajaran sejarah di SMA dapat menggunakan berbagai teknik penilaian yang adaptif. Pemilihan teknik penilaian yang digunakan tergantung pada aspek kemampuan yang dinilai. Adapun teknik-teknik penilaian yang dapat dipilih seperti: 1) tes tertulis (*pencil and paper test*) baik dalam bentuk isian, pilihan ganda, maupun menjodohkan; 2) penilaian unjuk kerja (*performance assessment*); 3) penugasan (*project*); 4) produk (*product*); 5) portopolio (*portfolio*); 6) inventori sikap (*attitude inventories*); dan 7) *rating scale*.

## **BAB V**

### **EVALUASI PROGRAM PEMBELAJARAN SEJARAH**

#### **A. Definisi Evaluasi**

Secara teoritis evaluasi adalah suatu usaha sistemis dan sistematis untuk mengumpulkan, menyusun dan mengolah data, fakta dan informasi dengan tujuan menyimpulkan nilai, makna, kegunaan, prestasi dari suatu program, dan hasil kesimpulan tersebut dapat digunakan dalam rangka pengambilan keputusan, perencanaan, maupun perbaikan dari suatu program. Dalam upaya modifikasi, inovasi, dan improvisasi materi pelajaran sejarah yang efektif, maka diperlukan suatu model evaluasi yang tepat terhadap efektifitas materi pelajaran sejarah.

Ada tiga konsep yang sering dipakai dalam melakukan evaluasi, yakni tes, pengukuran, dan penilaian (*test, measurement, and assessment*). Tes adalah suatu metode untuk mengukur tingkat kemampuan seseorang secara tidak langsung, yaitu melalui respons seseorang terhadap stimulus atau pertanyaan (Djemari Mardapi, 1999: 2). Tes adalah alat untuk melakukan pengukuran, misalnya mengukur tingkat kemampuan peserta didik, seperti mengenai sikap, minat, motivasi, persepsi, dan lain sebagainya. Respons peserta tes pada sejumlah item pertanyaan menunjukkan kemampuan seseorang dalam bidang tertentu. Dengan demikian, tes merupakan bagian dari evaluasi.

Pengukuran (*measurement*), didefinisikan oleh Allen & Yen sebagai penetapan angka secara sistematis untuk menyatakan keadaan individu (Djemari Mardapi, 2000: 1). Pengukuran merupakan kuantifikasi tentang keadaan individu baik berupa kemampuan kognitif, afektif, maupun psikomotor. Konsep pengukuran lebih luas ketimbang konsep tes. Untuk mengukur suatu karakteristik individu, dapat tanpa menggunakan tes, misalnya melalui pengamatan, *rating scale*, atau cara lain untuk mendapatkan informasi dalam bentuk kuantitatif.

Penilaian (*assessment*) menurut Popham (1995: 3) merupakan usaha formal untuk menentukan status siswa berkenaan dengan berbagai kepentingan pendidikan. Asesment merupakan proses menyediakan informasi tentang individu siswa, kurikulum, institusi atau segala sesuatu yang berhubungan dengan sistem

kelembagaan. *“processes that provide information about individual students, about curricula or programs, about institutions, or about entire systems of institutions”* (Stark & Thomas, 1994: 46). Dengan demikian dapat ditarik kesimpulan bahwa *assessment* merupakan kegiatan menafsirkan data hasil pengukuran.

Evaluasi memiliki makna yang berbeda dengan istilah penilaian, pengukuran maupun tes. Hopkins & Stanley mengatakan bahwa *“evaluations is a process of summing up the results of measurements or tests, giving them some meaning based on value judgement”* atau proses menyimpulkan hasil pengukuran atau test dengan memberi makna berdasarkan penetapan nilai (Oriondo, 1998: 3). Dalam konsepsi ini, evaluasi dimaknai sebagai penentuan nilai terhadap sesuatu hal, yang meliputi pengumpulan informasi yang digunakan untuk menentukan nilai keberhasilan suatu program, produk, prosedur, tujuan atau manfaat potensi pada desain alternatif pendekatan, untuk mempertahankan pendekatan yang khusus. Sementara Cizek (2000: 16) menyatakan bahwa evaluasi merupakan *“the process of ascribing merit or worth to the results of an observation or data collection”*. Evaluasi merupakan suatu proses penentuan nilai dengan mempertimbangkan hasil observasi atau koleksi data yang diperoleh.

Menurut Griffin & Nix dalam Widoyoko (2007), pengukuran, asesmen, dan evaluasi merupakan hirarki. Pengukuran membandingkan hasil pengamatan dengan kriteria, asesmen menjelaskan dan menafsirkan hasil pengukuran, sedang evaluasi merupakan penetapan nilai atau implikasi suatu perilaku. Jadi menurut definisi ini kegiatan evaluasi didahului dengan penilaian, sedang penilaian pada umumnya didahului dengan kegiatan pengukuran.

Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa evaluasi merupakan proses menghimpun informasi secara sistematis melalui pengukuran, penilaian dan diakhiri dengan evaluasi. Penilaian dimaksudkan sebagai proses menafsirkan data hasil pengukuran. Oleh karena itu, evaluasi merupakan suatu proses yang kompleks dan terus menerus untuk menemukan manfaat suatu kegiatan sebagai pertimbangan dalam menetapkan suatu keputusan akhir.

Menurut Djemari Mardapi (2000:2), ditinjau dari sarasannya evaluasi ada yang bersifat makro dan ada yang bersifat mikro. Evaluasi yang bersifat makro

subyeknya adalah program pendidikan, yaitu program yang direncanakan untuk memperbaiki sektor pendidikan. Sedangkan evaluasi mikro sering diterapkan di tingkat kelas. Oleh karena itu sasaran evaluasi mikro adalah program pembelajaran di kelas dan yang bertanggungjawab adalah guru. Guru memiliki tanggung jawab merumuskan dan melaksanakan program pembelajaran di kelas, sedangkan pimpinan sekolah bertanggung untuk mengevaluasi program pembelajaran di tingkat makro termasuk program yang direncanakan dan dilaksanakan oleh guru. Baik secara makro maupun secara mikro, evaluasi memiliki fungsi yang sangat strategis untuk perbaikan pelaksanaan program pembelajaran.

