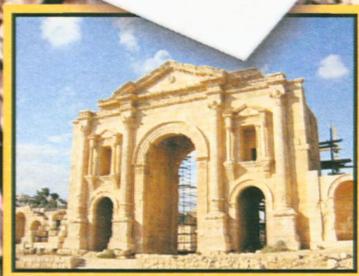
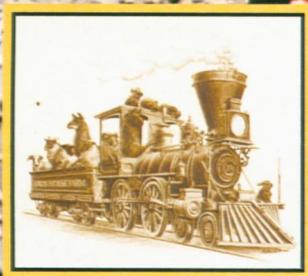
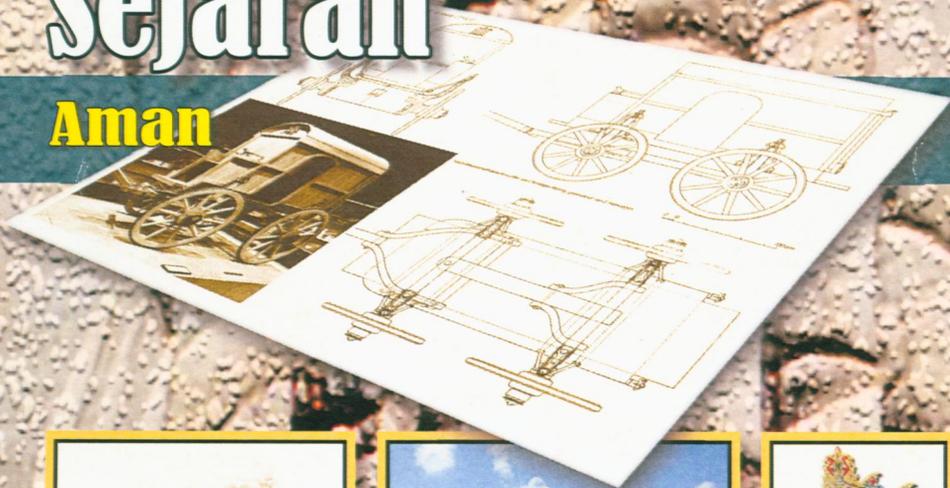


# Penilaian Otentik: Teori dan Praktik dalam Pembelajaran Sejarah

**Aman**



 UIN  
PRESS

## PENGANTAR PENULIS

Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah Swt yang telah memberikan rahmat dan karunia-Nya sehingga atas segala anugrahnya penulis berhasil menyelesaikan buku ini. Kehadiran buku ini diharapkan bermanfaat bagi pengembangan ilmu pengetahuan terutama dalam bidang pendidikan sejarah, dalam merajut formulasi dan substansi pembelajaran sejarah yang berlandaskan pada undang-undang sistem pendidikan nasional dan kurikulum sejarah, yang berlaku di berbagai jenjang pendidikan. Realitas yang cukup mengawatirkan dalam pembelajaran sejarah dewasa ini adalah hilangnya *rukhs* dan *core value* dalam proses pelembagaannya. Kegiatan belajar mengajar sejarah hanya dijadikan rutinitas yang hampa, tanpa makna, dan memberikan pandangan negatif bagi peserta didik yang memandang sejarah sebagai pelajaran yang menjenuhkan, dan tidak bermanfaat bagi kehidupannya. Jelas ini adalah pandangan yang keliru, suatu pemikiran yang harus diarahkan bahwa sejarah memiliki makna yang sangat fundamental bagi kelangsungan hidup berbangsa dan bernegara. Dengan demikian, perlu ada reformulasi pembelajaran sejarah dari pandangan dan realitas yang keliru, pada sebuah pemikiran dan implementasi yang substansi, mengacu pada tujuan sesungguhnya dalam pembelajaran sejarah. Berdasarkan kurikulum yang dikembangkan selama ini, pembelajaran sejarah setidaknya memiliki tiga dimensi tujuan yakni: meningkatkan kemampuan akademik (*academic skill*), memupuk kesadaran sejarah (*historical consciousness*), dan menanamkan semangat nasionalisme (*nationalism*) di kalangan peserta didik. Untuk ini, reformulasi pembelajaran sejarah mutlak diperlukan.

Agar pengembangan pembelajaran sejarah lebih bermakna dan terintegrasi dengan berbagai bidang keilmuan lainnya, sekurang-kurangnya terdapat berbagai bidang yang sejatinya mendapat perhatian. Pertama, materi pelajaran sejarah harus mampu mengembangkan integritas dan jati diri siswa, sehingga terbentuk karakter peserta didik yang memiliki sikap nasionalisme, kebersamaan dalam perbedaan, toleransi, empati, dan sikap positif lain yang berharga baik bagi didiknya, masyarakatnya,

maupun bangsanya. Kedua, untuk menjawab tantangan masa depan, sikap positif dan daya inovatif diperlukan agar bangsa Indonesia bukan sekedar menjadi konsumen ipteks, konsumen budaya, maupun penerima nilai-nilai luar secara pasif, melainkan memiliki keunggulan komparatif dalam hal penguasaan Ilmu Pengetahuan dan Teknologi) atau ipteks. Ketiga, peserta didik akan dapat dikembangkan sikap positifnya apabila proses belajar mengajar dilaksanakan secara terencana untuk meningkatkan dan membangkitkan upaya untuk kompetitif. Keempat, dalam proses pengembangan motivasi belajarnya, 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.

Oleh karena itu peserta didik harus diberi pembelajaran yang berorientasi pada tujuan melalui kinerja guru yang baik, 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 mengantarkan mereka dalam suatu proses belajar yang kondusif dan kreatif.

Untuk menjawab tantangan ini, diperlukan program pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masa depan, melibatkan peranan siswa secara penuh, dan membangun sikap kritis dalam pembelajaran sejarah, melalui reformulasi pada konsep dan hakikat tujuan pembelajaran sejarah yang sesungguhnya. Formulasi yang urgen dalam pembelajaran sejarah salah satunya adalah penerapan penilaian otentik yang berbasis realistik. Penilaian dilakukan secara utuh atau komprehensif, yang menilai dari berbagai dimensi dengan pendekatan yang multiperspektif. Penulis menyadari bahwa penulisan buku ini masih jauh dari sempurna, banyak kekurangan dan kelemahan baik teori maupun metodologi, ini dikarenakan kekurangan dan keterbatasan kemampuan penulis. Oleh karena itu, saran dan kritik yang sifatnya membangun sangat penulis harapkan demi perbaikan tulisan sederhana ini.

Yogyakarta, 2 Februari 2015

Dr. Aman, M.Pd.

# DAFTAR ISI

## PENGANTAR PENULIS ~ v

### Bab I

#### PENDAHULUAN ~ 1

### Bab II

#### KONSEPSI DAN WAWASAN SEJARAH

- A. Hakikat dan Makna Sejarah ~ 14
- B. Cara Pandang Sejarah ~ 27

### Bab III

#### HAKIKAT KESADARAN SEJARAH DAN NASIONALISME

- A. Kesadaran Sejarah (*Historical Consciousness*) ~ 35
- B. Nasionalisme (*Nationalism*) ~ 39
- C. Kecakapan Akademik (*Academic Skill*) ~ 48

### Bab IV

#### REFORMULASI PEMBELAJARAN SEJARAH

- A. Refleksi Kurikulum Sejarah: Dulu dan Sekarang ~ 49
- B. Masalah Rekonstruksi dan “Dekonstruksi” ~ 53
- C. Kebijakan PP Nomor 7 Tahun 2005 ~ 58
- D. Karakteristik Mata Pelajaran Sejarah ~ 62
- E. Tujuan Pembelajaran Sejarah SMA ~ 63
- F. Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar ~ 65
- G. Paradigma Baru Pembelajaran Sejarah ~ 67

### Bab V

#### EVALUASI PROGRAM PEMBELAJARAN SEJARAH

- A. Kinerja Guru Sejarah ~ 79
- B. Materi Pelajaran Sejarah ~ 81
- C. Metode Pembelajaran Sejarah ~ 91
- D. Sarana Pembelajaran sejarah ~ 100
- E. Iklim Kelas ~ 101
- F. Sikap Siswa ~ 103
- G. Motivasi Belajar Sejarah ~ 105

### Bab VI

#### PENILAIAN OTENTIK DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH

- A. Hakikat Penilaian Otentik ~ 112
- B. Penilaian Otentik Pada Kompetensi Sikap ~ 118
- C. Penilaian Otentik Pada Kompetensi Pengetahuan ~ 132
- D. Penilaian Otentik Pada Kompetensi Keterampilan ~ 144

### Bab VII

#### PENUTUP ~ 164

#### DAFTAR PUSTAKA ~ 168

#### TENTANG PENULIS ~ 177

## **BAB I PENDAHULUAN**

Bangsa Indonesia adalah bangsa yang besar, heterogen, kompleks, dan memiliki dinamika sejarah panjang yang unik. Permasalahan serius yang dihadapi bangsa Indonesia setelah Proklamasi Kemerdekaan, adalah masalah pembangunan dan pembinaan bangsa (*nation and character building*). Sebagai masyarakat majemuk, bangsa Indonesia harus menghadapi realitas sosial menyangkut keberagaman suku bangsa, ras, bahasa, agama, adat-istiadat, lapisan sosial, kesenjangan ekonomi, dan masalah-masalah sosial lain yang sangat kompleks. Dalam upaya membentuk dan menjaga keberagaman dalam keserasian itu diperlukan berbagai upaya yang dapat membina sikap-sikap positif yang saling menghormati, menghargai, mengakui eksistensi, dan kerja sama di antara berbagai keanekaragaman tersebut.

Pembelajaran sejarah nasional Indonesia merupakan salah satu di antara sejumlah pembelajaran, mulai dari Sekolah Dasar (SD) sampai dengan SMA (Sekolah Menengah Atas), yang memiliki tugas menanamkan semangat berbangsa dan bertanah air. Tugas pokok pembelajaran sejarah adalah membentuk karakter (*character building*) peserta didik. Pembelajaran sejarah akan membangkitkan kesadaran empati (*emphatic conciousness*) di kalangan peserta didik, yakni sikap simpati dan toleransi terhadap orang lain yang disertai dengan kemampuan mental dan sosial untuk mengembangkan

imajinasi dan sikap kreatif, inovatif, partisipatif, serta berpikir kritis hingga berpikir sistemis.

Dalam konsepsi ini, kemampuan untuk mengidentifikasi diri secara empatik dengan orang lain itu merupakan kecakapan sosial yang merupakan kemampuan membentuk kebersamaan dan keterikatan atau solidaritas. Sementara itu toleransi akan mendidik siswa untuk memahami nilai-nilai yang tidak dianutnya meskipun bukan berarti tanpa pengetahuan atau kritik. Kompetensi sosial menilai dengan kritis dengan mengakui validitas perbedaan adalah salah satu modal untuk menerima ketidaksamaan dalam kemajemukan. Toleransi juga dapat mendidik siswa untuk menanamkan sikap demokratis, berjiwa besar, dalam menghargai dan menghormati pendapat dan pikiran orang lain, disertai landasan tanggung jawab moral dan komitmen masyarakat bangsa untuk mewujudkan cita-cita nasional sebagaimana tertuang pada Pembukaan UUD 1945 dan tujuan pendidikan nasional dalam rangka pengembangan dan pembinaan budaya bangsa.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional pasal 3, menjelaskan bahwa pendidikan nasional berfungsi untuk mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa. Sementara itu tujuan pendidikan nasional adalah mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap,

kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggungjawab. Dengan demikian, pendidikan nasional memiliki tujuan yang sangat luas, tidak saja terkait dengan kecakapan akademik, melainkan pula kecakapan-kecakapan lain seperti religius, kepribadian, dan sosial. Dalam konsepsi pembelajaran sejarah, tujuan-tujuan itu lebih terwujud secara spesifik seperti kesadaran sejarah, nasionalisme, patriotisme, wawasan humaniora, di samping kecakapan akademik, yang sampai sekarang belum disosialisasikan secara intensif sehingga substansi utama dari kurikulum tersebut kurang mencapai sasaran. Untuk mewujudkan itu semua mutlak diperlukan usaha peningkatan kualitas pendidikan nasional secara terus-menerus dan bersifat *oriented*.

Oleh karena itu, sistem dan penyelenggaraan pendidikan yang bermutu merupakan sebuah keniscayaan dan menjadi kewajiban pemerintah dan rakyat untuk terus secara dinamis mengembangkannya. Peningkatan mutu pendidikan merupakan suatu proses yang dilaksanakan secara dinamis dan berkesinambungan dalam rangka meningkatkan kualitas pendidikan serta berbagai faktor yang berkaitan dengannya, dalam upaya pencapaian tujuan pendidikan secara efektif dan efisien. Program peningkatan kualitas pendidikan adalah tercapainya tujuan pendidikan nasional secara substantif, yang diwujudkan dalam kompetensi yang utuh pada diri peserta didik, meliputi kompetensi akademik atau modal intelektual, kompetensi sosial atau modal sosial dan kompetensi moral atau modal moral (Zamroni, 2005: 1). Ketiga modal dasar ini merupakan kekuatan yang diperlukan oleh setiap

bangsa agar mampu bersaing dalam percaturan dunia internasional.

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 belum menunjukkan hasil sebagaimana yang diharapkan. Kualitas pendidikan dipengaruhi beberapa faktor, seperti: guru, siswa, pengelola sekolah (Kepala Sekolah, karyawan dan Dewan/Komite Sekolah), lingkungan (orang tua, masyarakat, sekolah), kualitas pembelajaran, dan kurikulum (Suhartoyo. 2005: 2).

Hal serupa juga disampaikan oleh Mardapi (2003a: 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.

Kegiatan pendidikan sebagai sebuah sistem, merupakan fenomena yang harus diperbaiki dan dikembangkan oleh pihak-pihak terkait dan yang berkepentingan. Hal ini menyangkut banyak hal seperti kurikulum, metode, media pembelajaran, materi pembelajaran, kualitas pendidik, evaluasi pembelajaran, dan sebagainya sehingga tercipta sistem pembelajaran yang baik dan berorientasi ke masa depan. Dengan demikian, perlu dikembangkan prinsip-prinsip belajar yang berorientasi pada masa depan, yang 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 pembelajaran yang baik seharusnya dapat membantu peserta didik 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 hakikatnya 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.

Kegiatan mengajar merupakan suatu aktivitas profesional yang memerlukan keterampilan tingkat tinggi dan mencakup hal-hal yang berkaitan dengan pengambilan keputusan-keputusan (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 sebagainya. Pendidik 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. Dalam hal mengevaluasi, termasuk penilaian akhir, hal ini dimaksudkan apakah perencanaan, pengaturan, dan pengarahannya dapat berjalan dengan baik atau masih perlu diperbaiki sehingga antara tujuan, proses, sampai evaluasi sudah berjalan secara sistemis atau belum.

Pendidik 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, penilaian atau evaluasi dihadapkan pada bagaimana sistem penilaian yang digunakan, bagaimana kriterianya, dan bagaimana pula kondisi peserta didik sebagai subjek belajar yang memerlukan penilaian secara otentik tentang kompetensi diri yang sesungguhnya. Oleh karena itu diperlukan sistem penilaian yang bersifat otentik, riil, dan memotret seluruh aspek berpikir, afeksi, dan psikomotorik siswa.

Realitas pembelajaran sejarah di sekolah selama ini, tampaknya kurang begitu diminati oleh peserta didik. Siswa cenderung pasif dan kurang memiliki minat untuk mempelajari sejarah. Pelajaran sejarah dianggap sebagai pelajaran yang membosankan karena seolah-olah cenderung “hafalan”. Bahkan, kebanyakan siswa menganggap bahwa pelajaran sejarah tidak membawa manfaat karena kajiannya adalah masa lampau. Pembelajaran sejarah dianggap tidak memiliki sumbangan yang berarti bagi dinamika dan pembangunan bangsa. Oleh karena itu, pelajaran sejarah hanya dianggap sebagai pelajaran pelengkap, apalagi mata pelajaran ini tidak di UN kan. Kondisi ini semakin diperparah dengan kebijakan pemerintah yang semakin menyempitkan gerak langkah pembelajaran sejarah, yakni dengan semakin kecilnya porsi jam pelajaran sejarah di sekolah. Tidak mengherankan jika prestasi belajar sejarah siswa juga cenderung kurang memuaskan jika dibandingkan dengan mata pelajaran lain terutama pelajaran eksak.