Gardner dalam Stark (1994:8) memberikan definisi evaluasi pendidikan adalah (1) evaluasi sebagai pertimbangan atau keputusan profesional, (2) evaluasi sebagai pengukuran, dan (3) evaluasi sebagai penilaian dari kesesuaian antara prestasi atau hasil dan tujuan, (4) keputusan yang berorientasi pada evaluasi, dan (5) tujuan yang dihadapkan pada evaluasi. Departement Pendidikan Amerika (2002) memberikan batasan bahwa evaluasi mempunyai tiga maksud, yaitu (1) menyediakan informasi diagnostik (evaluasi formatif), (2) menilai kemajuan siswa (evaluasi sumatif), dan (3) menilai secara menyeluruh prestasi dari sesuatu yang sungguh ada (seperti: kelas, program, negara).

Menurut Scriven dalam Fernandes (1984) bahwa dua fungsi dasar evaluasi yaitu bahwa evaluasi formatif digunakan untuk memperbaiki dan mengembangkan dari sebuah program, sedangkan fungsi dari evaluasi sumatif adalah digunakan untuk tanggung jawab, memilih dan sertifikasi. Sedangkan standar dari evaluasi ada empat, yaitu (1) utility atau kegunaan, (2) accuracy atau ketepatan, (3) feasibility atau kelayakan dan (4) propriety atau kebenaran.

Tujuan dan kegunaan penilaian pendidikan termasuk perencanaan, pengelolaan, proses dan tindak lanjut pendidikan baik yang menyangkut perorangan, kelompok maupun kelembagaan. Menurut Thorndike dan Hagen (1977) tujuan dan kegunaan penilaian pendidikan dapat diarahkan kepada keputusan-keputusan yang menyangkut (1) pengajaran, (2) hasil belajar, (3) diagnosis dan usaha perbaikan, (4) penempatan, (5) seleksi, (6) bimbingan dan konseling, (7) kurikulum, dan (8) penilaian kelembagaan.

## **B. Konsepsi Evaluasi Program**

Menurut Suharsimi (2004: 3) program didefinisikan sebagai suatu unit atau kesatuan kegiatan yang merupakan realisasi atau implementasi dari suatu kebijakan, berlangsung dalam proses yang berkesinambungan, dan terjadi dalam suatu organisasi yang melibatkan sekelompok orang. Dalam konsepsi ini, terdapat tiga pengertian penting yang perlu ditekankan dalam menentukan suatu program, yakni: 1) realisasi atau implementasi suatu kebijakan, 2) terjadi dalam waktu yang relative lama, bukan kegiatan tunggal tetapi jamak berkesinambungan, dan 3) terjadi dalam organisasi yang melibatkan orang banyak. Sebuah program bukan hanya kegiatan tunggal, melainkan kegiatan yang berkesinambungan karena melaksanakan suatu kebijakan. Program merupakan sebuah system dimana system itu sendiri merupakan satu kesatuan dari beberapa bagian atau komponen program yang saling kait mengkait dan bekerja satu dengan yang lainnya untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan dalam system. Dengan demikian program terdiri dari komponen yang saling kait mengkait dan saling menunjang dalam rangka mencapai suatu tujuan.

Menurut Cronbach dan Stufflebeam evaluasi program merupakan upaya menyediakan informasi untuk disampaikan pada pengambil keputusan (Suharsimi Arikunto, 2004: 4). Dalam bidang pendidikan, Tyler mengemukakan bahwa evaluasi program merupakan proses untuk mengetahui apakah tujuan pendidikan dapat terealisasikan (Suharsimi Arikunto, 2004: 4). Dengan demikian evaluasi program pendidikan merupakan rangkaian kegiatan yang dilakukan secara cermat untuk mengetahui mengetahui efektivitas masing-masing komponennya. Ada empat kemungkinan kebijakan yang dapat dilakukan berdasarkan hasil dalam pelaksanaan sebuah program keputusan yaitu menghentikan program, merevisi program, melanjutkan program, atau menyebarluaskan program.

Informasi yang diperoleh dari kegiatan evaluasi sangat berguna bagi pengambilan keputusan dan kebijakan lanjutan dari program, karena dari masukan hasil evaluasi program itulah para pengambil keputusan akan menentukan tindak lanjut dari program yang sedang atau telah dilaksanakan. Melalui metode tertentu secara cermat dan sistematis akan diperoleh data yang handal dan reliabel sehingga

penentuan kebijakan selanjutnya akan tepat, dengan catatan data yang digunakan sebagai dasar pertimbangan tersebut adalah data yang tepat, baik dari segi isi, cakupan, format maupun tepat dari segi waktu penyampaian (Widoyoko, 2007). Untuk dapat menjadi evaluator program, seseorang harus memiliki kemampuan dalam melaksanakan evaluasi yang didukung oleh teori dan kemampuan praktik, cermat, obyektif, sabar dan tekun, serta hati-hati dan bertanggung jawab.

Untuk membangun program pembelajaran yang *future oriented*, maka diperlukan perangkat-perangkat yang mendukung baik *hardware* maupun *software*. Untuk mendukung itu, perlu dievaluasi perangkat-perangkat pendukung pembelajaran tersebut, seperti halnya yang menyangkut kompetensi pedagogik dan akademik guru, sarana pendukung, motivasi siswa, budaya akademik sekolah, materi pelajaran, dan lain sebagainya yang berhubungan dengan keberhasilan program pembelajaran. Untuk mengetahui keberhasilan program pembelajaran sejarah di sekolah, maka diperlukan sistem atau model evaluasi yang cocok sehingga dapat memberikan informasi yang akurat bagi pihak-pihak yang berkepentingan terutama pimpinan sekolah serta bermanfaat secara optimal untuk meningkatkan program pembelajaran. Kepala sekolah merupakan penanggungjawab keberhasilan penyelenggaraan program di tingkat sekolah.

Keberhasilan tujuan program pendidikan (output), sangat ditentukan oleh implementasinya (proses), dan implementasinya sangat dipengaruhi oleh tingkat kesiapan segala hal (input) yang diperlukan untuk berlangsungnya implementasi. Keyakinan ini berangkat dari kenyataan bahwa kehidupan diciptakan oleh-Nya serba sistem (utuh dan benar) dengan catatan utuh dan benar menurut hukum-hukum ketetapan-Nya (Slamet, 2005: 1). Jika demikian halnya, tidak boleh berpikir dan bertindak secara parsial apalagi parosial dalam melaksanakan pendidikan dan pembelajaran. Sebaliknya, perlu berpikir dan bertindak secara holistik, integratif, terpadu dalam rangka untuk mencapai tujuan pendidikan dan pengajaran.

Sekolah sebagai sistem tersusun dari komponen konteks, input, proses, output, dan outcome. Konteks berpengaruh pada input, input berpengaruh pada proses, proses berpengaruh pada output, serta output berpengaruh pada outcome. Dalam sebuah sistem, terbentuk sub-sub sistem yang secara sinergis saling mendukung dalam

pencapaian tujuan penyelenggaraan program dalam hal ini adalah program pendidikan sejarah.

Program pembelajaran, merupakan proses yang terpenting karena dari sinilah terjadi interaksi langsung antara pendidik dan peserta didik. Di sini pula campur tangan langsung antara pendidik dan peserta didik berlangsung sehingga dapat dipastikan bahwa hasil pendidikan sangat tergantung dari perilaku pendidik dan perilaku peserta didik. Dengan demikian dapat diyakini bahwa perubahan hanya akan terjadi jika terjadi perubahan perilaku pendidik dan peserta didik. Dengan demikian posisi pengajar dan peserta didik memiliki posisi strategis dalam meningkatkan kualitas pembelajaran (Surakhmad, 2000: 31).

Proses pembelajaran merupakan serangkaian aktivitas yang terdiri dari persiapan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Ketiga hal tersebut merupakan rangkaian utuh yang tidak dapat dipisah-pisahkan. Persiapan belajar mengajar merupakan penyiapan suatu acara pelajaran (SAP) yang meliputi antara lain standar kompetensi dan kompetensi dasar, alat evaluasi, bahan ajar, metode pembelajaran, media/alat peraga pendidikan, fasilitas, waktu, tempat, dana, harapan-harapan, dan perangkat informasi yang diperlukan untuk mendukung pelaksanaan proses belajar mengajar. Kesiapan siswa, baik fisik maupun mental, juga merupakan hal penting. Jadi esensi persiapan proses belajar mengajar adalah kesiapan segala hal yang diperlukan untuk berlangsungnya proses belajar mengajar.

Pelaksanaan proses belajar mengajar, merupakan kejadian atau peristiwa interaksi antara pendidik dan peserta didik yang diharapkan menghasilkan perubahan pada peserta didik, dari belum mampu menjadi mampu, dari belum terdidik menjadi terdidik, dari belum kompeten menjadi kompeten. Inti dari proses belajar mengajar adalah efektivitasnya. Tingkat efektivitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh perilaku pendidik dan perilaku peserta didik. Perilaku pendidik yang efektif, antara lain mengajarnya jelas, menggunakan variasi metode pembelajaran, menggunakan variasi media/alat peraga pendidikan, antusiasme, memberdayakan peserta didik, menggunakan konteks sebagai sarana pembelajaran (*contextual-teaching and learning*), menggunakan jenis pertanyaan yang membangkitkan, dan lain sebagainya. Sedang perilaku peserta didik, antara lain motivasi atau semangat belajar, keseriusan,

perhatian, karajinan, kedisiplinan, keingintahuan, pencatatan, pertanyaan, senang melakukan latihan soal, dan sikap belajar yang positif. Pembelajaran semacam ini akan berjalan efektif melalui pendekatan konstruktivistik.

Untuk mewujudkan tingkat efektivitas yang tinggi dari perilaku pendidik dan peserta didik, perlu dipilih strategi proses belajar mengajar yang menggunakan realita dan jenis pengalaman. Jenis realita bisa asli atau tiruan, dan jenis pengalaman bisa kongkret atau abstrak. Pendekatan proses belajar mengajar akan menekankan pada *student centered, reflective learning, active learning, enjoyable dan joyful learning, cooperative learning, quantum learning, learning revolution, dan contextual learning*. Dalam pembelajaran sejarah, yang bertujuan untuk menumbuhkan semangat nasionalisme dan integrasi nasional, maka pendekatan yang cocok adalah pendekatan multiperspektif dan multikultural (Wiriaatmadja, 2004: 62).

Evaluasi program pembelajaran merupakan suatu proses untuk mendapatkan informasi tentang hasil pembelajaran. Dengan demikian fokus evaluasi pembelajaran adalah pada hasil, baik hasil yang berupa proses maupun produk. Informasi hasil pembelajaran ini kemudian dibandingkan dengan hasil pembelajaran yang telah ditetapkan. Jika hasil nyata pembelajaran sesuai dengan hasil yang ditetapkan, maka pembelajaran dapat dikatakan efektif. Sebaliknya, jika hasil nyata pembelajaran tidak sesuai dengan hasil pembelajaran yang ditetapkan, maka pembelajaran dikatakan kurang efektif. Pendidik menggunakan berbagai alat evaluasi sesuai karakteristik kompetensi yang harus dicapai oleh siswa.