Dalam mengikuti pelajaran sejarah, sikap siswa yang cenderung apatis terhadap mata pelajaran sejarah tentu diakibatkan oleh banyak faktor baik intern maupun ekstern. Faktor ekstern misalnya terkait dengan penyajian materi pelajaran sejarah yang cenderung rentetan fakta yang cenderung membosankan, metode pembelajaran yang kurang sesuai dengan substansi materi pelajaran sejarah, kurangnya sarana pembelajaran yang mendukung, di samping kinerja guru sejarah yang merupakan faktor utama cenderung belum memuaskan. Hal itu berdampak pula pada kurang kondusifnya proses pembelajaran sejarah. Sementara itu, sikap siswa terhadap pelajaran sejarah cenderung kurang positif, dengan minat dan motivasi yang cenderung rendah dan memprihatinkan.

Untuk mengembangkan pembelajaran sejarah lebih bermakna dan terintegrasi dengan berbagai bidang keilmuan lainnya, diperlukan perhatian dalam hal-hal berikut. *Pertama*, materi pelajaran sejarah harus mampu mengembangkan integritas dan jati diri siswa, sehingga terbentuk karakter peserta didik yang memiliki sikap nasionalisme, kebersamaan dalam perbedaan, toleransi, empati, dan sikap-sikap positif lain yang berharga baik bagi didiknya, 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 dan Pusat Perbukuan. Hal ini diperlukan untuk menghasilkan materi pelajaran sejarah yang *future oriented* dalam membangun sebuah sistem pendidikan yang beradab.

*Kedua*, untuk menjawab tantangan masa depan, sikap positif dan daya inovatif diperlukan agar bangsa Indonesia bukan sekadar menjadi konsumen IPTEK, konsumen budaya, maupun penerima nilai-nilai luar secara pasif. Melainkan memiliki keunggulan komparatif dalam hal penguasaan IPTEK. Oleh karenanya, kreativitas perlu dikembangkan melalui penciptaan iklim kelas 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 secara sistemik dan sistematis.

*Ketiga*, peserta didik akan dapat dikembangkan sikap positifnya 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, dan memberinya 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 motivasi belajarnya, peserta didik perlu dipacu kemampuan berpikirnya 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 tersebut tidak harus terlalu berat, tetapi dapat memacu daya berpikir 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. Kepada peserta didik disediakan model pembelajaran yang bersifat khusus yang memberikan pengalaman, berdiskusi, penelitian, dan sebagainya yang diarahkan untuk menarik kesimpulan, baik deduktif maupun induktif.

*Kelima*, peserta didik harus diberi pembelajaran yang berorientasi pada tujuan melalui kinerja guru yang baik, di mana mereka dapat berperan aktif dalam kegiatan belajar mengajar. Fenomena ini dalam hal-hal tertentu dapat membentuk semangat loyalitas, toleransi, dan kemampuan adaptabilitas yang tinggi. Pendekatan yang digunakan dalam pembelajaran 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 mengantarkan mereka dalam suatu proses belajar yang bermakna, kondusif, dan kreatif dalam konteks *meaningfull learning*.

Oleh karena itu, 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.

Kesan bahwa pembelajaran sejarah hanyalah sebagai pelajaran hafalan, 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, di samping dapat meningkatkan kecakapan akademik, sosial, religius, dan kepribadian.

Setiap kegiatan pendidikan dan pembelajaran, 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. Dari hasil evaluasi akan dapat diketahui hal-hal yang telah dicapai, apakah suatu program dapat memenuhi kriteria yang telah ditentukan. Setelah itu, 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 dijadikan sebagai acuan pokok dalam mendesainya.

Ditinjau dari sasaran yang ingin dicapai, evaluasi bidang pendidikan dapat dibagi menjadi dua, yakni evaluasi yang bersifat makro dan bersifat mikro. Evaluasi makro sarannya adalah program pendidikan yang direncanakan dan tujuannya adalah untuk memperbaiki bidang pendidikan. Sementara itu, 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 (Mardapi, 2000: 2). Guru memiliki tanggung jawab untuk menyusun dan melaksanakan program pembelajaran, sedangkan sekolah memiliki tanggung jawab untuk mengevaluasi pelaksanaan pembelajaran yang dilaksanakan guru, sehingga tujuan pembelajaran yang utama dapat tercapai.

Salah satu cara untuk meningkatkan kualitas pendidikan adalah meningkatkan kualitas evaluasi yang menjadi salah satu faktor penting program pembelajaran. Untuk meningkatkan kualitas pendidikan tersebut, pelaksanaan evaluasi harus menjadi bagian penting dan dilaksanakan secara berkesinambungan. Evaluasi ini berguna bagi pimpinan sekolah terutama kepala sekolah sebagai upaya untuk memotret sistem pendidikan yang menjadi tanggung jawabnya. Oleh karena itu, evaluasi juga dapat menumbuhkan minat dan motivasi siswa untuk belajar lebih giat lagi, mendorong guru agar lebih meningkatkan kinerja dalam berkarya sebagai pendidik profesional. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya terfokus pada penilaian hasil belajar semata, melainkan 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 (Mardapi, 2003a: 12). Manfaat utama dari pelaksanaan evaluasi pendidikan adalah meningkatkan kualitas pembelajaran. Oleh karena itu, dilaksanakannya evaluasi terhadap pelaksanaan kegiatan pembelajaran diharapkan akan meningkatkan kualitas proses pembelajaran berikutnya yang tentunya akan

meningkatkan kualitas pendidikan secara komprehensif.

Dalam pembelajaran sejarah, penilaian otentik merupakan suatu keharusan untuk diterapkan oleh guru. Penilaian otentik adalah suatu penilaian yang menfokuskan pada seluruh aspek sikap, pengetahuan dan keterampilan yang akan diterapkan pada situasi nyata dan dilakukan secara signifikan sesuai dengan kompetensi inti dan kompetensi dasar. Modal dari penilaian otentik yaitu menciptakan pembelajaran yang mengarah pada situasi kontekstual. Penilaian otentik memiliki perbedaan yang mendasar dengan penilaian tradisional. Penilaian otentik menekankan penilaian tidak hanya berdasarkan aspek pengetahuan saja, tetapi juga menyentuh aspek sikap dan keterampilan secara komprehensif.

## **BAB II**

### **KONSEPSI DAN WAWASAN SEJARAH**

#### **A. Hakikat dan Makna Sejarah**

Seseorang yang mempelajari sejarah, harus memahami kaitan antara sejarah sebagai ilmu, dan sejarah sebagai pendidikan. Kaitan antara konsep dasar sejarah dan pelajaran sejarah di sekolah. Dijelaskan dalam Permendiknas No 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah bahwa sejarah merupakan cabang ilmu pengetahuan yang menelaah tentang asal-usul dan perkembangan serta peranan masyarakat di masa lampau berdasarkan metode dan metodologi tertentu. Terkait dengan pendidikan di sekolah dasar hingga sekolah menengah, pengetahuan masa lampau tersebut mengandung nilai-nilai kearifan yang dapat digunakan untuk melatih kecerdasan, membentuk sikap, watak dan kepribadian peserta didik (Permendiknas 2006: 523).

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 yang saling berkaitan 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 (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 kejadian pun 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. Artinya objektif dan tidak memuat unsur-unsur subjek (pengamat atau pencerita) (Kartodirdjo, 1992: 15). Dalam kesimpulan akhir Kartodirdjo (1992: 498) menegaskan bahwa sejarah merupakan cerita tentang pengalaman kolektif suatu komunitas atau *nation* di masa lampau.

Dalam al-Muqaddimah Ibn Khaldun (Maarif, 1997: 2), terdapat dua sisi sejarah yang perlu diperhatikan, yakni sisi luar dan sisi dalam. Sisi luar sejarah itu tidak lebih dari pada perputaran kekuasaan yang silih berganti di masa lampau, tetapi sisi dalam sejarah merupakan 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 (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 kepastian tentang apa yang telah berlalu itu. Pendapat ini didukung oleh Taufik Abdullah (2001: 98) yang menyatakan 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 tidak berujung antara masa sekarang dan masa lampau. Lain halnya dengan G.J Renier (1997: 81) yang menyatakan bahwa sejarah adalah cerita mengenai pengalaman orang yang berada di dalam 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 kulturalnya. Hanya menceritakan bagaimana terjadinya suatu peristiwa, belum memberikan eksplanasi secara tuntas dan lengkap, karena sejarawan adalah wisatawan profesional dalam dunia lampau (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 konkret 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 zaman 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 secara objektif 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 (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 (1973: 10) menekankan keistimewaan yang dapat dilakukan oleh sejarawan terhadap objeknya yaitu dengan jalan *rethinking 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. Hal ini merupakan unsur pokok dalam “cara berpikir historis” (*historical thinking*) yang menjadi dasar dari “cara menerangkan dalam sejarah” (*historical explanation*). Menurut Widja (1989: 123), 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.

Dengan demikian, akan dapat ditentukan langkah nyata untuk memajukan usaha merekonstruksikan sejarah. Dengan pengetahuan masa lampau yang benar dan konkret, 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 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* (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 sekadar serangkaian peristiwa yang *mandeg* dan hanya menjadi cerita pelipur lara, cerita pembangkit semangat untuk kebesaran diri. Lebih dari itu, 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 (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, 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 (Gardiner, 1988: 69-72). Akan 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. 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 (Renier, 1995: 22).

Seseorang yang mempelajari sejarah harus memiliki cara pandang yang benar tentang sejarah. Sejarah tidak saja serangkaian fakta yang kering dan mati, melainkan memiliki makna yang dalam bagi kehidupan manusia. Mata pelajaran sejarah bertujuan agar peserta didik memiliki kemampuan: 1) membangun kesadaran tentang pentingnya waktu dan tempat yang merupakan sebuah proses dari masa lampau, masa kini, dan masa depan; 2) melatih daya kritis untuk memahami fakta sejarah secara benar dengan didasarkan pada pendekatan ilmiah dan metodologi keilmuan; 3) menumbuhkan apresiasi dan penghargaan terhadap peninggalan sejarah sebagai bukti peradaban bangsa Indonesia di masa lampau; 4) menumbuhkan pemahaman terhadap proses terbentuknya bangsa Indonesia melalui sejarah yang panjang dan masih berproses hingga masa kini dan masa yang akan datang; dan 5) menumbuhkan kesadaran sebagai bagian dari bangsa Indonesia yang memiliki rasa bangga dan cinta tanah air yang dapat

diimplementasikan dalam berbagai bidang kehidupan, baik nasional maupun internasional.

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. Kartodirdjo (1992: 206) menyatakan 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 pengalaman individu maupun pengalaman kolektif. Bahkan, dalam konteks yang lebih luas seseorang dapat mengambil makna pengalaman bangsanya maupun pengalaman bangsa lain. 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).

Kartodirdjo (1989: 9-17) memandang sejarah adalah cerita tentang pengalaman kolektif suatu komunitas atau bangsa di masa lampau yang akan membentuk kepribadian nasional, 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. 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, di mana 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. Tanpa wawasan sejarah, pembangunan bangsa akan menyebabkan suatu bangsa seperti orang "pikun", karena bangsa yang tidak mengenal sejarah, ibarat orang yang kehilangan memorinya (Kartodirdjo, 1992: 206). 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 hal ini 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, 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 Kartodirdjo (1989: 9-17) menyarankan agar dalam proses belajar mengajar diupayakan 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 konkret, 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 (Frederick dan Soeroto, 1982: 66).

## **B. Cara Pandang Sejarah**

Wawasan sejarah melihat bahwa segala sesuatu sebagai suatu proses, bukan sebagai keadaan yang atomistik, yang ditekankan pada kontinuitas atau 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 hahikatnya 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. Hal ini berarti dalam pengkajiannya memerlukan

bantuan dari ilmu sosial. Dengan demikian wawasan sejarah memandang perlunya mendekati suatu fenomena secara multidimensional (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 terjadi dalam waktu yang 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 (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 menunjukkan bahwa eksistensi manusia terlihat dalam kebudayaan yang merupakan proses humanisasi dan liberalisasi. Sejarah adalah bagian dari kebudayaan. Sejarah dan kebudayaan merupakan bagian integral dari fenomena kehidupan. Kartodirdjo (1992: 209) menyatakan bahwa perspektif kultural 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. Sementara itu karakteristik otonomi menunjukkan 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 memandang peristiwa dalam tiga dimensi waktu yaitu, masa silam, masa kini, dan 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 (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 zamannya, sehingga waktu lampau tidak dapat

ditangkap secara keseluruhan, karena dipengaruhi oleh dimensi kekinian. Dalam konsep ini Reiner (1961: 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 (Daliman, 2006: 21) yang mengungkapkan bahwa "*...histories make man wise*", sejarah mempunyai fungsi edukatif karena 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 kemasakiniannya.

Sejarah, sebagaimana dirumuskan oleh Edward Hallet Carr (1989: 64) sebagai "*unending dialogue between the present and the past*", sejarah mencerminkan nilai kemasakinian, 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. Sejarah tidak

berbeda nasib dengan seluruh kelompok ilmu yang kini dikenal sebagai ilmu-ilmu sosial budaya (Subadio, 1985: 1-2). Walaupun demikian dapat 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. Menurut F.R. Ankersmit, (1987: 373), 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.

Menurut Abdullah (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*.

### **BAB III**

## **HAKIKAT KESADARAN SEJARAH DAN NASIONALISME**

#### **A. Kesadaran Sejarah (*Historical Consciousness*)**

Suatu bangsa sebagai kolektivitas, seperti halnya individu, memiliki kepribadian yang menunjukkan sejumlah ciri yang membentuk watak. Kepribadian nasional bersumber pada pengalaman bersama bangsa itu atau sejarahnya. Identitas seorang manusia dikembalikan kepada riwayatnya, maka identitas suatu bangsa berakar pada sejarah bangsa itu. Dalam hal ini, sejarah nasional memiliki fungsi yang sangat fundamental untuk menciptakan kesadaran nasional yang pada gilirannya memperkokoh solidaritas nasional. Sehubungan dengan itu, pelajaran sejarah nasional amat strategis fungsinya bagi pendidikan nasional.

Sejarah merupakan cerita tentang pengalaman kolektif suatu komunitas atau *nation* di masa lampau. Pada manusia pengalaman membentuk kepribadian seseorang dan sekaligus menentukan identitasnya. Proses serupa terjadi pada kolektivitas, yakni pengalaman kolektifnya atau sejarahnya yang membentuk kepribadian nasional 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: pertama, 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. 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.

Di samping itu, pelajaran sejarah juga mempunyai fungsi sosiokultural, 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 historis.

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 inbern memuat kesadaran sejarah itu. Hal ini berimplikasi pada *national building* yaitu 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 *nation*, dan di pihak lain memperkuat orientasi atau tujuan negara tersebut. Tanpa kesadaran sejarah, kedua fungsi tersebut sulit kiranya untuk dipacu. Dengan kata lain, semangat nasionalisme tidak dapat ditumbuhkan tanpa kesadaran sejarah (Kartodirdjo, 1993: 53).

Terdapat hubungan erat antara sejarah dengan pendidikan, tetapi belum ada jaminan bahwa makna dasar dari sejarah telah bisa diwujudkan untuk menunjang proses pendidikan itu. Masih diperlukan proses aktualisasi nilai-nilai sejarah dalam kehidupan yang nyata. 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) berikut ini.

“...Suatu orientasi intelektual, suatu sikap jiwa yang perlu memahami secara tepat paham 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 merupakan kondisi kejiwaan yang menunjukkan tingkat penghayatan pada makna dan hakikat 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, diperlukan motivasi yang kuat sebagai faktor penggerak dari dalam diri manusia sendiri. Dalam sejarah terkandung, nilai-nilai masa lampau yang telah teruji oleh jaman. Di sinilah titik temu pendidikan dan sejarah. Salah satu fungsi utama sejarah adalah mengabadikan 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 historis. 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, karena 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 Kartodirdjo (1989: 1-7), kesadaran sejarah pada manusia sangat penting artinya bagi pembinaan budaya bangsa. Kesadaran sejarah bukan hanya sekadar 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 nasion kecil dalam suatu nation besar yaitu bangsa. Dengan demikian, indikator-indikator kesadaran sejarah tersebut dapat dirumuskan mencakup: menghayati makna dan hakikat sejarah bagi masa kini dan masa yang akan datang; mengenal diri sendiri dan bangsanya; membudayakan sejarah bagi pembinaan budaya bangsa; dan menjaga peninggalan sejarah bangsa.