### **C. Model-model Evaluasi Program**

Menurut Stufflebeam (1971, dalam Fernandes 1984), mengatakan bahwa evaluasi merupakan suatu proses penggambaran, pencarian, dan pemberian informasi yang sangat bermanfaat bagi pengambil keputusan dalam menentukan alternatif keputusan. Sedangkan Suchman (1961, dalam Arikunto, 2004: 1), memandang bahwa evaluasi sebagai sebuah proses menentukan hasil yang telah dicapai beberapa kegiatan yang telah direncanakan untuk mendukung tercapainya suatu tujuan. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa evaluasi merupakan kegiatan mencari sesuatu

yang berharga tentang sesuatu; dan dalam mencari sesuatu tersebut, juga mencari informasi yang bermanfaat dalam menilai keberadaan suatu program, produksi, prosedur, serta alternatif strategi yang diajukan untuk mencapai tujuan yang sudah ditentukan. Dengan demikian evaluasi merupakan kegiatan mengumpulkan informasi tentang bekerjanya sesuatu, yang selanjutnya informasi tersebut digunakan untuk menentukan alternatif yang tepat dalam mengambil sebuah keputusan.

Dalam sistem kegiatan pendidikan, maka unsur-unsur input-proses-output adalah rangkaian sistem kegiatan yang tidak dapat dipisahkan satu sama lain. Untuk mengetahui keberhasilan atau kegagalan transformasi atau proses pembelajaran, maka Bela H Banathy (1992: 28), mengembangkan model Black Box. Black Box diciptakan untuk membaca keberhasilan proses pembelajaran. Dari Black Box itulah dapat dievaluasi keberhasilan atau kegagalan sistem kegiatan pendidikan. Untuk lebih mendalam pengetahuan keberhasilan atau kegagalan dari sebuah sistem kegiatan pendidikan, maka setelah diperoleh *out put* maka dilakukan *feed back* atau umpan balik baik terhadap input maupun prosesnya (Banathy, 1992: 28).

Model yang paling umum dalam evaluasi sebuah program, adalah penerapan model CIPP. Model ini dikembangkan oleh Stufflebeam (1971, dalam Fernandes, 1984) yang meliputi empat fungsi evaluasi yakni model *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product* (CIPP). *Context evaluation* dimaksudkan untuk mengevaluasi konteks misalnya mengevaluasi kurikulum yang berkaitan dengan standar kompetensi dan kompetensi dasar. *Input evaluation* dimaksudkan untuk mengevaluasi masukan seperti kompetensi guru, sumber-sumber belajar atau sarana pembelajaran, karakteristik sekolah, dan lain-lain. *Process evaluation* dimaksudkan untuk mengevaluasi proses belajar mengajar, fungsi manajemen, efisiensi administrasi, dan lain-lain. Sedangkan *product evaluation* adalah untuk mengevaluasi keberhasilan outcome sebuah program.

*Context evaluation* diartikan sebagai evaluasi terhadap konteks dalam hal ini adalah evaluasi karakteristik mahasiswa, rasional kurikulum, struktur dan status kelembagaan, dan kebijakan kurikulum. Sedangkan *input evaluation* dalam penelitian ini dimaksudkan sebagai evaluasi terhadap kondisi program pendidikan, kompetensi guru, sumber belajar, dan sarana prasarana yang mendukung bagi proses

pembelajaran. *Process evaluation* dimaksudkan sebagai evaluasi terhadap proses belajar mengajar dalam pembelajaran sejarah. Sedangkan *product evaluation* dimaksudkan sebagai evaluasi terhadap hasil program pembelajaran sejarah.

Namun demikian, studi evaluasi ini tidak akan mengevaluasi seluruh indikator dari sebuah program, melainkan hanya dimaksudkan untuk mengevaluasi *product* atau hasil, sehingga strateginya cenderung *goal oriented*. Ini juga lebih difokuskan lagi pada evaluasi efektivitas materi pelajaran sejarah dalam rangka membentuk karakter peserta didik. Di samping untuk mengetahui sejauhmana efektivitas materi pelajaran sejarah dalam membentuk karakter siswa, juga materi-materi apa yang paling dominan dalam pembentukan karakter siswa tersebut. Berdasarkan evaluasi efektivitas tersebut, maka akan ditemukan model *goal oriented* yang cocok untuk mengevaluasi efektivitas materi pelajaran sejarah dalam membentuk karakter siswa tersebut.

*Goal oriented Evaluation Model*, dikembangkan oleh Tyler, merupakan model yang muncul paling awal. Dalam model Tyler ini, yang menjadi objek pengamatan adalah tujuan dari program yang sudah ditetapkan jauh sebelum program dimulai. Evaluasi dilakukan secara berkesinambungan, dalam rangka mengevaluasi sejauh mana tujuan yang sudah ditetapkan sudah tercapai atau terlaksana di dalam proses pelaksanaan program. Dalam pembelajaran sejarah sebagai suatu program, maka model Tyler ini menilai apakah materi pelajaran yang dikembangkan guru terarah pada pencapaian tujuan pembelajaran sejarah. Selanjutnya pengembangan materi pelajaran tersebut diimplementasikan dalam pelaksanaan pembelajaran melalui langkah-langkah yang berkesinambungan.

Terdapat beberapa model yang layak untuk dikaji dan dimodifikasi untuk penelitian ini yakni model CIPP, model Formatif-Sumatif, dan model EKO (Evaluasi Kualitas dan Out Put).

#### **a. Evaluasi Model CIPP**

Pada tahun 1965, Stufflebeam mengembangkan model CIPP (*Context, Input, Proses and Product*) dengan mengevaluasi ESEA (*the Elementary and Secondary Education Act*). Stufflebeam memandang bahwa evaluasi memiliki

fungsi yang strategis untuk memperbaiki sebuah program, bukan untuk tujuan lainnya. *The CIPP approach is based on the view that the most important purpose of evaluation is not to prove but to improve* (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1993: 118). Model CIPP bersifat lentur dapat diaplikasikan di berbagai sektor, seperti dunia usaha, pendidikan, manajemen, dan lain sebagainya. Terdapat empat komponen yakni *context*, *input*, *process* dan *product*, dalam mengevaluasi sebuah program termasuk program pendidikan.

### 1). *Context Evaluation* (Evaluasi Konteks)

*Context Evaluation* menurut Suharsimi Arikunto (2004: 29), adalah sebuah upaya untuk mengkungan, kebutuhan yang belum dipenuhi, populasi dan sampel yang dilayani, dan tujuan proyek. Terdapat empat pertanyaan yang dapat diajukan dalam evaluasi konteks yakni:: a). keperluan apa saja yang belum terpenuhi oleh program; b). tujuan pengembangan apakah yang belum dapat tercapai oleh program; c). tujuan pengembangan apakah yang dapat membantu masyarakat; dan d). tujuan-tujuan mana sajakah yang paling mudah dicapai.

### 2). *Input Evaluation* (Evaluasi Masukan)

*Input Evaluation* merupakan tahap kedua dari model CIPP. Evaluasi masukan menunjukkan adanya kesiapan awal sebuah program untuk memetakan kemampuan apa saja yang dimiliki untuk berlangsungnya sebuah proses. Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan untuk program pendidikan yang menyangkut masukan mengarah pada "pemecahan masalah" yang mendorong diselenggarakannya program yang bersangkutan (Suharsimi Arikunto, 2004: 30). Oleh karena itu masukan meliputi: sumber daya manusia, sumber daya uang, sumber daya peralatan, dan sumber daya selebihnya.

### 3). *Process Evaluation* (Evaluasi Proses)

Dalam model CIPP, evaluasi proses menunjuk pada apa kegiatan yang dilakukan dalam program; siapa orang yang ditunjuk sebagai penanggungjawab program; dan kapan program tersebut akan selesai atau berakhir. Evaluasi proses diarahkan pada seberapa jauh kegiatan yang

dilaksanakan di dalam program sudah terlaksana sesuai dengan rencana. Stufflebeam menawarkan pertanyaan-pertanyaan untuk evaluasi proses menyangkut: a) apakah pelaksanaan program sesuai dengan waktu yang telah ditetapkan; b) apakah orang yang ditunjuk dan terlibat dalam pelaksanaan program akan sanggup menangani kegiatan selama program berlangsung dan kemungkinan jika program dilanjutkan; c) apakah sarana-dan prasarana yang disediakan dimanfaatkan secara optimal; dan d) hambatan-hambatan apa saja yang ditemukan selama pelaksanaan program dan kemungkinan jika program dilanjutkan (Suharsimi Arikunto, 2004: 30). Dalam pandangan lain, evaluasi proses menekankan pada tiga aspek yakni: *(1) do detect or predict in procedural design or its implementation during implementation stage, (2) to provide information for programmed decisions, and (3) to maintain a record of the procedure as it occurs*". (Worthen & Sanders, 1981: 137).

#### **4). *Product Evaluation* (Evaluasi Produk/Hasil)**

Evaluasi produk merupakan tahap akhir dari serangkaian evaluasi program. Evaluasi produk diarahkan pada hal-hal yang menunjukkan perubahan yang terjadi pada masukan setelah melalui sebuah proses dalam program. Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan dalam evaluasi produk adalah: a). apakah tujuan-tujuan yang telah ditetapkan sudah tercapai; b) pernyataan-pernyataan apakah yang mungkin dirumuskan berkaitan antara rincian proses dengan pencapaian tujuan; c) dalam hal-hal apakah berbagai kebutuhan sudah terpenuhi; dan d) apakah dampak yang diperoleh dalam waktu yang relatif panjang dengan adanya program tersebut.

Sebuah model evaluasi manapun memiliki kelebihan dan kekurangan baik dalam proses aplikasi maupun hasilnya. Model CIPP memiliki beberapa keunggulan dalam beberapa hal yakni: bersifat komprehensif, atau menyeluruh karena objek dan sasaran evaluasi tidak terbatas pada hasil atau out put semata melainkan juga mencakup konteks, masukan, proses, dan juga hasil atau produk. Sedangkan kelemahan model CIPP menyangkut beberapa hal yakni dalam hal implementasi misalnya dalam program pembelajaran di kelas

memiliki tingkat keterlaksanaan yang kurang tinggi jika tanpa adanya modifikasi atau pengembangan sesuai dengan prinsip-prinsip evaluasi. Karena untuk mengukur konteks, masukan, proses, atau pus hasil perlu melibatkan banyak pihak dan memerlukan biaya yang cukup banyak.

#### **b. Formatif-Sumatif Evaluation Model**

Model evaluasi formatif-sumatif, dikembangkan oleh Michael Scriven. Model ini menunjuk adanya tahapan dan lingkup objek yang dievaluasi, yakni evaluasi yang dilaksanakan ketika program masih berjalan (disebut evaluasi formatif), dan pada waktu program sudah selesai atau berakhir (disebut evaluasi sumatif) (Suharsimi Arikunto, 2004: 25).

Berbeda dengan model Scriven yang *Goal Free Evaluation Model*, dimana dalam melaksanakan evaluasi program evaluator tidak perlu memperhatikan apa yang menjadi tujuan program, maka dalam evaluasi formatif-sumatif ketika melaksanakan evaluasi, evaluator tidak dapat melepaskan diri dari tujuan. Tujuan evaluasi formatif, berbeda dengan evaluasi sumatif. Oleh karena itu dalam model ini menunjuk tentang “apa, kapan, dan tujuan” evaluasi tersebut dilaksanakan.

Dalam bidang pendidikan, para evaluator pendidikan termasuk kepala sekolah dan para guru yang mempunyai tugas evaluasi, tentunya sudah mengenal dengan baik apa yang dimaksud dengan evaluasi formatif dan sumatif. Evaluasi formatif dapat dilakukan guru sesuai dengan kebutuhan baik dalam bentuk ulangan harian maupun ulangan blok. Tujuan dilaksanakannya evaluasi tersebut adalah untuk mengetahui bagaimana tingkat keberhasilan atau ketercapaian tujuan untuk masing-masing kompetensi dasar. Mengingat seberapa luas kajian materi yang tercakup di dalam kompetensi dasar setiap mata pelajaran tidak sama, maka tidak dapat ditentukan dengan pasti kapan evaluasi formatif dilaksanakan, dan berapa kali untuk masing-masing mata pelajaran.