## **B. Nasionalisme (*Nationalism*)**

Dalam pembelajaran sejarah, nasionalisme merupakan tujuan pembelajaran yang sangat penting dalam rangka membangun karakter bangsa. Dalam Permendiknas No 22 Tahun 2006 Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah, mata pelajaran sejarah telah diberikan pada tingkat pendidikan dasar sebagai bagian integral dari mata pelajaran IPS, sedangkan pada tingkat pendidikan menengah diberikan sebagai mata pelajaran tersendiri. Mata pelajaran sejarah memiliki arti strategis dalam pembentukan watak dan peradaban bangsa yang bermartabat serta dalam pembentukan manusia Indonesia yang memiliki rasa kebangsaan dan cinta tanah air. Materi sejarah mengandung nilai-nilai kepahlawanan, keteladanan, kepeloporan, patriotisme, nasionalisme, dan semangat pantang menyerah yang mendasari proses pembentukan watak dan kepribadian peserta didik; memuat khasanah mengenai peradaban bangsa-bangsa, termasuk peradaban bangsa Indonesia. Materi tersebut merupakan bahan pendidikan yang mendasar bagi proses pembentukan dan penciptaan peradaban bangsa Indonesia di masa depan; menanamkan kesadaran persatuan dan persaudaraan serta solidaritas untuk menjadi

perekat bangsa dalam menghadapi ancaman disintegrasi bangsa; sarat dengan ajaran moral dan kearifan yang berguna dalam mengatasi krisis multidimensi yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari; dan berguna untuk menanamkan dan mengembangkan sikap bertanggung jawab dalam memelihara keseimbangan dan kelestarian lingkungan hidup.

Djoko Suryo (2005: 4) merumuskan upaya-upaya pembangunan kembali sikap kebangsaan yakni: (1) sikap *nationhood* bersumber pada pengetahuan, pemahaman dan pengalaman terhadap konsep *nation* dan *nation state*; (2) konsep *nation* yang dimiliki masyarakat saat ini pada dasarnya merupakan penerusan dari konsep bangsa menurut paham nasionalisme dari pendiri bangsa; (3) visi nasionalisme Indonesia pada masa pergerakan nasional dan perjuangan kemerdekaan secara jelas dirumuskan oleh pendiri bangsa sebagai orientasi pemikiran perjuangan untuk mewujudkan kemerdekaan Indonesia dari belenggu penjajahan Belanda dengan mendirikan negara kesatuan baik kesatuan tanah air, maupun bahasa dan kebudayaannya; (4) ciri dan jiwa nasionalisme pada masa pergerakan adalah sifat anti kolonial dan semangat untuk membangun persatuan dan kesatuan masyarakat tanah jajahan dari kemajemukannya menjadi kesatuan bangsa, di mana motto *Bhinneka Tunggal Ika* dari masa Majapahit diangkat sebagai semboyan dalam upaya untuk mewujudkan terciptanya bangunan bangsa yang dicita-citakan; (5) berdirinya negara Republik Indonesia (Proklamasi Kemerdekaan 1945) sebagai salah satu perwujudan keberhasilan gerakan nasionalisme pada masa sebelum kemerdekaan; dan (6) revolusi kemerdekaan (1945-1950), menjadi bagian dari perwujudan cita-cita nasionalisme mempertahankan negara nasion proklamasi, dan perjalanan negara dan bangsa dari masa 1950 hingga 2000-an pada dasarnya berlangsung secara dinamis.

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 Amir (2007: 3), 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) (Amir, 2007: 3). 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 (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 (Abad ke-5-15), kebebasan individu dan kebebasan berpikir banyak didominasi oleh kekuasaan dan otoritas agama (gereja), maka sesudah renaissans timbullah cita-cita kemerdekaan, lepas dari segala bentuk dominasi, dan pula dari dominasi dogma agama (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.

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 (Amir, 2007: 4). Akan tetapi hal itu 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*”. Nasionalisme merupakan suatu paham yang memandang bahwa kesetiaan tertinggi individu harus diserahkan kepada negara kebangsaan (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 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) nasionalisme serta kedudukannya pada kebangkitan Islam modern sebagai berikut.

“...sesungguhnya Ikhwanul Muslimin mencintai negeri mereka; menginginkan persatuan dan kesatuan; tidak menghalangi siapapun 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 menetralsir 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.

Dalam konsepsi politik, terminologi nasionalisme sebagai ideologi 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 (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 sebuah negara (dalam bahasa Inggris *nation*) dengan mewujudkan suatu konsep identitas bersama untuk sekumpulan manusia (<http://ms.wikipedia.org/wiki/Nasionalisme>).

Hubungan antara nasionalisme dan *nation state*, sangat erat dan 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 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. Sementara itu, negara lebih menunjuk kepada suatu badan politik dari rakyat atau bangsa yang menempati wilayah tertentu yang terorganisir secara politis di bawah suatu pemerintah yang berdaulat, dan atau tidak tunduk kepada kekuasaan dari luar (Daliman, 2006: 59; Snyder, 1954: 17-18).

Nasionalisme sebagai sebuah produk modernitas, perkembangannya berada di titik persinggungan antara politik, teknologi, dan transformasi sosial. Akan tetapi nasionalisme tidak sekadar dilihat sebagai sebuah proses dari atas ke bawah di mana kelas dominan memiliki peranan lebih penting dalam pembentukan nasionalisme daripada kelas yang terdominasi. Hal 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 (Amir, 2007). Pada tingkat inilah elemen-elemen sosial seperti bahasa, kesamaan sejarah, identitas masa lalu, dan solidaritas sosial menjadi pengikat erat kekuatan nasionalisme.

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 (*deposition*) 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 (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 kesusastraan 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 zaman melebihi konstitusi-konstitusi negara mana pun di seluruh dunia (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. Selanjutnya, pada 17 Agustus 1945 diikrarkanlah proklamasi kemerdekaan yang menunjukkan bahwa Indonesia telah terlepas dari belenggu asing (Daliman, 2006: 62).

Proklamasi tersebut didasarkan pada kesadaran bahwa sesungguhnya kemerdekaan itu ialah hak segala bangsa. 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 (Daliman, 2006: 62).

Dengan demikian, sikap nasionalisme dapat dirumuskan melalui sikap dan perilaku bangga sebagai bangsa Indonesia, cinta tanah air dan bangsa, rela berkorban demi bangsa, menerima kemajemukan, bangga pada budaya yang beraneka ragam, menghargai jasa para pahlawan, dan mengutamakan kepentingan umum.

Pendidikan sejarah, selain bertugas memberikan pengetahuan sejarah (kognitif), juga memperkenalkan nilai-nilai luhur bangsanya (afektif). Pendidikan sejarah akan mampu menumbuhkan sikap nasionalisme apabila diselenggarakan mengacu pada upaya pencapaian tujuan kurikulum yang salah satunya adalah pembentukan sikap nasionalisme. Oleh karena itu, legalitas pendidikan sejarah dalam kurikulum pendidikan nasional harus menekankan aspek-aspek penting materi pelajaran sejarah. Kurikulum harus menekankan pentingnya pembelajaran sejarah sebagai sarana pendidikan bangsa dan sebagai sarana pembangunan bangsa secara mendasar. Kurikulum juga menanamkan: 1) *national consciousness* dan *Indonesianhood* sebagai sarana menanamkan semangat nasionalisme, 2) perspektif sejarah *the past-present-future* sebagai sarana menanamkan semangat nasionalisme, 3) *historical consciousness* pada masa revolusi kemerdekaan sebagai pembentuk semangat nasionalisme dan solidaritas rakyat dalam mempertahankan negara RI, 4) pengalaman sejarah bangsa sebagai pengetahuan penting dalam penyelenggaraan pendidikan bangsa, 5) perlunya pengakuan pemerintah akan pentingnya pendidikan sejarah sebagai sarana untuk membentuk jati diri dan integritas bangsa, dan 6) rumusan sejarah sebagai mata pelajaran yang menanamkan pengetahuan dan nilai-nilai proses perubahan dan perkembangan masyarakat Indonesia dan dunia dari masa lampau hingga masa kini (Suryo, 2005: 2). Dalam hal ini, pembentukan nasionalisme melalui pendidikan sejarah mencakup nasionalisme secara umum, baik nasionalisme

politik, ekonomi, maupun nasionalisme dalam bidang budaya, sehingga dalam kegiatan apa pun siswa memiliki jiwa nasionalisme.

### **C. Kecakapan Akademik (*Academic Skill*)**

Gunning (1978: 179-180) menjelaskan bahwa secara umum pembelajaran sejarah bertujuan untuk membentuk warga negara yang baik, dan menyadarkan peserta didik untuk mengenal diri dan lingkungannya, serta memberikan perspektif historikalitas. Secara spesifik, lanjut Gunning, tujuan pembelajaran sejarah ada tiga yaitu, mengajarkan konsep, mengajarkan keterampilan intelektual, dan memberikan informasi kepada peserta didik. Dengan demikian, pembelajaran sejarah tidak bertujuan untuk menghafal pelbagai peristiwa sejarah. Keterangan tentang kejadian dan peristiwa sejarah hanyalah merupakan suatu alat, media untuk mencapai tujuan. 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 pembelajaran sejarah berupaya untuk menyadarkan peserta didik akan pentingnya sejarah diri dan masyarakatnya. Kedekatan yang lebih dengan kelas sangat berpengaruh kepada proses pengalaman siswa dan praktek guru di ruang kelas. Selama ini dokumen kebijakan, panduan sumber, dokumen standar, dan berbagai diskusi di tingkatan dalam sistem terkesan sangat abstrak, sehingga menyulitkan guru memahami, menterjemahkan, dan mempraktikkannya di ruang kelas. Sebaliknya, material kurikulum, penaksiran kebutuhan kelas, aktivitas kebutuhan kelas, buku teks sangat dengan berhubungan dengan ruang kelas, sehingga memudahkan guru mempraktikkannya (Coburn, 2005: 13).

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

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

Fenomena itu muncul karena adanya beberapa hal seperti adanya birokratisasi dalam pembelajaran, mekanisme tes yang seragam dan mengutamakan ranah kognitif, target penyelesaian pembelajaran sesuai dengan yang tercantum dalam kurikulum, dan sebagainya. 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.

## **BAB IV**

### **REFORMULASI PEMBELAJARAN SEJARAH**

#### **A. Refleksi Kurikulum Sejarah: Dulu dan Sekarang**

Dalam perkembangan sejarahnya, kurikulum pendidikan sejarah selalu menjadi ajang legitimasi kekuasaan belaka. Oleh karena itu, indikator utama *nation building* yang ingin dicapai melalui pembelajaran sejarah menjadi bias jika tidak mau dikatakan gagal. *Nation hood* yang menjadi salah satu indikator *nation building* sudah tercerabut dari makna yang sesungguhnya. Bahkan, banyak sejarawan yang secara frontal berteori bahwa pemerintah dan rakyat tidak pernah mau belajar dari sejarah (French, 1978: ix). Dampaknya, *nationalism*, *nation hood* dan seluruh inti *nation building* hanya berada di atas kertas saja, dan jauh dari realita yang sesungguhnya. Liberalisme telah merobek-robek sistem kemanusiaan, dan menjadikan manusia Indonesia menjadi “budak teknologi” yang mengesampingkan prinsip-prinsip humanisme. Dengan kata lain, pembelajaran sejarah telah gagal dalam membentuk karakter bangsa.

Adalah fakta historis yang tidak dapat dipungkiri bahwa sejak Indonesia merdeka, kurikulum pendidikan sejarah tidak pernah terlepas dari intervensi dan politisasi. Kurikulum sejarah terus silih berganti ketika paradigma pemegang kekuasaan selalu berubah sesuai dengan terminologi subjektifnya. Pada tahun 1945-1951, Sekolah Menengah Atas menggunakan kurikulum AMS (*Algemene Middlebare School*) yang merupakan warisan zaman Hindia Belanda (Adam, 2005). Dampak dari penerapan kurikulum tersebut, tampak pembelajaran sejarah yang berpola *Eropa centris* yang menjauhkan peserta didik dari prinsip-prinsip *nation hood*. Oleh karena itu, sejarah nasional yang diajarkan adalah sejarah orang-orang besar dan sejarah pemerintahan Belanda di Indonesia. Pembelajaran sejarah kurang menampilkan peran sejarah orang-orang kecil atau peran rakyat yang turut memberikan nuansa terhadap dinamika sejarah

bangsa. Namun, hal ini bukan berarti pembelajaran sejarah harus bercorak *Indonesia-centric* yang mengabaikan objektivitas kajian sejarah, melainkan tetap berprinsip pada paradigma objektivitas ilmu sejarah.

Pada tahun 1952, kurikulum sejarah berubah lagi menjadi kurikulum berbasis ilmu pengetahuan. Namun, karena dianggap kurang memperhatikan aspek keterampilan siswa, dan bahkan dinilai terlalu bernuansa akademis, maka kurikulum ini pun tidak berlangsung lama. Pada tahun 1964, kurikulum sejarah sangat sarat dengan nuansa politis, sehingga menjadi semakin kaku. Kurikulum gaya baru ini dijadikan ajang legitimasi kebijakan politik penguasa, yang berujung pada pembenaran-pembenaran sepihak terhadap teori kepemimpinan yang diterapkannya. Pada saat itu, pendidikan harus berlandaskan Pancasila dan Manipol (Manifestasi Politik UUD 1945 yang terdiri dari Sosialisme ala Indonesia, Demokrasi Terpimpin, Ekonomi Terpimpin, dan Kepribadian Indonesia). Sebenarnya, jika doktrin ini diterapkan sesuai dengan konsep teori awal, maka kebijakan ini sungguh dapat diterima dengan akal sehat, termasuk konsep “pendidikan terpimpin”. Masalahnya tidak terjadi kecocokan antara teori dan praktik, atau kata Syafi’i Maarif terjadi keretakan antara kata dan laku. Bung Karno suka mengatakan suatu hal yang ideal, tetapi dia sendiri melakukan hal lain (Maarif, 1987: 83). Dengan demikian, maka kurikulum pendidikan sejarah tidak dapat mencapai sasaran yang sesungguhnya.

Ketika kepemimpinan Soekarno runtuh, pada masa awal Orde Baru, kurikulum sejarah berubah lagi, yakni dengan menerapkan kurikulum 1968. Kurikulum ini juga tidak terlepas dari muatan politik, meskipun sistem pendidikan sudah diarahkan untuk memperkuat keyakinan beragama. Pada kurikulum 1975, materi pendidikan sejarah dijiwai oleh moral Pancasila, dan menekankan pentingnya nilai-nilai 1945 bagi generasi penerus bangsa (Adam, 2005). Kurikulum berbasis Orde Baru ini juga hanya bertahan

sembilan tahun, dan diganti dengan kurikulum 1984. Dalam kurikulum 1984, ditegaskan bahwa sektor pendidikan harus mendukung pembangunan bangsa di segala bidang.

Kurikulum sejarah tidak hanya menggariskan sejarah nasional dan dunia saja, tetapi juga secara terpisah dan khusus diselenggarakan Pendidikan Sejarah Perjuangan Bangsa (PSPB). Tujuan diajarkannya PSPB adalah agar peserta didik meyakini bahwa: 1) penjajahan Belanda menyebabkan kemiskinan dan penderitaan di kalangan rakyat Indonesia; 2) kebenaran cara-cara yang dilakukan para pahlawan bangsa dalam mengusir penjajahan; 3) pemaksaan PKI untuk menghancurkan NKRI melalui aksi-aksi sepihak; 4) kesatuan-kesatuan aksi melawan PKI didorong dengan prinsip membela kebenaran dan keadilan; 5) Orde Baru mengutamakan kepentingan negara dan masyarakat (Sunardi, 2001: 1). Kurikulum ini sangat jelas sangat sarat dengan muatan politik dalam rangka menanamkan peserta didik untuk membenarkan segala tindakan penguasa terutama sejarah bangkitnya Orde Baru. Selain untuk memberikan pembenaran terhadap segala kebijakannya, kurikulum tersebut juga dimaksudkan untuk menghancurkan kekuatan politik tertentu dan mengantisipasi kebangkitannya kembali.

Diterapkannya kurikulum 1994, bukan berarti permasalahan politisasi kurikulum selesai, melainkan justru permasalahan menjadi semakin kompleks. Kurikulum ini sarat dengan berbagai pengetahuan yang lebih makro, sehingga untuk situasi mikro bagi Indonesia dianggap kurang relevan. Kurikulum sejarah dengan nama Sejarah Nasional dan Dunia, di samping membahas sejarah nasional yang teramat luas, juga membahas sejarah dunia yang diakronismenya sangat panjang. Dalam kondisi ini, guru-guru sejarah mengeluh karena materi ajar terlampau banyak, sementara porsi waktu yang disediakan sangat terbatas, dianggap tidak cukup untuk membahas secara mendalam. Materi juga akhirnya kurang menarik karena hanya dapat disajikan sekilas-sekilas saja, sehingga tuntutan untuk menanamkan sikap kritis di kalangan peserta didik menjadi kabur.