Pada prinsipnya, evaluasi formatif merupakan jenis evaluasi yang dilaksanakan ketika program masih berlangsung atau ketika program masih

dekat dengan permulaan kegiatan. Sedangkan tujuan evaluasi formatif tersebut adalah untuk mengetahui sejauh mana program yang dirancang dapat berlangsung dengan baik, dan sekaligus mengidentifikasi berbagai hambatan yang ditemukan ketika program sedang berjalan. Dengan ditemukannya hambatan dan hal-hal yang menyebabkan program tidak berjalan dengan semestinya, maka pengambil keputusan secara lebih awal mengadakan perbaikan-perbaikan yang mendukung tercapainya tujuan program.

Sedangkan evaluasi sumatif merupakan evaluasi yang dilaksanakan setelah program selesai atau berakhir. Adapun tujuan dari evaluasi sumatif adalah untuk mengukur seberapa besar ketercapaian sebuah program. Fungsi evaluasi sumatif dalam evaluasi program pembelajaran dimaksudkan sebagai sarana untuk mengetahui posisi atau kedudukan individu di dalam kelompoknya. Karena objek sasaran dan waktu pelaksanaan berbeda antara evaluasi formatif dan evaluasi sumatif, maka lingkup sasaran yang dievaluasi juga berbeda (Arikunto, 2004: 26).

Kelebihan dari model evaluasi ini adalah bahwa evaluasi dilaksanakan secara *on going evaluation*, terutama dalam evaluasi formatif, sehingga selalu ada perbaikan-perbaikan dalam proses pelaksanaan program. Dengan demikian, peluang tercapainya tujuan program akan lebih besar karena adanya upaya-upaya perbaikan tersebut. Sedangkan kelemahannya adalah bahwa yang dievaluasi terutama pada program pembelajaran hanya menyangkut hal-hal yang secara terperinci tercantum dalam tujuan seperti standar kompetensi dan kompetensi dasar, sedangkan yang *hidden* atau tersembunyi bukan menjadi wilayah kajian evaluasi ini. Padahal dalam pembelajaran sejarah, selain tujuan yang tercantum secara implisit dalam SK dan KD, terdapat juga tujuan penyerta atau tersembunyi yang sering dikenal dengan *hidden curriculum*.

#### **D. Kriteria Efektivitas Model Evaluasi Program**

Evaluasi program memiliki ukuran keberhasilan, yang dikenal dengan istilah *criteria*. Suatu model evaluasi dikatakan efektif apabila memiliki kriteria-kriteria efektivitas suatu model. Dalam penilaian, istilah kriteria sering dikenal dengan

istilah tolok ukur atau standar. Menurut Suharsimi Arikunto (2004: 14), kriteria merupakan sesuatu yang digunakan sebagai patokan atau batas minimal untuk sesuatu yang diukur. Kandak & Egen (Kaluge. 2004: 76) mengatakan bahwa: *effective assessment in the real world of the classroom teacher has three interrelated feature : It mus be valid, systematic, and practical. To be valuable while remaining professionally sound, the assessment system must prossess all three feature.* Efektivitas suatu penilaian harus memenuhi tiga kriteria utama, yakni valid, sistematis, dan praktis. *Valid* maksudnya suatu model penilaian mampu menilai apa yang akan dinilai. *Sistematik* maksudnya bahwa pelaksanaan penilaian dilaksanakan secara terencana dan teratur. *Praktis* manakala model penilaian tersebut mudah diimplementasikan.

Suharsimi Arikunto (2001: 56) menyatakan bahwa dalam evaluasi, instrumen merupakan sesuatu yang mempunyai kedudukan sangat penting, karena instrument akan menentukan kualitas data yang akan dikumpulkan. Semakin tinggi kualitas instrument, semakin tinggi pula hasil evaluasinya. Instrumen dikatakan baik apabila memenuhi persyaratan-persyaratan, yakni valid, reliabel, praktikibel, dan ekonomis.

a. Valid

Suatu instrument dikatakan valid apabila instrumen tersebut mampu menilai apa yang akan dinilai.

b. Reliabel

Suatu instrumen dikatakan reliabel atau dapat dipercaya apabila data yang dikumpulkan benar seperti apa adanya, bukan palsu. Ketika diterapkan pada objek lain yang setara hasilnya akan selalu ajeg atau bersifat sebanding.

c. Praktibel

Sebuah instrumen dikatakan praktibel apabila instrumen tersebut mudah digunakan, praktis, dan tidak rumit.

d. Ekonomis

Pengertian ekonomis maksudnya tidak boros dalam mewujudkan dan menggunakan sesuatu di dalam penyusunan, artinya tidak banyak membuang uang, waktu, dan tenaga.

Dengan demikian dapat dirumuskan indikator-indikator efektivitas sebuah model evaluasi, yakni bahwa model evaluasi dikatakan efektif manakala instrument yang digunakan memenuhi persyaratan: validitas, reliabilitas, praktabilitas, dan ekonomis.

## **BAB VI** **P E N U T U P**

Keberhasilan pelaksanaan program pembelajaran sejarah di SMA harus dievaluasi secara komprehensif atau menyeluruh, yakni dengan mengevaluasi proses dan hasil belajar. Proses dalam penelitian ini menyangkut kualitas implementasi program dalam kelas, dan hasil atau out put belajar berupa capaian implementasi program. Hasil pembelajaran sangat dipengaruhi oleh kualitas proses pembelajaran. Evaluasi terhadap out put pembelajaran sejarah tidak hanya mencakup kecakapan akademik saja, tetapi juga mencakup kesadaran sejarah dan nasionalisme.

Proses pembelajaran merupakan interaksi antara guru dan siswa untuk mencapai tujuan tertentu. Kualitas pembelajaran tergantung pada kinerja guru dalam mengajar, sikap dan motivasi siswa di kelas, sarana pembelajaran, dan suasana kelas. Kegiatan guru di kelas adalah manifestasi dari kinerja guru dalam mengajar, sedangkan kegiatan siswa di kelas merupakan manifestasi dari sikap dan motivasi belajar. Sarana pembelajaran yang mendukung, akan berpengaruh pada sikap siswa, kinerja guru, dan motivasi belajar, serta hasil belajar. Kinerja guru yang baik akan berpengaruh pada: sikap siswa, motivasi, dan dengan dukungan sarana pembelajaran akan menimbulkan suasana pembelajaran yang kondusif, dan berdampak pada hasil belajar siswa. Suasana kelas yang baik akan mempunyai pengaruh terhadap sikap dan motivasi belajar siswa serta hasil belajar siswa. Sikap positif siswa dalam proses belajar mengajar berpengaruh pada motivasi dan hasil belajar siswa, dan motivasi siswa akan berpengaruh pada hasil belajar siswa. Hasil belajar siswa dalam pembelajaran sejarah mencakup kecakapan akademik, kesadaran sejarah, dan nasionalisme.

Paradigma model EPS (Evaluasi Pembelajaran Sejarah), memiliki dua unsur pokok, yakni kualitas proses pembelajaran dan hasil pembelajaran. Aspek kualitas proses pembelajaran mencakup: kinerja guru dalam proses pembelajaran, sarana pembelajaran, budaya kelas, sikap siswa, dan motivasi berprestasi siswa. Sedangkan aspek hasil pembelajaran mencakup: kecakapan akademik, kesadaran sejarah, dan nasionalisme. Kualitas proses pembelajaran

perlu dievaluasi secara berkesinambungan karena proses akan berpengaruh terhadap keberhasilan program pembelajaran. Semakin berkualitas proses pembelajaran, maka akan semakin tinggi tingkat efektivitas pembelajaran. Pembelajaran yang berkualitas didukung oleh kinerja guru yang baik dalam proses pembelajaran, sarana pembelajaran yang mendukung, budaya kelas yang kondusif, sikap siswa yang positif terhadap pelajaran sejarah, dan motivasi yang tinggi untuk berprestasi.

Hasil penilaian luaran pembelajaran sejarah, yang mencakup kemampuan akademik, kesadaran sejarah, dan nasionalisme dapat dirumuskan dalam bentuk profil prestasi belajar sejarah. Profil prestasi belajar sejarah dirumuskan melalui tingkat siswa dan tingkat kelas. Untuk memantau kemajuan belajar siswa, profil prestasi belajar sejarah didasarkan pada profil tingkat siswa, sedangkan untuk tingkat kelas dimaksudkan untuk kepentingan evaluasi program pembelajaran sejarah.

## DAFTAR PUSTAKA

- Abu Suud. (1994). *Format Metodologi Pengajaran Sejarah Dalam Transformasi Nilai dan Pengetahuan*. Makalah Seminar Nasional Memantapkan Format Metodologi Pendidikan Sejarah dan Sosialisasi Kurikulum 1994. Yogyakarta: IKIP Yogyakarta.
- Ahmad Syafii Maarif. (2006). “Keterkaitan Antara Sejarah, Filsafat, dan Agama”, dalam *Kearifan Sang Profesor: Bersuku-suku Bangsa untuk Kenal-Mengenal*. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta Press.
- Anastasius Daliman. (2006). “Harmonisasi antara Nasionalisme dalam Kehidupan Bernegara dan Beragama”, dalam *Kearifan Sang Profesor*. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta Press.
- A. Hassan. (1984). *Islam dan Kebangsaan*. Bangil: Lajnah Penerbitan Pesantren Persis Bangil.
- Anhar Gonggong. (1996). *Nasionalisme: Tinjauan Kritis dengan Wawasan Sejarah*. Yogyakarta: Makalah Seminar Nasional Jurusan Pendidikan Sejarah FPIPS IKIP Yogyakarta.
- Asmawi Zainul & Noehi Nasoetion. (1997). *Penilaian Hasil Belajar*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Banathy, Bela H. (1992). *A Systems View of Education: Concepts and Principles for Effective Practice*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Collingwood, RG., *The Idea of History*. London: Oxford University Press.
- Djemari Mardapi. (2000). *Evaluasi Pendidikan*. Makalah disampaikan pada Konvensi Pendidikan Nasional tanggal 19–23 September 2000 di Universitas Negeri Jakarta.
- Djoko Suryo. (1989). ” Kesadaran Sejarah: Sebuah Tinjauan”. Dalam *Historika No.2 Tahun Ke I*. Surakarta: PPS FPS IKIP Jakarta KPK UNS Surakarta.
- Frederick, WH. dan Soeri Soeroto. (ed). (1982). *Pemahaman Sejarah Indonesia Sebelum dan Sesudah Revolusi*. Jakarta: Lembaga Penelitian Pendidikan dan Penerangan dan Ekonomi Sosial.
- G. Moedjanto. (1986). *Sejarah Sebagai Sarana Pendidikan Nilai Kebijaksanaan*. Semarang: Makalah Seminar FPIPS IKIP Semarang.
- G. Moedjanto. (1989). “Kesadaran Sejarah dan Indikatornya”. Dalam *Historika No.2 Tahun Ke I*. Surakarta: PPS FPS IKIP Jakarta KPK UNS Surakarta.
- Gunning, Dennis. (1978). *The Teaching of History*. London: Cronhelm.
- Hadiyanto & Subiyanto. (2003). Pengembalian kebebasan guru untuk mengkreasi iklim kelas dalam manajemen berbasis sekolah. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan no. 040. Januari 2003*. diambil pada tanggal 6 September 2007 dari <http://www.depdiknas.go.id>.
- I Gde Widja. (1989). *Dasar-dasar Pengembangan Strategi Serta Metode Pengajaran Sejarah*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs, The four levels* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publisher, Inc.