Pendidikan sejarah semakin kehilangan arah dan tujuan, sehingga menyisakan banyak permasalahan yang tidak harmonis bagi dinamika kependidikan di Indonesia. Akhirnya ketika arus reformasi muncul, dan memberi kritik yang cukup keras terhadap sejarah resmi Orde Baru, guru dan siswa menjadi bingung, mengikuti informasi dari buku, koran, atau media massa lain yang masih nampak sarat dengan berbagai kepentingan.

Pada tahun 1999, di mana diterapkan adanya suplemen tambahan dan revisi untuk kurikulum 1994, maka muatan sejarah yang diakronisnya terlampau panjang seperti pada materi tentang peradaban Amerika Latin dan perbandingannya dengan Yunani dan Romawi ditiadakan. Di samping itu sebagai penjabaran dari kurikulum, buku-buku sejarah yang diterbitkan dan mengacu pada suplemen GBPP 1999, banyak terdapat koreksi. Sebagai contoh pembahasan mengenai G30S/PKI, nama PKI di belakang G30S hilang, yang ada hanya G30S. Dalam pembahasannya, tidak disebutkan bahwa PKI bersalah sebagai dalang G30S, melainkan bahwa dalam peristiwa tersebut ada beberapa kelompok yang bertanggung jawab, seperti PKI sendiri, Soekarno, Soeharto, Angkatan Darat, dan CIA Amerika Serikat. Namun, ini juga bukan berarti bahwa PKI pasti tidak bersalah atau bukan dalang G30S. Kenyataan yang sesungguhnya masih memerlukan kajian kritis sampai ditemukannya fakta yang kuat seputar peristiwa tersebut.

Pada saat reformasi sudah berjalan sekitar lima tahun, Direktorat Sejarah dan Pusat Kurikulum Depdiknas bersama para pakar sejarah menyusun Kurikulum Berbasis Kompetensi, yang kemudian berganti nama menjadi Kurikulum 2004. Kurikulum sejarah 2004 lebih maju, menunjukkan objektivitas dan prinsip-prinsip keadilan daripada kurikulum pada masa Orde Baru. Kurikulum 2004 bukan hanya membahas materi sejarah sebagai “pelipur lara” dan menonjolkan peran dominan angkatan bersenjata saja, melainkan membahas secara lebih luas dan komprehensif peristiwa-peristiwa nasional. Berbagai gerakan dan pemberontakan ditinjau dari berbagai perspektif yang lebih luas

dan bernuansa. Dalam materi yang masih sangat krusial, peserta didik terutama kalangan SLTA ditampilkan aneka pendapat seputar peristiwa, dampak sosial politik dari peristiwa tersebut, dan memberi kesempatan kepada siswa untuk mengajukan pemikirannya sendiri seputar peristiwa-peristiwa sejarah nasional.

Pada tahun 2006, kurikulum sejarah dalam kebijakan KTSP mengalami ujian berat yakni porsi jam pelajaran sejarah yang sangat sedikit. Pada kelas IPA dan Bahasa, jam pelajaran sejarah per minggu hanya 1 jam pelajaran sehingga substansi tujuan pembelajaran sejarah sulit tercapai. Di samping itu, materi pelajaran sejarah yang sangat padat dan sarat dengan fakta mempersulit guru untuk mengembangkan metodologi pembelajaran yang berorientasi pada tujuan. Pada kebijakan kurikulum ini, sebenarnya guru di bawah payung UUGD 2005, memiliki otonomi yang luas dalam mengembangkan kurikulum sejarah mengingat KTSP dikembangkan oleh guru masing-masing sekolah. Namun demikian, pada umumnya guru kesulitan untuk mengembangkan metodologi pembelajaran mengingat porsi jam pelajaran sejarah yang sangat terbatas. Demikian pula halnya dengan jam pelajaran sejarah di kelas IPS yang juga masih dirasa kurang poesinya untuk menghasilkan proses pembelajaran sejarah yang bermakna.

Kemudian pada tahun 2013, ketika pemerintah memberlakukan kurikulum 2013, adalah angin segar bagi mata pelajaran sejarah, karena mendapat tempat yang baik dalam kurikulum nasional ini. Mata pelajaran sejarah menjadi mata pelajaran wajib di sekolah baik SMA/SMK/MA/MAK di setiap penjurusan. Porsi jam pelajaran sejarah untuk kurikulum inti yang sifatnya wajib, mata pelajaran sejarah mendapat porsi 2 jam pelajaran. Bahkan pada kelas peminatan yakni kelas IPS, mata pelajaran sejarah ditambah 4 jam pelajaran lagi, sehingga jam pelajaran sejarah dalam seminggu sebanyak 6 jam pelajaran sejarah. Sejarah menjadi kurikulum inti dalam kurikulum 2013 sebagai “kurikulum perekat bangsa”. Ketika pemerintah menghentikan kurikulum 2013 dan

mengembalikan pada KTSP, maka merupakan malapetaka bagi mata pelajaran sejarah, sehingga porsi yang cukup dalam kurikulum 2013 akan kembali pada porsi yang kurang dalam KTSP. Harapannya, kurikulum 2013 terus diterapkan, dan memberi porsi yang cukup, dan semua komponen baik pemerintah maupun masyarakat bersama-sama belajar dari sejarah, dan yakni bahwa sejarah memiliki peran penting bagi pembangunan dan pembinaan budaya bangsa.

## **B. Masalah Rekonstruksi dan “Dekonstruksi”**

Peristiwa sejarah selalu berhubungan dengan masalah dekonstruksi dan rekonstruksi dalam membangun fakta sejarah yang objektif. Fenomena seperti itu selalu mewarnai sejarah historiografi di Indonesia, yang mengkondisikan kurang dinamisnya penulisan-penulisan sejarah kontemporer terutama yang berkaitan dengan masalah-masalah politik. Nuansa demikian adalah bagian dari langkah politik para penguasa dan pemegang otoritas kultural, ataupun pemberangusan terhadap lawan-lawan politik serta pandangan-pandangan yang berbeda secara ideologis maupun politis (Aripin, 2005: 2). Kondisi tersebut sebenarnya sudah berlangsung sejak sebelum kemerdekaan, di mana penulisan-penulisan sejarah sangat sarat dengan berbagai kepentingan penguasa.

Persoalan-persoalan semacam itu, biasanya terkait dengan kecenderungan-kecenderungan tertentu yang bernuansa subjektif. Subjektivitas semacam itu, banyak ditemukan dalam lingkungan sosial yang sangat nyata, di mana hal demikian sangat dipengaruhi oleh dua kemungkinan. *Pertama*, adanya kecenderungan semakin luasnya pengaruh dari kekuasaan yang semakin tidak terbendung atau terkontrol akibat adanya dominasi ataupun hegemoni politik. Bagian yang sangat menonjol dan mempengaruhi penulisan-penulisan umum adalah karya sastra dan historiografi sejarah. Dalam pengalaman terakhir sering dikenal dengan istilah buku putih atau “versi resmi” yang

dikeluarkan oleh pihak-pihak yang sedang memegang tampuk kekuasaan. Keadaan seperti itu, biasanya akan berlangsung selama stabilitas dari rezim kekuasaan itu dapat dijaga dengan baik. Pada masa Orde Baru dikenal adanya buku putih seputar peristiwa Gestapu, sementara pada masa Gus Dur dikenal adanya buku putih PKB. Semuanya itu adalah *pledoi-pledoi* atau bahkan *justifikasi* terhadap segala kebijakannya.

*Kedua*, apabila kemampuan dari komunitas-komunitas independen dan pemikiran-pemikiran bebas yang ada dalam masyarakat semakin lemah (akibat aturan perundangan yang mengakibatkan lemahnya *bargaining* politik, ataupun tidak memiliki daya dukung ekonomi sosial yang memadai). Sehingga ketidakberdayaan untuk menjadi kekuatan pembanding, atau memang telah semakin terkooptasi ke dalam kekuasaan itu sendiri (Aripin, 2005: 3). Hal demikian terjadi pula dalam kehidupan berdasar sistem politik yang berlaku dan tidak memberi ruang untuk memperkenankan adanya model kontrol melalui pola-pola oposisionis dalam suasana politik dan kehidupan lainnya secara lebih luas.

Di dalam kehidupan yang serba berubah dengan kebebasan pendapat umum dan akses informasi yang sangat terbatas, maka pergeseran-pergeseran akan mampu memberikan pengaruh yang besar terhadap kehidupan dalam masyarakat. Termasuk pada pokok-pokok bahasan dan materi pelajaran sejarah, dan hanya mungkin terjadi manakala berlangsung perubahan-perubahan yang bersifat paradigmatik, baik dalam tataran teoretik, maupun pada tingkat politik dan kekuasaan. Perkembangan baru yang bersifat teoretik dalam ilmu sejarah, tercermin dari perubahan historiografi Indonesia, yang dianggap sebagai isi sejarah dan pandangan dunia (*weltanschauung*) dari sifatnya yang tradisional ke modern (Kartodirdjo, 1968: 42). Fenomena itu berlangsung setelah seminar Sejarah Nasional Indonesia I di Yogyakarta tahun 1957, yang membahas persoalan filsafat sejarah, periodisasi dalam sejarah, dan pendidikan sejarah.

Sejak Seminar Nasional pertama tersebut, diusulkan pelbagai upaya dalam historiografi Indonesia, namun dampaknya di bidang pengajaran sejarah belum tampak jelas. Apabila lewat pengenalan sejarah kesadaran nasional dapat dipupuk dan identitas nasional menjadi landasan kuat bagi pembangunan bangsa, maka jelaslah bahwa pengkajian sejarah mempunyai fungsi fundamental dalam pembangunan bangsa serta pembentukan manusia Indonesia bermartabat (Kartodirdjo, 1968: 66).

Perkembangan baru yang bersifat politik, meski memiliki implikasi terhadap perubahan-perubahan lain, namun umumnya lebih berpengaruh langsung pada kandungan materi tentang peran politik tertentu, serta pesan-pesan moral dan politik yang perlu disosialisasikan terhadap peserta didik melalui proses pembelajaran. Seperti halnya perubahan-perubahan ipoleksosbud yang terjadi pada masa awal Orde Baru, mengarah pada perubahan paradigma.

Hal tersebut diawali dengan pendobrakan paradigma lama yang sifatnya *top-down*, seperti polemik seputar kelahiran dan rumusan tentang Pancasila, pelarangan buku-buku sejarah tertentu, seperti karya dari Sanusi Pane, pemunculan format baru kekuasaan menimbulkan persoalan interpretasi pada akhir penulisan sejarah nasional. Dalam hal ini, materi pelajaran sejarah mengalami perubahan yang sangat mendasar, dengan masuknya teori-teori pembangunan dan pengaruh sistem ekonomi liberal yang diformulasikan melalui pembangunan, legitimasi terhadap eksistensi Orde Baru, ataupun sistem politik yang menempatkan pengaruh militer menjadi dominan.

Ketika pemerintahan Orde Baru terpuruk, maka perubahan di tingkat politik yang bersifat paradigmatis memberikan pengaruh terhadap bergulirnya polemik di sekitar materi pembelajaran sejarah, khususnya yang berhubungan dengan masalah peristiwa Gestapu dan rejim pemerintahan Orde Baru. Kuatnya dominasi politik pada masa Orde Baru terhadap segala bidang kehidupan masyarakat yang termasuk bidang akademis,

mengakibatkan munculnya tuntutan-tuntutan yang bersifat dari bawah ke atas, *bottom-up*. Memang terdapat sebuah kecenderungan, bahwa setiap kali terjadi perubahan sosial politik yang dramatis, masyarakat lalu cenderung mempersoalkan kebenaran gambaran masa lalu mereka. Gugatan itu sangat dipengaruhi oleh gagasan tentang reformasi, yang digulirkan oleh kelompok menengah perkotaan. Dari sinilah era kebebasan demokrasi dan keadilan mulai merebak di hampir setiap sendi kehidupan masyarakat.

Dalam era kebebasan sipil dan politik yang baru dan semangat emansipasi politik yang reformatoris di tengah pembelaan terhadap hak-hak asasi manusia, pelbagai hasil kajian terhadap peristiwa Gestapu di luar versi resmi banyak bermunculan bagaikan jamur di musim hujan. Hal ini didorong terutama setelah adanya kebebasan pers dan tidak adanya lagi kendala politik perizinan dalam penerbitan dan penyiaran. Realitanya, karya-karya baru tersebut telah menampilkan fakta-fakta baru selama ini tidak pernah ada dalam versi resmi. Misalnya buku yang ditulis oleh Hermawan Sulistyono, *Palu Arit di Ladang Tebu*, Robert Cribb, *The Indonesian Killings of 1965-1966*”, dan buku-buku lain yang berkaitan dengan komunisme, PKI, dan kesaksian dari para pelaku sejarah yang selama ini tidak memiliki kesempatan untuk menyatakan kesaksian-kesaksiannya.

Perubahan-perubahan seperti itu sebenarnya telah didahului oleh proses panjang, yang bersumber dari konflik-konflik kepentingan dan penentangan terhadap praktik *developmentalism* di tingkat atas, sebagai suatu gejala politik yang oleh Huntington (1983) diformulasikan sebagai *political decay* atau pembusukan politik. Fenomena tersebut nampak dengan jelas ketika terjadi polemik di sekitar fakta Supersemar (Surat Pemerintah Sebelas Maret), munculnya gerakan Prodem (Pro Demokrasi) yang disponsori oleh kelompok militer senior, di sekitar perbedaan pendapat antara Presiden Soeharto dengan militer di sekitar jabatan Wakil Presiden oleh Soedarmono, SH (Aripin, 2005: 8). Bahkan, hal ini juga tampak pada gagasan tentang demokratisasi yang berujung

pada pemikiran tentang kebangkitan kembali masyarakat sivil (*civil society*) dan restrukturisasi ruang publik. Dalam wacana tersebut, begulir gerakan tradisional, dari kehidupan yang dinilai otoriter kepada yang lebih demokratis, yang menuntut berlakunya kebebasan yang besar dalam pelbagai aspek kehidupan yang penting dan didasarkan atas nilai-nilai *political justice*, dan menumbuhkan *the ethics of pluralism* yang sangat fundamental dalam kehidupan demokrasi.

Pada tataran ini, berbagai elemen masyarakat merasa memiliki hak untuk menyampaikan sikap, pandangan, dan penilaian terhadap peristiwa-peristiwa itu sebagaimana yang diketahui, dan menurut mereka dianggap proposional. Hal ini terjadi karena di samping peristiwa melibatkan kelompok-kelompok pelakunya juga merupakan suatu pilihan-pilihan yang faktornya cukup kompleks, dan bahkan tidak jarang, pelbagai *interest* pribadi dan kelompok tertentu, berkepentingan terhadap rumusan-rumusan seperti itu.

Pada titik ini, akan muncul titik persinggungan antara satu dengan lainnya, namun juga muncul perbedaan-perbedaan yang menganga terhadap peristiwa itu, terutama perspektif dan implikasi terhadap politik pada tingkat kepentingan masing-masing (kelompok dan individu) dalam kaitan kekuasaan (politik, ekonomi, dan wacana kultural). Secara prinsip, sejarah dirumuskan bukan untuk suatu legitimasi atau peminggiran suatu kelompok; tidak pula hanya didasarkan atas suatu konsensus politik belaka, melainkan harus mampu mengungkapkan tentang kenyataan-kenyataan yang hidup pada masa lampau, beserta kebenaran-kebenarannya (Aripin, 2005: 9).

Dengan demikian peristiwa yang dianggap bersejarah itu dihadapkan pada persoalan klasik kefilosofan dari ilmu sejarah, yang sebagaimana dinyatakan oleh Walsh dalam persoalan "*truth and fact in history*", ataupun mempertanyakan kemungkinan-kemungkinan dari peristiwa itu, "*can history be objective?*". Atau bahkan justru

sebagaimana pernyataan Tolstoy, bahwa sebenarnya sejarah ini tidak lebih cenderung bagaikan ocehan dari para istri tua, sehingga hanya menghasilkan informasi antiquart (Walsh, 1960: 70-118).

Fenomena historis semacam itu, bagi kalangan sejarawan akademis merupakan peluang berharga untuk melakukan kajian ulang dan penulisan yang lebih bernuansa, dengan derajat kebebasan yang dimiliki secara akademis. Tetapi, tidak demikian halnya dengan para guru, yang bertugas menyampaikan masa lampau dalam pelajaran ilmu sejarah kepada peserta didik, terutama pada tingkat sekolah menengah. Karena keterbatasan-keterbatasan yang ada, baik yang berhubungan dengan sumber informasi, ruang akademik, fasilitas pendukung dan tugas-tugas pengajaran dan administrasi yang menyita waktu, para guru mestinya membutuhkan suatu kejelasan tentang politik pengajaran, dan juga materi-materi pengajaran tersebut. Dalam politik pengajaran, kejelasan tentang politik pembelajaran sejarah menjadi sangat penting, yang salah satu sisi di antaranya, berkaitan dengan membangun pengetahuan dan kedudukan yang strategis untuk kepentingan pendidikan intelektual (*intellectual training*), pendidikan kesadaran kolektif (pendidikan moral bangsa) dan pendidikan *civil society* yang bertanggung jawab.