- Kohn, Hans. (1965). *Nationalism: Its Meaning and History*. New York: D Van Nostrand Company.
- Krathwohl, David R., et.al. (1980). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York and London: Longman.
- Kuntowijoyo. (1995). *Pengantar Ilmu Sejarah*. Yogyakarta: Bentang Budaya.
- Mansur Muslich. (2008). *KTSP Pembelajaran Berbasis Kompetensi dan Kontekstual: Panduan bagi Guru, Kepala sekolah, dan Pengawas Sekolah*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Manullang. (1991). *Pengembangan motivasi berprestasi*. Jakarta: Pusat Produktivitas Nasional. Departemen Tenaga Kerja Republik Indonesia.
- Muhammad Imarah. (1998). *Perang Terminologi Islam Versus Barat*. Jakarta: Robbani Press.
- Nana Sudjana. (1992). *Penelitian Hasil Proses Belajar Mengajar*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Nana Sudjana. (2002). *Dasar-dasar proses belajar dan mengajar*. Bandung: Sinar Baru Algesindo.
- Nana Sudjana dan Ahmad Rivai. (2005). *Media Pengajaran*. Bandung: Sinar Baru Algesindo.
- Nana Supriatna. (2001). "Pengajaran Sejarah yang Konstruktivistik". Dalam *Historia, Jurnal Pendidikan Sejarah, Nomor.3. Volume II, Juni 2001*. Bandung: Jurusan Pendidikan Sejarah FPIPS Universitas Pendidikan Indonesia.
- Ormrod, J.E. (2003). *Educational psychology, Developing Learners. Fourth Edition*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Padmo Wahyono. (1992). "Pancasila Sebagai Ideologi dalam Kehidupan Ketatanegaraan". Dalam Moerdiono, dkk, *Pancasila Sebagai Ideologi dalam Berbagai Bidang Kehidupan Bermasyarakat, Berbangsa, dan Bernegara*. Jakarta: BP7-Pusat.
- Putri Angreni. (2006). *Model Evaluasi Kinerja Karyawan Lulusan Pendidikan Formal dan Non Formal Kepariwisataaan*. Yogyakarta: Disertasi Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan Program Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta.
- Reiner, G.J. (1961). *History: Its Purpose and Method*. London: George Allen and Unwim, ltd.
- Rekar Munro, Carolin. (2005). "Best Practices" in teaching and learning : *Challenging current paradigms and redefining their role in education*. The College Quarterly. 8 (3), 1 – 7.
- R.M. Ali. (1961). *Pengantar Ilmu Sejarah*. Jakarta: Bhratara.
- Rochiati Wiriaatmaja. 2004. "Multicultural Perspective in Teachhing History to the Chinese Indonesian Studies", dalam *Historia: Jurnal Pendidikan Sejarah, No.9 Vol.V*. Bandung: Jurusan Pendidikan Sejarah UPI.
- Rochiati Wiriaatmaja. (2002). *Nasionalitas, Etnisitas, dan Integrasi Bangsa dalam Pembelajaran Sejarah*. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia.

- Saifuddin Azwar. (2005). *Sikap Manusia, Teori dan Pengukurannya*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Sardiman AM. (2006). "An Alternative Model of Curriculum of Social Science" *International Journal of Social Studies Vol.2.No.1*.
- Sardiman AM. (2007). *Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar*. Jakarta: Rajawali Press.
- Sarifudin, W. (1989). *Konsep dan masalah pengajaran ilmu sosial di sekolah menengah*. Jakarta: Proyek Pengembangan LPTK, Ditjen Dikti, Depdikbud.
- Sartono Kartodirdjo. (1992). *Pendekatan Ilmu Sosial dalam Metodologi Sejarah*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Sartono Kartodirdjo. (1994). *Pembangunan Bangsa, Nasionalisme, Kesadaran Sejarah, dan Kebudayaan Nasional*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Sartono Kartodirdjo. (1999). *Multidimensi Pembangunan Bangsa Etos Nasionalisme Negara Kesatuan*. Yogyakarta: Kanisius.
- S. Eko Putro Widoyoko. (2007). *Pengembangan Model Evaluasi Pembelajaran IPS di SMP*. Yogyakarta: Disertasi Program Pasca Sarjana Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta.
- Soedjatmoko. (1976). "Kesadaran Sejarah dalam Pembangunan". *Prisma* No. 7. Jakarta.
- Sondang P. Siagian (2004). *Teori Motivasi dan Aplikasinya*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Stufflebeam, D.L. (2003). *The CIPP model for evaluation*, the article presented at the 2003 annual conference of the Oregon program evaluators network (OPEN) 3 Oktober 2003. Diambil pada tanggal 25 Oktober 2005, dari <http://www.wmich.edu/evalctr/cippmodel>.
- Suharsimi Arikunto. (1988). *Penilaian Program Pendidikan*. Jakarta: Bina Aksara.
- Suharsimi Arikunto. (2001). *Dasar-dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Suharsimi Arikunto. & Cepi Safruddin AJ. (2004). *Evaluasi program pendidikan, panduan teoritis praktis bagi praktisi pendidikan..* Jakarta: Bumi Aksara.
- Sumarna Surapranata & Muhammad Hatta. (2004). *Penilaian Portofolio*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Taufik Abdulah. (1996). "Perdebatan Sejarah dan Tragedi 1965", dalam *Jurnal Sejarah 9: Pemikiran, Rekonstruksi, dan Persepsi*. Jakarta: Masyarakat Sejarawan Indonesia.
- Wahyudi. (2003). Penyusunan dan validasi kuesioner iklim lingkungan pembelajaran di kelas. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan no. 043. Juli 2003*. diambil pada tanggal 6 September 2006 dari <http://www.depdiknas.go.id>.
- Winarno Surakhmad. (2000). *Metodologi Pengajaran Nasional*. Jakarta: Universitas Muhammadiyah Prof. Dr. Hamka.
- Winkel, W.S. (1996). *Psikologi Pengajaran*. Jakarta: Grasindo.
- Zamroni. (2001). *Paradigma Pendidikan Masa Depan*. Yogyakarta: Bayu Indra Grafika.
- Zamroni, (2005). *Mengembangkan kultur sekolah menuju pendidikan yang bermutu*. Makalah disampaikan pada Seminar Nasional Mengembangkan Kultur Sekolah di Yogyakarta pada tanggal 23 Nopember 2005.