### **C. Karakteristik Mata Pelajaran Sejarah di SMA**

Sejarah merupakan cabang ilmu pengetahuan yang menelaah asal-usul dan perkembangan serta peranan masyarakat di masa lampau berdasarkan metode dan metodologi tertentu. Pengetahuan masa lampau tersebut mengandung nilai-nilai kearifan yang dapat digunakan untuk melatih kecerdasan, membentuk sikap, watak dan kepribadian peserta didik. Mata pelajaran Sejarah memiliki arti strategis dalam pembentukan watak dan peradaban bangsa yang bermartabat serta dalam pembentukan

manusia Indonesia yang memiliki rasa kebangsaan dan cinta tanah air. Secara substantif, materi sejarah:

1. mengandung nilai-nilai kepahlawanan, keteladanan, kepeloporan, patriotisme, nasionalisme, dan semangat pantang menyerah yang mendasari proses pembentukan watak dan kepribadian peserta didik;
2. memuat khasanah mengenai peradaban bangsa-bangsa, termasuk peradaban bangsa Indonesia. Karena materi tersebut merupakan bahan pendidikan yang mendasar bagi proses pembentukan dan penciptaan peradaban bangsa Indonesia di masa depan;
3. menanamkan kesadaran persatuan dan persaudaraan serta solidaritas untuk menjadi perekat bangsa dalam menghadapi ancaman disintegrasi bangsa;
4. sarat dengan ajaran moral dan kearifan yang berguna dalam mengatasi krisis multidimensi yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari; dan
5. berguna untuk menanamkan dan mengembangkan sikap bertanggung jawab dalam memelihara keseimbangan dan kelestarian lingkungan hidup.

Berdasarkan Peraturan Mendiknas No. 22 tahun 2006 Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah mata pelajaran sejarah untuk Sekolah Menengah Atas meliputi aspek-aspek sebagai berikut.

1. Prinsip dasar ilmu sejarah
2. Peradaban awal masyarakat dunia dan Indonesia
3. Perkembangan negara-negara tradisional di Indonesia
4. Indonesia pada masa penjajahan
5. Pergerakan kebangsaan
6. Proklamasi dan perkembangan negara kebangsaan Indonesia.

#### **D. Tujuan Mata Pelajaran Sejarah SMA**

Dalam Peraturan Mendiknas No. 22 tahun 2006 (2006: 254), Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah menyebutkan bahwa mata pelajaran sejarah di SMA secara rinci memiliki 5 tujuan agar peserta didik memiliki kemampuan sebagai berikut.

1. Membangun kesadaran peserta didik tentang pentingnya waktu dan tempat yang merupakan sebuah proses dari masa lampau, masa kini, dan masa depan.
2. Melatih daya kritis peserta didik untuk memahami fakta sejarah secara benar dengan didasarkan pada pendekatan ilmiah dan metodologi keilmuan.
3. Menumbuhkan apresiasi dan penghargaan peserta didik terhadap peninggalan sejarah sebagai bukti peradaban bangsa Indonesia di masa lampau.
4. Menumbuhkan pemahaman peserta didik terhadap proses terbentuknya bangsa Indonesia melalui sejarah yang panjang dan masih berproses hingga masa kini dan masa yang akan datang.
5. Menumbuhkan kesadaran dalam diri peserta didik sebagai bagian dari bangsa Indonesia yang memiliki rasa bangga dan cinta tanah air yang dapat diimplementasikan dalam berbagai bidang kehidupan baik nasional maupun internasional.

Kelima tujuan tersebut pada prinsipnya memiliki tujuan penting untuk membentuk dan mengembangkan 3 kecakapan peserta didik, yaitu kemampuan akademik, kesadaran sejarah, dan nasionalisme. Kemampuan akademik dijabarkan secara rinci dalam tujuan kedua dan keempat yakni: melatih daya kritis peserta didik untuk memahami fakta sejarah secara benar dengan didasarkan pada pendekatan ilmiah dan metodologi keilmuan; menumbuhkan pemahaman peserta didik terhadap proses terbentuknya bangsa Indonesia melalui sejarah yang panjang dan masih berproses hingga masa kini dan masa yang akan datang.

Kesadaran sejarah diuraikan lebih lanjut pada tujuan kesatu, ketiga dan kelima yakni membangun kesadaran peserta didik tentang pentingnya waktu dan tempat yang merupakan sebuah proses dari masa lampau, masa kini, dan masa depan; menumbuhkan apresiasi dan penghargaan peserta didik terhadap peninggalan sejarah sebagai bukti peradaban bangsa Indonesia di masa lampau; dan menumbuhkan kesadaran dalam diri peserta didik sebagai bagian dari bangsa Indonesia yang memiliki rasa bangga dan cinta tanah air yang dapat diimplementasikan dalam berbagai bidang kehidupan baik nasional maupun internasional. Sementara itu nasionalisme diuraikan lebih rinci dalam tujuan kelima yakni: menumbuhkan kesadaran dalam diri peserta didik sebagai bagian dari bangsa Indonesia yang memiliki rasa bangga dan cinta tanah air yang dapat diimplementasikan dalam berbagai bidang kehidupan baik nasional maupun internasional.

Ke lima tujuan tersebut apabila dihubungkan dengan pencapaian standar kompetensi lulusan (SKL) untuk satuan pendidikan SMA, mata pelajaran sejarah memiliki posisi yang cukup strategis. Posisi strategis tersebut mengindikasikan betapa pentingnya pembelajaran sejarah untuk membentuk karakter dan kemampuan peserta didik, sehingga menjadi generasi yang cerdas yang selalu berpijak pada pengalaman sejarah untuk menjadikan kehidupan mendatang yang lebih gemilang. Dengan mengacu pada tujuan tersebut, maka aplikasi pembelajaran sejarah normatif sebagai sarana pendidikan bangsa akan tercapai dengan baik, dan tujuan pendidikan secara substansial juga akan tercapai.

#### **D. Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar**

Standar kompetensi dan kompetensi dasar menjadi arah dan landasan untuk mengembangkan materi pokok, kegiatan pembelajaran, dan indikator pencapaian

kompetensi untuk penilaian. Dalam merancang kegiatan pembelajaran dan penilaian perlu memperhatikan Standar Proses dan Standar Penilaian. Untuk itu diperlukan model evaluasi pembelajaran sejarah yang dapat mengevaluasi proses dan hasil pembelajaran secara komprehensif, dan memberikan informasi yang akurat bagi para pengambil kebijakan terutama pimpinan sekolah, yang dalam hal ini adalah kepala sekolah pada tingkat sekolah, dan juga guru pada tingkat kelas. Sebagai hasil evaluasi maka rekomendasi bertujuan untuk memberi masukan bagi sekolah agar ditindaklanjuti untuk perbaikan-perbaikan proses pembelajaran.

Standar kompetensi dan kompetensi dasar mata pelajaran sejarah untuk SMA termuat dalam Permendiknas no. 22 tahun 2006 Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah. Untuk mengetahui posisi kompetensi dasar dalam pencapaian tujuan pembelajaran sejarah dapat disusun tabel keterkaitan antara tujuan pembelajaran sejarah dengan kompetensi dasar (KD) sejarah dengan mengacu pada Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar sebagaimana tercantum dalam kurikulum nasional.

Standar kompetensi dan kompetensi dasar dalam mata pelajaran sejarah lebih difokuskan pada pencapaian tujuan mata pelajaran sejarah yang kedua (kemampuan akademik), yaitu melatih daya kritis peserta didik untuk memahami fakta sejarah secara benar dengan didasarkan pada pendekatan ilmiah dan metodologi keilmuan; dan keempat, yaitu menumbuhkan pemahaman peserta didik terhadap proses terbentuknya bangsa Indonesia melalui sejarah yang panjang dan masih berproses hingga masa kini dan masa yang akan datang. Aspek tujuan yang lain seperti membangun kesadaran peserta didik tentang pentingnya waktu dan tempat yang merupakan sebuah proses dari masa lampau, masa kini, dan masa depan (tujuan pertama); menumbuhkan apresiasi dan penghargaan peserta didik terhadap peninggalan sejarah sebagai bukti peradaban bangsa Indonesia di masa lampau (tujuan ketiga); dan menumbuhkan kesadaran dalam diri

peserta didik sebagai bagian dari bangsa Indonesia yang memiliki rasa bangga dan cinta tanah air yang dapat diimplementasikan dalam berbagai bidang kehidupan baik nasional maupun internasional (tujuan kelima). Ketiga tujuan yang disebut terakhir merupakan tanggung jawab serta otonomi guru untuk dapat menunjukkan kreativitasnya dalam mendesain strategi maupun model pembelajaran yang digunakan untuk mencapai aspek tujuan tersebut.

Selama ini, penilaian hasil pembelajaran sejarah hanya difokuskan pada kemampuan akademik sebagaimana diwujudkan dalam tujuan sejarah yang kedua dan keempat, sedangkan penilaian terhadap kesadaran sejarah dan nasionalisme sebagaimana diwujudkan dalam tujuan sejarah 1, 3, dan 5 kurang mendapat perhatian. Ukuran keberhasilan pembelajaran sejarah tidak cukup hanya dinilai dari aspek kecakapan akademik semata, tetapi perlu melihat hasil penilaian aspek kesadaran sejarah dan nasionalisme. Dengan demikian, standar kompetensi dan kompetensi dasar menjadi arah dan landasan untuk mengembangkan materi pokok, kegiatan pembelajaran, dan indikator pencapaian kompetensi untuk penilaian. Dalam merancang kegiatan pembelajaran dan penilaian perlu memperhatikan Standar Proses dan Standar Penilaian.

### **G. Paradigma Baru Pembelajaran Sejarah**

Suryo (2005: 3) merumuskan beberapa indikator terkait dengan pembelajaran sejarah sebagai berikut.

1. Pembelajaran sejarah memiliki tujuan, substansi, dan sasaran pada segi-segi yang bersifat normatif.
2. Nilai dan makna sejarah diarahkan pada kepentingan tujuan pendidikan daripada akademik atau ilmiah murni.
3. Aplikasi pembelajaran sejarah bersifat pragmatik, sehingga dimensi dan substansi

dipilih dan disesuaikan dengan tujuan, makna, dan nilai pendidikan yang hendak dicapai yakni sesuai dengan tujuan pendidikan.

4. Pembelajaran sejarah secara normatif harus relevan dengan rumusan tujuan pendidikan nasional.
5. Pembelajaran sejarah harus memuat unsur pokok: *instruction*, *intellectual training*, dan pembelajaran moral bangsa dan *civil society* yang demokratis dan bertanggung jawab pada masa depan bangsa.
6. Pembelajaran sejarah tidak hanya menyajikan pengetahuan fakta pengalaman kolektif dari masa lampau, tetapi harus memberikan latihan berpikir kritis dalam memetik makna dan nilai dari peristiwa sejarah yang dipelajarinya.
7. Interpretasi sejarah merupakan latihan berpikir secara intelektual kepada para peserta didik (*learning process* dan *reasoning*) dalam pembelajaran sejarah.
8. Pembelajaran sejarah berorientasi pada *humanistic* dan *verstehn (understanding)*, *meaning*, *historical consciousness* bukan sekedar pengetahuan kognitif dari pengetahuan (*knowledge*) dari bahan sejarah.
9. Nilai dan makna peristiwa kemanusiaan sebagai nilai-nilai universal di samping nilai particular.
10. Virtue, religiusitas, dan keluhuran kemanusiaan universal, dan nilai-nilai patriotisme, nasionalisme, dan kewarganegaraan, serta nilai-nilai demokratis yang berwawasan nasional, penting dalam penyajian pembelajaran sejarah.
11. Pembelajaran sejarah tidak saja mendasari pembentukan kecerdasan atau intelektuilitas, tetapi pembentukan martabat manusia yang tinggi.
12. Relevansi pembelajaran sejarah dengan orientasi pembangunan nasional berwawasan kemanusiaan dan kebudayaan.

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 di sekitar 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 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, agar peserta didik mencapai tujuan tersebut, sarana apa yang diperlukan, dan 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. Sementara itu, 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 memilih metode apakah yang perlu dipakai untuk mengajar mata pelajaran tertentu, alat dan media apakah yang diperlukan untuk membantu peserta didik membuat suatu catatan. Selain itu pengajar perlu memilih aktivitas yang dilakukan peserta didik, 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, pengajar dihadapkan pada persoalan bagaimana sistem penilaian yang digunakan, bagaimana kriterianya, dan bagaimana pula kondisi peserta didik sebagai subjek belajar yang memerlukan nilai itu.

Djemari Mardapi (2003b: 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.

Pembelajaran sejarah sebagai subsistem 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 (Banathy, 1992 : 175).

Dalam konteks yang lebih sederhana, pembelajaran sejarah sebagai subsistem dari sistem kegiatan pendidikan, merupakan usaha pembandingan 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).

Gagasan ini berkaitan dengan usaha untuk memahami bagaimana para siswa mendapatkan pengalaman dalam pembelajaran. Selama ini sistem evaluasi akhir 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 diseminasi 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 di akhir sesi kuliah untuk kesimpulan umum dan mengadakan dialog dengan peserta didik. Pola semacam ini memungkinkan terciptanya proses belajar mengajar yang kondusif (Murno, 2005: 13).

Untuk itu, pembelajaran sejarah yang bersifat destruktif sebagaimana sering dijumpai di lapangan perlu diubah. Hal ini sejalan dengan pemikiran 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, Maarif (1995: 1) 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. 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), pembelajaran 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”. Hal ini baru dapat disebut dengan kronologi. Jika argumen ini hendak ditingkatkan, maka sebagai pelajaran, pembelajaran 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 pembelajaran 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. Akan tetapi pada setiap jenjang pendidikan peristiwa itu akan tampil pada tingkat pengetahuan, pemahaman, serta pemberian keterangan sejarah yang semakin tinggi dan kompleks. Dengan begitu setiap tingkat atau tahap diharapkan dapat memberikan keterangan dan kematangan intelektual baru.

Hill (1956: 12-13) merekomendasikan seorang pengajar sejarah sebaiknya memiliki pengetahuan yang luas mengenai masalah-masalah kemanusiaan dan kebudayaan serta berperan sebagai pengabdian perubahan dan kebenaran. Hal ini merupakan konsekuensi logis dari belajar sejarah, di mana materi pembelajaran sejarah berhubungan erat dengan manusia dan permasalahannya. Tanpa menghubungkan dengan masalah-masalah kemanusiaan, maka pembelajaran sejarah akan menjadi media penyampaian informasi yang kering dan tidak bermakna.

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. Dalam kegiatan belajar mengajar, ketiga hal itu 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. Karena itu semua, diperlukan sistem lingkungan yang mendukung.

Sesuai dengan kompleksitas dan globalnya kecenderungan dan perkembangan masyarakat Indonesia dalam perjalanan sejarahnya, maka sudah pada tempatnyalah apabila perspektif pengajaran sejarah berorientasi pada masa depan. Hal ini berarti akan memerlukan orientasi, atau mungkin lebih tepat perluasan wawasan pengajaran sejarah, yaitu dari orientasi pengajaran sejarah yang menekankan aspek masa kelampauannya (*past oriented*), perlu diperluas ke arah orientasi pengajaran sejarah berwawasan masa depan (*future oriented*) (Suryo, 2005: 3). Penekanan wawasan pengajaran sejarah pada masa depan ini, pada dasarnya juga sesuai dengan hakikat tujuan pendidikan yang mempersiapkan kehidupan masa depan bagi generasi muda. Konsep masa lampau guru terbaik bagi masa depan, dapat menjadi salah satu perspektif dalam menempatkan konsep wawasan masa depan dalam pengajaran sejarah.

Oleh karena itu perlu dirumuskan paradigma baru dalam kajian dan pengajaran sejarah di Indonesia. Kajian dan pengajaran sejarah sebaiknya bertolak pada beberapa wilayah kajian yaitu sebagai berikut.

1. Sejarah pemikiran dan filsafat keagamaan sebagai sumber eksplanasi tentang perubahan dan kelangsungan kehidupan makhluk.
2. Sejarah peradaban dan kebudayaan sebagai sumber pemahaman nilai dan makna kelangsungan dan perubahan hidup manusia dalam berdialog dengan lingkungan alam sekitar dan zamannya.
3. Sejarah nasional dan sejarah lokal atau Indonesia makro dan mikro merupakan landasan penting bagi proses revitalisasi dan rekonstruksi masyarakat bangsa dan negara bangsa masa kini dan masa depan.
4. Sejarah sosial, atau sejarah masyarakat atau sejarah dari bawah (*history from below*) yang berpusat pada golongan tertentu, organisasi kemasyarakatan, dan orang kecil akan melengkapi gambaran dinamika dan proses perkembangan masyarakat Indonesia secara luas dan lengkap serta kontinu.
5. Sejarah konstitusional Indonesia memberikan landasan pemahaman tentang demokrasi dan pembentukan masyarakat madani (*civil society*) (Suryo, 2005: 3).

Untuk menyusun kurikulum sejarah yang sesuai dengan perubahan zaman, legalitas pendidikan sejarah dalam kurikulum pendidikan nasional harus menekankan aspek-aspek penting materi pelajaran sejarah. Kurikulum harus menekankan: pentingnya pengajaran sejarah sebagai sarana pendidikan bangsa; sebagai sarana pembangunan bangsa secara mendasar; menanamkan *national consciousness* dan *Indonesianhood* sebagai sarana menanamkan semangat nasionalisme; perlunya pengakuan pemerintah akan pentingnya pendidikan sejarah sebagai sarana untuk membentuk jati diri dan integritas bangsa; dan rumusan sejarah sebagai mata pelajaran yang menanamkan pengetahuan dan nilai-nilai proses perubahan dan perkembangan masyarakat Indonesia dan dunia dari masa lampau hingga masa kini.

Oleh karena itu, pengajaran sejarah harus mampu mendorong siswa berpikir kritis-analisis dalam memanfaatkan pengetahuan tentang masa lampau untuk memahami kehidupan masa kini dan yang akan datang; mengembangkan kemampuan intelektual dan keterampilan untuk memahami proses perubahan dan keberlanjutan; dan berfungsi sebagai sarana untuk menanamkan kesadaran akan adanya perubahan dalam kehidupan masyarakat melalui dimensi waktu (Suryo, 2005: 4).

Dalam hal ini, para pengajar harus bersifat otonom, tidak perlu terpengaruh oleh perubahan-perubahan yang bersifat politik dan paradigmatik, melainkan justru harus semakin mandiri dalam menjalankan fungsinya sebagai pendidik. Kurikulum harus dijadikan sebagai salah satu referensi saja, bukan menjadi segala-galanya yang mengakibatkan kebingungan berkepanjangan. Jika hal itu dilakukan, maka guru akan semakin kreatif dan mampu bersikap kompetitif dan berani mengembangkan diri.

Di samping itu, guru juga harus mampu memanfaatkan peluang yang ada di sekitar institusi tempat menjalankan tugasnya. Guru tidak perlu menunggu kebijakan politik yang sifatnya *top-down* saja, tetapi harus bergerak cepat dalam memanfaatkan peluang bagi perkembangan profesi secara menyeluruh. Sekadar contoh, ketika di lembaga tempat menjalankan tugas belum tersedia media pembelajaran yang memadai, maka bagaimana caranya guru mengupayakan media pembelajaran meskipun dalam bentuk yang sederhana. Guru yang demikian adalah guru yang bertanggung jawab terhadap profesinya. Apabila sifatnya menunggu, maka barangkali kebijakan itu tidak akan pernah datang. Begitu pula dalam perencanaan pembelajaran, strategi dan metode pembelajaran, serta sistem evaluasi, adalah tugas guru untuk mengembangkannya, sehingga pembelajaran menjadi sistemis dan sistematis dalam rangka mencapai tujuan pendidikan nasional secara menyeluruh.

Jika memang kurikulum pengajaran sejarah untuk sementara waktu dikembalikan kepada kurikulum 1994 merupakan jawaban sementara, yang dapat digunakan untuk mengatasi persoalan teknis pengajaran, sampai dengan perbaikan kurikulum 2004 untuk materi pelajaran sejarah diselesaikan oleh pihak departemen. Namun persoalannya masih berkisar pada kenyataan pengajaran yang masih menjadi polemik di berbagai kalangan. Kurikulum 1994 yang dibuat tidak rinci memang memberikan kebebasan pada guru agar mengembangkan kreativitas dan kebebasan dalam menentukan metode, media, strategi pembelajaran dan evaluasi. Kurikulum 2006 guru semakin otonom sehingga perlu kemampuan lebih dari guru sejarah, serta kurikulum 2013 yang memberi porsi besar bagi mata pelajaran sejarah, yang memerlukan respon dan jawaban guru untuk mengubah paradigma lama ke paradigma baru sehingga peran penting mata pelajaran sejarah akan terlihat nyata di tingkat praktis.

Menurut Gunning (1980: 179-180), secara umum pengajaran sejarah bertujuan untuk membentuk warga negara yang baik, dan menyadarkan peserta didik untuk mengenal diri dan lingkungannya, serta memberikan perspektif historikalitas. Secara spesifik, lanjut Gunning, tujuan pengajaran sejarah ada tiga yaitu, mengajarkan konsep, mengajarkan ketrampilan intelektual dan memberikan informasi kepada peserta didik. Dengan demikian, pengajaran sejarah tidak bertujuan untuk menghafal pelbagai peristiwa sejarah. Keterangan tentang kejadian dan peristiwa sejarah hanyalah merupakan suatu 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.

## **BAB V**

### **EVALUASI PROGRAM PEMBELAJARAN SEJARAH**

Secara garis besar, terdapat dua variabel yang dapat mempengaruhi keberhasilan belajar siswa, yakni ketersediaan dan dukungan *input* serta kualitas pembelajaran. *Input* terdiri dari siswa, guru, dan sarana serta prasarana pembelajaran. Kualitas pembelajaran adalah ukuran yang menunjukkan seberapa tinggi kualitas interaksi antara 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 dinilai dan dievaluasi untuk melihat bagaimana keberhasilan pelaksanaan program pembelajaran sejarah.

#### **A. Kinerja Guru Sejarah**

Dalam pembelajaran sejarah, Wiriaatmadja (1992: 66) 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. Hal ini 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:

33) 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.

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, aktor, 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 tanggung jawab, 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. 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.

## **B. Materi Pelajaran Sejarah**

Pemilihan materi dan pengembangan tujuan pembelajaran 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, pendidik 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 pembelajarannya, seperti halnya pendekatan garis besar kronologis dengan pendekatan tematis (Abdulah, 1996: 10).

Penetapan tujuan pembelajaran dan pemilihan materi pelajaran tidak akan membuahkan hasil secara optimal jika tidak dibarengi dengan pemilihan strategi dan

metode mengajar yang tepat. Faktor lain yang perlu mendapat perhatian dalam memilih strategi dan metode mengajar adalah ada atau tidaknya sarana fungsional untuk menerapkan 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 pembelajaran sejarah di mana aspek kognitif yang selalu menuntut fakta keras, dan dimensi moral yang memerlukan imajinasi teleologis, perlu diintegrasikan secara koheren-integratif, tanpa mengabaikan kaidah keilmuannya (Maarif, 1995: 1).

Pembelajaran sejarah, selain bertugas memberikan pengetahuan sejarah (kognitif), juga bertugas memperkenalkan nilai-nilai luhur bangsanya (afektif). 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 di balik cerita sejarah, maka setiap pengajar sejarah sebaiknya selalu menekankan pada arti dan makna dari setiap peristiwa yang dipelajarinya. Hal ini menjadi semakin penting apabila dikaitkan dengan pendapat Kartodirdjo, 1982: 86) tentang fungsi pembelajaran 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 berperi kemanusiaan. Sebaliknya, jika sejarah diajarkan secara keliru, maka ia dapat mengubah manusia menjadi fanatik, dapat juga menjadi penganut aliran yang berlebih-lebihan. Untuk itu, agar pembelajaran sejarah tetap relevan

terhadap tuntutan pembangunan dan tuntutan jaman, maka pembelajaran sejarah perlu melakukan reorientasi perspektif pembelajarannya. Orientasi pemilihan masa lampau dalam pemilihan bahan dan interpretasi sejarah, perlu diimbangi dengan perluasan orientasi berwawasan masa depan.

Permendiknas No 22 Tahun 2006 tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah mata pelajaran sejarah memiliki arti strategis dalam pembentukan watak dan peradaban bangsa yang bermartabat serta dalam pembentukan manusia Indonesia yang memiliki rasa kebangsaan dan cinta tanah air. Materi sejarah memiliki arti penting dan makna yang sangat berharga bagi pembangunan bangsa, karena sesungguhnya materi sejarah memuat hal-hal berikut.

1. Mmengandung nilai-nilai kepahlawanan, keteladanan, kepeloporan, patriotisme, nasionalisme, dan semangat pantang menyerah yang mendasari proses pembentukan watak dan kepribadian peserta didik.
2. Memuat khasanah mengenai peradaban bangsa-bangsa, termasuk peradaban bangsa Indonesia dan materi tersebut merupakan bahan pendidikan yang mendasar bagi proses pembentukan dan penciptaan peradaban bangsa Indonesia di masa depan.
3. Menanamkan kesadaran persatuan dan persaudaraan serta solidaritas untuk menjadi perekat bangsa dalam menghadapi ancaman disintegrasi bangsa.
4. Sarat dengan ajaran moral dan kearifan yang berguna dalam mengatasi krisis multidimensi yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari.
5. Berguna untuk menanamkan dan mengembangkan sikap bertanggung jawab dalam memelihara keseimbangan dan kelestarian lingkungan hidup.

Adapun ruang lingkup materi sejarah berdasarkan Peraturan Mendiknas No. 22 tahun 2006 Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah mata pelajaran sejarah untuk Sekolah Menengah Atas meliputi aspek-aspek yaitu: 1) prinsip dasar ilmu

sejarah; peradaban awal masyarakat dunia dan Indonesia; perkembangan negara-negara tradisional di Indonesia; Indonesia pada masa penjajahan; pergerakan kebangsaan; dan proklamasi dan perkembangan negara kebangsaan Indonesia. Materi sejarah tersebut di samping dikembangkan secara faktual dalam KTSP, juga dikembangkan makna atau arti penting fakta-fakta tersebut bagi kehidupan siswa sebagaimana rambu-rambu berdasarkan standar isi.

Kuntowijoyo (1997: 66) menjelaskan bahwa sejarah itu pada dasarnya ialah ilmu diakronis, yang memanjang dalam waktu tetapi dalam ruang yang terbatas. Dalam kajian diakronis, sejarah menjelaskan suatu peristiwa secara sistematis, dan menjelaskan secara faktual derajat kausalitas dari suatu peristiwa. Ini berkaitan dengan hukum sebab akibat, bahwa ada suatu peristiwa pasti ada yang menjadi penyebabnya.

Sartono Kartodirdjo (1992: 94) menjelaskan bahwa di antara teori-teori kausalitas yang banyak digunakan di masa lalu ialah teori-teori yang deterministik sifatnya; artinya kausalitas suatu peristiwa, keadaan, dan perkembangan dikembalikan kepada satu faktor saja. Faktor itu dipandang sebagai faktor tunggal atau satu-satunya faktor yang menjadi faktor kausal. Ketika paham determinisme mulai melemah, maka di samping harus menjawab pertanyaan *when*, *where*, *what*, dan *how*, maka sejarah juga harus menjawab pertanyaan *why* dalam konteks non-deterministik atau perspektivisme. Dalam mencari kausalitas, maka penekanannya adalah multikausalistik dan bukan monokausalistik. Ketika sejarah bersentuhan dengan ilmu sosial, maka sejarah juga merupakan ilmu sinkronis. Artinya, selain memanjang dalam waktu, sejarah juga melebar dalam ruang. Sejarah akan lengkap jika dibantu oleh ilmu-ilmu sosial lain dengan pendekatan multidimensi. Oleh karena itu, selain bersifat sistematis sebagaimana dalam diakronis, juga bersifat sistemik, artinya ada dimensi-dimensi lain yang mengkondisikan suatu peristiwa sejarah. Dengan demikian, maka lengkaplah sejarah tersebut.

Sejarah Baru yang lahir dari adanya perkembangan ilmu-ilmu sosial menjadi bukti bagaimana besar pengaruh ilmu-ilmu sosial pada sejarah. Pengaruh ilmu-ilmu sosial pada sejarah dapat digolongkan ke dalam empat macam yaitu: (1) konsep, (2) teori, (3) permasalahan, dan (4) pendekatan. Namun demikian, penggunaan ilmu-ilmu sosial dalam sejarah itu bervariasi yakni ada yang menolak sama sekali, menggunakan secara implisit, yang menggunakan secara eksplisit, di samping varian campuran dan keaburan batas. Akan tetapi, mereka yang tidak memakai ilmu-ilmu sosial pun setuju bahwa pendidikan ilmu-ilmu sosial amat penting karena ilmu-ilmu sosial akan mempertajam *insigh* sejarawan.

Dalam dimensi lain, di samping sejarah sebagai ilmu, maka sebenarnya sejarah juga adalah seni. Tanpa adanya imajinasi, maka sejarah tidak mungkin dapat ditulis. Kuntowijoyo (1997: 70) menjelaskan bahwa seni memberi karakterisasi bagi sejarah. Untuk menjelaskan biografi pahlawan nasional misalnya, maka sejarawan harus menjelaskan watak seseorang. Selanjutnya seni memberi struktur dalam penulisan sejarah. Sejarah yang ditulis secara sistematis, menunjukkan bahwa peristiwa tersebut jelas kausalistiknya. Setiap kali akan menulis suatu peristiwa, maka penulis selalu menuliskan latar belakang peristiwa itu. Perlu disadari bahwa teknik tersebut sebenarnya adalah teknik sastra yang disebut *freshadowing* atau pelukisan sebelum sebuah peristiwa.

Mengembangkan materi sejarah sebagai sebuah mata pelajaran, tidak terlepas dari unsur generalisasi dalam sejarah. Menurut Kuntowijoyo (1997: 144), terdapat beberapa macam generalisasi dalam sejarah yaitu: generalisasi konseptual, personal, tematik, spatial, periodik, sosial, kausal, kultural, sistemik, dan struktural. Generalisasi konseptual berupa konsep yang menggambarkan fakta. Ketika orang mengatakan “revolusi”, bukan yang lainnya, seperti “pemogokan”, “pemberontakan”, maka dalam gambarannya adalah darah, pertempuran, orang yang diadili massa, pembelotan, dan pergantian pemimpin.

Orang dapat memakai istilah “revolusi sosial”, “revolusi damai”, “revolusi petani”, dan sebagainya. Semua itu memiliki denotasi dan konotasi yang berbeda. Generalisasi personal tentang seseorang atau pelaku peristiwa; tematik fokus pada tema tertentu; spatial mengenai tempat; periodik berkaitan dengan periodisasi; sosial berkaitan dengan kelompok-kelompok sosial tertentu; generalisasi kausal mengenai sebab-musabab, generalisasi kultural terkait dengan budaya; generalisasi sistemik menyangkut masalah sistem dalam sejarah; dan generalisasi struktural terkait dengan struktur sosial yang ada.

Menurut Kartodirdjo (1992: 54), materi sejarah sebagai konstruk selalu merupakan suatu kesatuan yang koheren. Koherensi itu mengandung tuntutan bahwa unsur-unsur (fakta-fakta) terkumpul tetapi tidak lepas satu sama lain, yaitu adanya hubungan yang saling mengaitkan unsur-unsur itu, sehingga pada dasarnya ada saling ketergantungan (interdependensi), terutama fungsi-fungsinya. Kesemuanya berfungsi untuk mendukung fungsi keseluruhannya. Konsep sistem dan pendekatan sistem dalam materi sejarah dapat memudahkan proses analisis dan sintesis, terutama dalam menunjukkan saling hubungan antara unsur-unsur atau dimensi-dimensi, yaitu bagaimana saling pengaruh mempengaruhi antara faktor ekonomi, sosial, politik, dan kultural. Dengan demikian, ilmu sosial yang mempunyai perspektif sinkronis terhadap suatu gejala, maka sangat diperlukan bagi sejarah. Oleh karena itu menurut Sartono Kartodirdjo (1992: 57) sejarah dapat menggunakan dua pendekatan diakronis dan sinkronis, terutama apabila objek studi sejarah ditunjukkan pada suatu masyarakat atau lembaga sosial, maka untuk melacak perkembangan historis strukturnya mau tidak mau diperlukan kedua pendekatan tersebut.

Dalam konsep diakronik, selain memiliki derajat kausalistik, konstruktif, dan sistematis, sejarah juga memiliki aspek prosesual. Proses adalah aspek dinamis dari struktur dan sebaliknya, struktur adalah aspek statis dari proses. Proses sejarah senantiasa

bergerak antara keduanya, segi prosesual mengarah ke pelembagaan atau strukturasi, sedang strukturasi adalah pengedepanan proses sebagai institusi atau lembaga. Di pandang dengan perspektif ini jenis sejarah umumnya menampilkan proses dan struktur sosial (Kartodirdjo, 1992: 51). Sejarah deskriptif-naratif pada hakikatnya memberi gambaran segi prosesual, urutan kejadian, dan bagaimana perkembangan peristiwa mewujudkan unit prosesual tertentu.

Suatu yang tidak bisa dihindari ialah pendapat yang cenderung menghubungkan istilah naratif (*narrative*) dengan hasil akhir kerja sejarawan, yaitu presentasi hasil-hasil karyanya kepada pembaca; menafsirkan naratif hanya sebagai sebuah cerita (*story*) atau sebuah anekdot sejarah. Topolski (1990: 43) mengakui kenyataan bahwa di kalangan pendukung narativisme sendiri kategori narasi sejarah diartikan dan dianalisis dari beberapa perspektif yakni: 1) semacam wacana, menyingkap tujuan-tujuan komunikatif, ekspresif, dan persuasif dari pengarang (sejarawan); 2) seperangkat kode-kode komunikatif; 3) ungkapan historis yang puitis; 4) ungkapan bahasa kiasan dan retorik yang secara *a priori* mengendalikan sejarah; dan 5) sebuah struktur makna-makna dalam pengertian semiotik struktural.

Setiap rekonstruksi sejarah menghasilkan suatu konstruk atau bangunan, gambaran atau gubahan. Setiap konstruk mengandung unsur-unsur subjek yang membuat konstruk itu. Dengan demikian, konstruk tidak mungkin sama dengan gambaran lengkap atau dari potret dari apa yang sesungguhnya terjadi. Unsur-unsur yang sama-sama dicakup oleh kedua hal tersebut adalah fakta-fakta mengenai sejumlah peristiwa yang terjadi dalam suatu waktu tertentu. Karena setiap konstruk senantiasa dituntut menghasilkan sesuatu yang utuh dan bulat, baik naratif maupun deskriptif, maka untuk penyusunan fakta-fakta menjadi kebulatan diperlukan tambahan unsur-unsur lain. Unsur itu ialah imajinasi sejarawan.

Pengungkapan multidimensional melalui pendekatan ilmu sosial yang multidimensional akan mengungkap unsur-unsur kompleksitas gejala sosial-politik dalam sejarah saling ketergantungan antara unsur-unsur itu. Dengan demikian, hubungan isomorfik (garis hubungan tunggal) dari kausalitas dapat dilengkapi dan diubah menjadi jaringan hubungan-hubungan. Kartodirdjo (1992: 47) berpendapat bahwa proses politik sebagai kompleksitas hubungan antara pemimpin dan pengikut, otoritas dan ideologi, ideologi dan mobilisasi, solidaritas dan loyalitas, dan sebagainya akan mampu mengungkap pola distribusi pengaruh dan kekuasaan (*polity*) dalam kaitannya dengan pola distribusi komoditi (*economy*) serta dengan *society* sendiri (pola distribusi hubungan sosial). Kesemuanya itu didasarkan atas *culture* (pola distribusi nilai-nilai).

Selanjutnya muncullah pertanyaan apakah sejarah itu ilmu atau seni. Syafii Maarif (1997: 18) menjelaskan bahwa pendirian moderat yang mengatakan bahwa sejarah mengandung kedua dimensi ilmu dan seni lebih pantas untuk dipertahankan. Dari sudut metode pengumpulan dan penafsiran data, sejarah tidak berbeda dengan metode ilmu pada umumnya. Akan tetapi dalam teknik penyusunan laporan, unsur imajinasi sejarawan memegang peranan penting. Tentu saja bukanlah imajinasi liar, melainkan imajinasi historis yang dikontrol oleh hukum-hukum logika berdasarkan fakta. Karena imajinasi inilah maka karya sejarah dirasakan juga sebagai karya sastra. Dalam masalah bahasa bahasa sejarah sebaiknya menggunakan bahasa yang mudah dipahami dengan menampilkan keindahan bahasa meskipun tidak seperti dalam novel.

Untuk itu, dalam konteks KTSP guru sejarah harus mampu mengorganisasi materi atau bahan pelajaran sehingga mendukung kualitas pembelajaran sejarah. *National Institute for Educational Research 1999* (Supriatna, 2007: 92) menyatakan bahwa materi sejarah dimasukkan dalam kurikulum sekolah untuk membangun kohesi dan identitas nasional, serta pewarisan nilai, etika, dan budaya kepada peserta didik. Pengorganisasian

materi berkaitan dengan penguasaan konsep atau tema besar yang diambil dari disiplin ilmu sosial serta penggunaan teori sejarah atau disiplin ilmu sosial. Konsep perubahan (*change*), kesinambungan (*continuity*), konflik, revolusi, interdependensi, relasi sosial, status dan peranan, budaya, masyarakat, peradaban, dan lain-lain dapat menjadi tema dalam pembelajaran sejarah. Konsep dapat membantu memahami berbagai objek, peristiwa, gagasan, fenomena, serta dapat digunakan untuk memecahkan masalah. Konsep dapat menjadi alat untuk menghubungkan pengalaman masa lalu masyarakat dengan kenyataan-kenyataan kontemporer. Ini memberi petunjuk bahwa materi sejarah di samping konseptual, faktual, prosesual, juga kontekstual atau aktual.

Widja (1989: 38) menjelaskan bahwa materi atau isi pelajaran sejarah harus menjadi bagian penting yang harus diperhatikan guru sejarah. Materi pelajaran sejarah menekankan aspek waktu, ruang, dan tempat. Atas dasar batasan waktu, sejarah dapat dibedakan antara apa yang sering disebut “sejarah umum” dan “sejarah kontemporer”. Sejarah umum lebih menekankan tinjauan isi yang berisi gambaran evaluasi kehidupan manusia dari perkembangan awal sampai masa kini; jadi tanpa batasan waktu yang tegas. Sementara itu, sejarah kontemporer lebih menekankan materi yang berisi gambaran perkembangan peristiwa. Penekanan atas dasar ruangan atau tempat, memungkinkan membedakan antara sejarah yang menekankan materi dari lingkungan yang sempit (terbatas) dan sejarah dari lingkungan yang lebih luas.

Berdasarkan teori-teori tentang substansi materi sejarah di atas, maka dapat dirumuskan indikator-indikator materi pelajaran sejarah yang berkualitas dan baik untuk diterapkan di tingkat sekolah menengah. Pertama, materi sejarah disajikan berdasarkan perspektif diakronis dengan indikatornya adalah: sistematis, prosesual, kausalistik, faktual, dan konseptual. Kedua materi sejarah dalam perspektif sinsronis yakni sietemik dan multidimensif atau multikausalistik serta konstruktif. Ketiga materi sejarah memiliki

arti atau *meaning* yakni menunjukkan arti penting peristiwa dan kontekstual. Keempat naratif-deskriptif yakni sajian materi menarik dan bahasa menyenangkan atau tidak membosankan.

### C. Metode Pembelajaran Sejarah

Metode menurut Surakhmad (dalam Wiryawan, 2001: 15), merupakan cara yang di dalam fungsinya merupakan alat untuk mencapai suatu tujuan. Hal ini berlaku bagi guru (metode mengajar) dan bagi siswa (metode belajar). Makin baik metode yang digunakan, maka semakin efektif pula pencapaian tujuan pembelajaran. Akan tetapi kadang-kadang metode dibedakan dengan teknik, di mana metode bersifat prosedural, sedangkan teknik bersifat implementatif. Metode maupun teknik pembelajaran merupakan bagian dari strategi pembelajaran. Gerlach and Ely (1980: 186) berpendapat bahwa dalam pemilihan metode pembelajaran, harus mempertimbangkan kriteria-kriteria yakni efisiensi, efektivitas, dan kriteria lain seperti tingkat keterlibatan siswa.

Temuan *National Assessment of Educational Progress* pada 1987, Diane Ravitch dan Chester Finn (Wilson, 2001: 231) menggambarkan kelas sejarah khas sebagai tempat murid menyimak pelajaran yang diberikan guru, menggunakan buku teks, dan mengerjakan ujian, kadang-kadang mereka disugahi film, kadang-kadang mereka juga menghafal pelajaran atau membaca kisah tentang kejadian atau orang. Jarang mereka belajar bersama dengan murid kelas lain, menggunakan dokumen asli, menulis karangan, atau membahas makna dari apa yang mereka pelajari. Hal itu mengindikasikan bahwa pembelajaran sejarah sebaiknya dibangun oleh banyak kekuatan atau variasi metode pembelajaran sehingga fakta sejarah dapat dijelaskan dan maknanya dapat ditemukan.

Dalam pembelajaran sejarah, pendekatan konstruktivisme memungkinkan peserta didik melakukan dialog kritis dengan subjek pembelajar, menggali informasi sebanyak

mungkin dari berbagai sumber untuk melakukan klasifikasi dan prediksi serta menganalisis masalah-masalah sejarah termasuk masalah sosial yang kontroversial yang dihadapinya (Supriatna, 2007: 93-94). Melalui pendekatan konstruktivistik, pengalaman masa lalu masyarakat bangsa dapat dianalisis dan ditarik hubungannya dengan masalah kontemporer. Para peserta didik dapat memanfaatkan pengalaman belajar sebelumnya untuk mengkonstruksi pengetahuan baru, mengujicoba dan mengubahnya, serta menarik hubungan antara pengalaman masa lalu dengan kenyataan sosial sehari-hari. Cara berpikir konstruktivistik sehari-hari yang dikembangkan oleh Denzin dan Lincoln (1994: 312) dapat dirujuk dalam mengkonstruksi pengetahuan siswa sebagaimana kutipan berikut.

*“In a fairly unremarkable sense, we all constructivists if we believe that the mind is active in the construction of knowledge. Most of us would agree that knowing is not passive a simple imprinting of sense data on the mind but active; mind does something with these impressions, at the very least form abstractions or concepts. In this sense, constructivism means that human being do not find or discover knowledge so much as construct or make it. We invent concepts, models, and schemes to make sense of experience and, further, we continually test and modify these constructions in the light of new experience”.*

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 pembelajaran (*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 membantu 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 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 sebaiknya dapat menentukan strategi kegiatan belajar mengajarnya secara tepat sehingga mampu mencapai hasil yang maksimal sesuai dengan hakikat belajar sejarah.

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 (Moedjanto, 1999 : 19).

Dalam kegiatan belajar mengajar sejarah, seorang pengajar harus mampu menciptakan proses belajar mengajar yang dialogis, sehingga dapat memberi peluang 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 (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. Sistem penilaian mempengaruhi pola dan cara belajar siswa. Oleh karena itu, sistem penilaian harus direncanakan dengan matang oleh guru. Penilaian seperti halnya tes akhir sekolah sangat penting keberadaannya karena pada akhirnya dapat digunakan sebagai alat ukur utama keberhasilan sebuah kebijakan di sektor pendidikan.

Metode mengajar merupakan bagian dari strategi pembelajaran yang merupakan langkah-langkah taktis yang perlu diambil guru dalam menunjang strategi yang hendak dikembangkan. Karena itu, perlu disadari bahwa seperti halnya hubungan strategi pembelajaran, sasaran utama dari pelaksanaan metode pembelajaran tidak lain dari apa yang tercantum dalam perencanaan suatu pembelajaran (*course planing*) (Widja, 1989: 41). Adapun beberapa metode utama yang dapat dikembangkan oleh guru sejarah dalam mencapai tujuan-tujuan pembelajaran adalah sebagai berikut.

*Pertama*, metode reseptif. Metode ini terutama berkaitan dengan tujuan-tujuan dalam lingkungan domain kognitif yang dalam hubungan sejarah berarti mengetahui fakta-fakta sejarah yang berupa aktivitas manusia di waktu yang lampau terutama yang memiliki makna penting bagi perkembangan masyarakat dan perjalanan sejarahnya. Metode ini meliputi ceramah, membaca buku teks sejarah, mendengarkan radio, menonton film, atau kegiatan reseptif lainnya. Hal yang tidak dapat dipungkiri bahwa dalam situasi-situasi tertentu, metode ceramah bisa menjadi metode yang paling baik, efektif, dan efisien, tetapi dalam situasi lain bisa jadi sangat tidak efektif (Wiryan, 2001: 126). Metode reseptif ceramah sebaiknya bisa dijadikan batu loncatan bagi pengembangan metode yang lain. Untuk itu, guru sejarah harus kreatif dalam mengembangkan metode pembelajaran sejarah sehingga mampu mendorong antusiasme siswa untuk belajar sejarah.

*Kedua*, metode tanya jawab. Metode ini menyangkut pertanyaan-pertanyaan dan penyumbangan ide-ide dari pihak siswa. Kelebihan metode tanya jawab: kelas lebih aktif karena siswa tidak hanya menjadi pendengar; memberikan kesempatan kepada siswa untuk bertanya sehingga guru mengetahui hal-hal yang belum dimengerti oleh siswa. Sedangkan kelemahannya perlu waktu banyak dan terkadang pertanyaan di luar materi pelajaran (wiryan, 2001: 129).

*Ketiga*, metode diskusi. Metode ini cara penyampaian bahan pelajaran dimana guru memberi kesempatan kepada siswa untuk mengumpulkan pendapat, membuat kesimpulan atau menyusun berbagai alternatif pemecahan masalah. Metode ini terutama menekankan proses multiarah dalam pelaksanaan pembelajaran, yang mana berarti adanya usaha untuk mendorong partisipasi aktif dari semua pihak yang terlibat dalam proses pembelajaran tersebut (Widja, 1989: 44). Kebaikan metode diskusi siswa belajar bermusyawarah; siswa mendapat kesempatan untuk menguji tingkat pengetahuan masing-

masing; belajar menghargai pendapat orang lain; mengembangkan cara berpikir dan sikap ilmiah. Kelemahannya adalah pendapat serta pertanyaan siswa dapat menyimpang dari pokok bahasan; kesulitan dalam menyimpulkan sering menyebabkan tidak ada penyelesaian; memerlukan waktu cukup banyak.

*Keempat* metode kerja kelompok. Metode ini merupakan suatu kegiatan belajar mengajar dimana siswa dalam suatu kelas dipandang sebagai suatu kelompok atau dibagi atas kelompok-kelompok kecil untuk mencapai tujuan pengajaran. Kelebihan metode kerja kelompok: dapat memupuk rasa kerja sama; suatu tugas yang luas dapat segera diselesaikan; dan adanya persaingan yang sehat. Kelemahannya adalah: adanya sifat-sifat pribadi yang ingin menonjolkan diri atau sebaliknya yang lemah merasa rendah diri dan selalu tergantung pada orang lain; apabila kecakapan tiap individu tidak seimbang, maka akan menghambat kelancaran tugas, atau didominasi oleh seseorang (Wiryawan, 2001: 139).

*Kelima* metode sosio drama. Metode ini mengembangkan kreativitas siswa; memupuk kerja sama antara siswa; menumbuhkan bakat siswa dalam seni drama; siswa lebih memperhatikan pelajaran karena menghayati sendiri; memupuk keberanian siswa di depan kelas; melatih siswa untuk menganalisa masalah dan mengambil kesimpulan dalam waktu singkat. Kelemahannya adalah adanya kurang kesungguhan para pemain yang menyebabkan tujuan tidak tercapai; pendengar atau siswa yang tidak berperan sering mentertawakan tingkah laku pemain sehingga merusak suasana.

*Keenam* metode inkuiri. Edwin Fenton (1967: 262) mengemukakan bahwa berdasarkan observasi terhadap strategi pembelajaran yang dilakukan oleh para pengajar sejarah, ternyata strategi itu bergerak pada suatu kontinum dari strategi ekspositori sampai pada strategi inkuiri. Strategi ekspositori menunjukkan keterlibatan unsur guru secara penuh menuntut keterlibatan mental guru untuk mampu memilih model dan metode

mengajar yang sesuai dengan beban dan isi materi serta tujuan yang akan dicapai. Penentuan terhadap satu model mengajar akan membuka kemungkinan untuk menggunakan beberapa metode mengajar. Strategi inkuiri menunjukkan keterlibatan siswa secara penuh dalam kegiatan belajar mengajar.

Dalam kegiatan belajar mengajar, metode inkuiri merupakan suatu strategi pembelajaran yang memungkinkan para peserta didik untuk mendapatkan jawabannya sendiri (Soewarso, 2000: 57). Metode inkuiri adalah metode pembelajaran yang dalam penyampaian bahan pelajarannya tidak dalam bentuknya yang final, tidak langsung. Artinya, dalam penyampaian metode inkuiri peserta didik sendirilah yang diberi peluang untuk mencari (menyelidiki/meneliti) dan memecahkan sendiri jawaban (permasalahan) dengan mempergunakan teknik pemecahan masalah. Sementara pengajar bertindak sebagai pengarah, mediator, dan fasilitator, yang wajib memberikan informasi yang relevan, sesuai dengan permasalahan atau materi pelajaran. Hal tersebut dapat berlangsung dalam kelompok-kelompok kecil dalam kelas melalui diskusi dan bermain peran. Dalam kegiatan ini peserta didik dituntut aktif terlibat dalam situasi belajar. Peserta didik menyadari masalah, mengajukan pertanyaan, selanjutnya menghimpun informasi sebelum mengambil keputusan (Munandar, 1995: 85).

Proses inkuiri dapat dimulai dengan mengajukan permasalahan-permasalahan yang kemudian harus dijawab dengan mencari dan mengumpulkan sumber-sumber yang relevan dengan permasalahan, baik berupa narasumber, buku-buku, majalah, jurnal, dan sebagainya. Dengan metode ini peserta didik terdorong untuk melakukan penyelidikan, yang berarti ada minat intrinsik untuk belajar mendapat pemahaman atau pengetahuan. Pembelajaran dengan metode inkuiri menempatkan peserta didik ke dalam situasi yang mengharuskan mereka ikut serta dalam operasi-operasi intelektual yang terdapat di dalamnya (Beyer, 1999: 6).

Dalam penelitian pengembangan ini metode inkuiri merupakan metode yang penting diterapkan untuk mengerti dan memahami peristiwa-peristiwa sejarah terutama melalui proses penggalian oleh peserta didik. Hal ini disebabkan peristiwa sejarah hanya dapat dimengerti dan dipahami secara mendalam jika dikaji melalui proses bertanya, yakni mengapa, siapa, dimana, apa, bagaimana, kemudian dirumuskan dalam hipotesis, selanjutnya dicari jawabannya melalui teknik penyelidikan. Melalui kepekaan terhadap masalah yang ada dalam peristiwa sejarah, memperjelas, dan mencoba merumuskan dalam bentuk sebagai hipotesis, peserta didik akan bertanya dan menyelidiki fakta-fakta serta mengumpulkan keterangan-keterangan yang diperoleh dari narasumber atau yang terdapat dalam dokumen, buku-buku, majalah, kamus, gambar, kemudian menyimpulkannya. Dengan demikian, peserta didik akan memperoleh pemahaman kembali peristiwa sejarah secara mendalam. Jadi, dengan inkuiri peserta didik terlibat secara aktif, baik dalam proses mencari, menyelidiki, maupun dalam memperoleh pengetahuan, sehingga mampu mengembangkan sikap kritis dan sintesis (Zainul, 2000: iv).

Menurut hasil penelitian Schlenker (Dahlan, 1999: 60), metode pembelajaran inkuiri dapat meningkatkan pemahaman ilmu pengetahuan, daya kreativitas, serta kemampuan mengolah informasi. Demikian pula penelitian Soetjipto (2001: 39) menyimpulkan bahwa inkuiri dapat mengimplementasikan *active learning methods*. Bertitik tolak dari konsep-konsep pembelajaran inkuiri serta dalam rangka untuk mendapatkan pemahaman yang optimal terhadap fakta-fakta atau peristiwa sejarah yang menjadi sumber materi sejarah, maka dalam penelitian tindakan ini penulis berupaya mengoptimalkan cara kerja metode inkuiri tersebut dalam pembelajaran di kelas. Penerapan metode inkuiri dalam penelitian ini adalah mengikuti model yang telah dikembangkan oleh Massialas dan Cox.

Adapun tahap-tahap dalam strategi inkuiri model Massialas dan Cox (Widja, 1989: 41) adalah sebagai berikut.

1. Tahap pertama (orientasi) berisi kegiatan menetapkan masalah sebagai pokok bahasan yang akan dirumuskan dalam bentuk pertanyaan.
2. Tahap kedua (hipotesis), merumuskan hipotesis sebagai acuan inkuiri.
3. Tahap ketiga (definisi), menguraikan dan memperjelas hipotesis.
4. Tahap keempat (eksploratif), berupa menguji hipotesis menurut logika, yaitu yang disesuaikan dengan implikasi dan asumsi.
5. Tahap kelima (pembuktian), mengumpulkan data dan fakta-fakta untuk membuktikan hipotesis.
6. Tahap keenam (generalisasi), yakni membuat kesimpulan sebagai pemecahan atau jawaban terhadap permasalahan yang dapat diterima kebenarannya.

Di samping itu, metode-metode yang cocok untuk kegiatan pembelajaran sejarah adalah metode karyawisata, pembelajaran luar kelas, metode latihan, *problem solving*, metode pemberian tugas, musyawarah kerja, simposium, seminar, dan lain sebagainya yang dapat dikembangkan oleh guru sejarah sesuai dengan karakteristik kelas sejarah yang dihadapi. Berdasarkan konsep, definisi, dan teori tentang metode pembelajaran sejarah, maka dalam penelitian ini dirumuskan indikator-indikator bahwa suatu metode dikatakan baik dan berkualitas apabila: sajian metode oleh guru beragam sesuai dengan karakteristik kelas, dinamis dengan adanya upaya pengembangan oleh guru sejarah, efektif, efisien, dan kemenarikan penerapan metode pembelajaran sehingga membangkitkan minat, sikap, dan motivasi siswa untuk belajar sejarah.

#### **D. 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 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. Dengan sendirinya, diperhitungkan juga alokasi-alokasi waktu yang tersedia. Oleh karena itu, pengembangan suatu strategi pembelajaran sejarah berkaitan erat dengan usaha membuat perencanaan pembelajaran (*course planning*), 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 diperhatikan 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.

Berdasarkan uraian di atas dapat diambil kesimpulan bahwa sarana pembelajaran merupakan segala sesuatu yang memudahkan terlaksananya 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 siswa. 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.

#### **E. Iklim Kelas**

Iklim kelas merupakan salah satu indikator penting yang berpengaruh terhadap kualitas pembelajaran, di samping faktor-faktor pendukung lainnya. Hyman (Hadiyanto & Subiyanto, 2003: 8) menjelaskan 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 iklim kelas sangat berpengaruh terhadap kualitas pembelajaran, dan pada gilirannya berarti berpengaruh juga terhadap hasil pembelajaran (Widoyoko, 2007:146).

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 lambatnya) pembelajaran berlangsung. Dimensi perubahan dan perbaikan sistem menjelaskan sejauh mana iklim kelas 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 (Widoyoko, 2007: 147).

Mengacu pada beberapa penjelasan di atas dapat dijelaskan bahwa iklim kelas yang kondusif dan mendukung untuk kegiatan belajar mengajar, akan menjadikan siswa merasa senang dalam proses pembelajaran dan mampu dapat meningkatkan motivasi belajar, sehingga akan mampu meningkatkan prestasi belajar siswa. Dalam penelitian ini, iklim kelas 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 iklim kelas 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 (Widoyoko, 2007: 147).

## **F. Sikap Siswa**

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, *transfer of values*. Oleh karena itu, guru tidak sekadar 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 atas 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 disangkal 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 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.

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.

### **G. Motivasi Belajar Sejarah**

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). 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.

Menurut 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 hirarki. Dalam klasifikasi Maslow (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 (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 respon dari suatu aksi, yakni tujuan. Motivasi muncul dalam diri manusia, tetapi kemunculannya 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; dan 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 memenuhi 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 (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). 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 afeksinya 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).

Motivasi belajar merupakan faktor 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.

Menurut Bernard (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, dan 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 yakni akan sesuatu); 7) tidak mudah melepaskan hal yang diyakini itu; dan 8) senang mencari dan memecahkan masalah soal-soal (Sardiman AM, 2007: 81)

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.

## BAB VI PENILAIAN OTENTIK DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH

### A. Hakikat Penilaian Otentik

#### 1. Pengertian Penilaian Otentik

Penilaian otentik adalah sebuah konsepsi penilaian yang realistis merupakan penilaian yang digunakan pada Kurikulum 2013. Salah satu asumsi yang harus ada dalam penilaian otentik adalah manusia berbeda pada identitas dan dimensi yang bisa diukur. Mardapi (2012: 166) mengemukakan bahwa “penilaian otentik merupakan salah satu bentuk assesmen yang meminta peserta didik untuk menerapkan konsep atau teori pada dunia nyata”. Penilaian otentik menerapkan pengetahuan yang diperoleh peserta didik pada situasi nyata. Penerapan konsep atau teori pada dunia nyata dapat juga diartikan bahwa kegiatan penilaian otentik harus bermakna. Sebagaimana yang dikemukakan oleh Nitko & Brookhart (2007: 253) bahwa “*authentic assesment usually means presenting student with tasks that are directly meaningful to their education instead of indirectly meaningful*”. Pendapat tersebut menjelaskan bahwa penilaian otentik merupakan kegiatan menilai tugas yang diberikan kepada peserta didik yang bermakna dan memiliki unsur pedagogis.

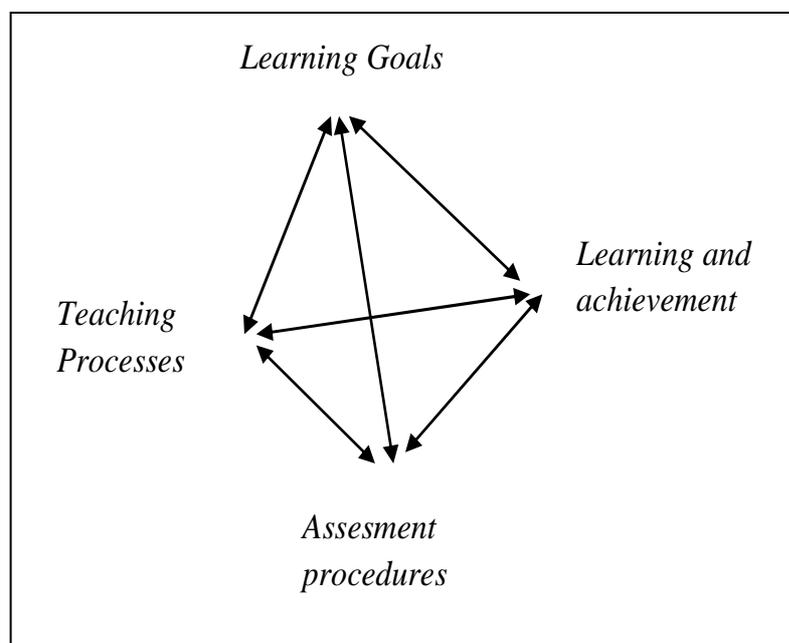
Salah satu modal yang dapat digunakan untuk mencapai kegiatan penilaian otentik yang bermakna, dapat diwujudkan dengan menciptakan pengajaran yang bermakna. Sesuai dengan pendapat yang dikemukakan oleh Olfos & Zulantary (2007: 156) bahwa “*A new approach to evaluation is authentic assesment. This modality connects teaching to realistic and complex situation and context*”. Pengertian penilaian otentik juga identik dengan pengertian penilaian yang digunakan untuk mengukur aspek kompetensi peserta didik secara keseluruhan. Menurut Newman, King, & Charmichael (2007: 3) aspek yang dinilai dalam penilaian otentik dijelaskan sebagai berikut:

*“Authentic is used here not suggest that student are always unmotivated to succeed in conventional academic work or that basic skill and proficiencies should be devalutaed but only to identify some kinds of intellectual work as more complex and socially or personally meaningfull than other.”*

Maksud dari pernyataan tersebut adalah penilaian otentik digunakan untuk mengidentifikasi beberapa jenis kecerdasan yang lebih kompleks dan sosial atau pribadi peserta didik.

Sesuai dengan konsep kurikulum 2013, istilah akademik, sosial, dan kepribadian lebih dinyatakan dalam kompetensi sikap, pengetahuan dan keterampilan. Sebagaimana penjelasan Kemendikbud (2013: 218) bahwa “penilaian otentik merupakan pengukuran bermakna secara signifikan atas hasil belajar peserta didik untuk ranah sikap pengetahuan dan keterampilan”. Konsep yang serupa juga dikemukakan oleh Guliker, et. al (2004: 69) bahwa “*authentic assesment requiring students to use the same competencies, or combinations of knowledge, skills, and attitudes, that they need to apply in the criterion situation in professional life.* Maksud pendapat tersebut adalah penilaian otentik menilai beberapa kompetensi peserta didik atau kombinasi dari pengetahuan, keterampilan dan sikap yang mereka dapat aplikasikan dalam kehidupan secara profesional.

Aspek sikap, pengetahuan dan keterampilan dapat tercapai apabila kegiatan penilaian otentik menekankan pada apa yang seharusnya dinilai, baik proses maupun hasil dengan berbagai instrumen yang disesuaikan dengan tuntutan kompetensi inti dan kompetensi dasar (Kunandar, 2013: 35). Kompetensi inti dan kompetensi dasar akan dirumuskan menjadi tujuan pembelajaran dalam aspek sikap, pengetahuan dan keterampilan. Tujuan pembelajaran tersebut akan dijadikan pedoman dalam penyusunan instrumen penilaian otentik. Lebih jelasnya penyusunan instrumen penilaian otentik dapat dilihat pada **Gambar 1**.



Gambar 1. Hubungan Pengajaran, pembelajaran dan penilaian  
(Sumber : Cumming & Maxwelll, 1999: 179)

Berdasarkan konsep tentang penilaian otentik yang telah dijelaskan di atas, dapat diketahui bahwa penilaian otentik mempunyai perbedaan yang mendasar dengan penilaian tradisional. Menurut Lombardi (2008: 6), perbedaan penilaian otentik dapat dijelaskan pada Tabel 1.

Tabel 1  
Perbedaan Penilaian Konvensional dan Penilaian Otentik

<i>Traditional Assesment</i>	<i>Authentic Assesment</i>
<i>Generally relies forced choice written measured</i>	<i>Promotes integration of various wriitten and performance measures</i>
<i>Relies on proxy measures of student learning to represent target skills</i>	<i>Relies on direct measures of target skilss</i>
<i>Encourages memorization or correct answers</i>	<i>Encourages divergent thinking in generating possible answers</i>
<i>Goal is to measure acquisition of knowledge</i>	<i>Goal on is to enhance development of menaingfull skill</i>
<i>Curriculum direct assesment</i>	<i>Assesment direct curriculum</i>
<i>Emphasis on developing a body of knowledge</i>	<i>Empahsis on ensuring proficiency at real word tasks</i>
<i>Promotes ‘what’ knowledge</i>	<i>Promotes ‘how’ knowledge</i>
<i>Provides a one-time snapshot of student understanding</i>	<i>Provides an examination of learning over time</i>
<i>Emphasizes competition</i>	<i>Emphasizez cooperation</i>
<i>Target simplistic skill or tasks in a concrete singular fashion</i>	<i>Prepares student for ambigitues and exceptions that are found in realistic problem setting</i>
<i>Priority on summative outcomes or products</i>	<i>Priority of the learning sequence or process.</i>

Penilaian tradisional secara umum memiliki ciri-ciri berikut: 1) menggunakan bentuk tes pilihan ganda; 2) menilai keterampilan secara tidak menyeluruh; 3) mendorong peserta didik untuk mengingat pada satu jawaban yang benar; 4) tujuannya hanya pada aspek pengetahuan; 5) kurikulum digunakan sebagai pedoman untuk menilai; 6) menekankan pada aspek pengetahuan; 7) mengetahui apa itu pengetahuan; 8) menyediakan kesempatan belajar bagi peserta didik dalam satu waktu; 9) menekankan kompetisi; 10) tugas yang diberikan hanya berdasarkan masalah yang sudah jelas; dan 11) prioritas pada hasil sumatif atau produk (Lombardi, 2008: 6).

Penilaian otentik memiliki ciri-ciri berikut: 1) integrasi tes tertulis dan tes unjuk kerja; 2) mengukur seluruh kemampuan peserta didik; 3) mendorong peserta didik untuk berpikir secara divergen dalam menjawab pertanyaan; 4) tujuan penilaian

digunakan untuk mengukur seluruh keterampilan yang dimiliki peserta didik; 5) penilaian digunakan untuk menilai kurikulum secara langsung; 6) tugas yang diberikan berhubungan dengan situasi nyata; 7) mempelajari bagaimana pengetahuan diorganisir; 8) menyediakan kesempatan belajar bagi peserta didik dalam suatu waktu tertentu; 9) menekankan adanya sikap kerjasama; 10) menyediakan kesempatan peserta didik untuk memecahkan masalah; dan 11) penilaian yang dilakukan secara berkesinambungan.

Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa penilaian otentik merupakan penilaian yang menekankan pada seluruh aspek sikap, pengetahuan dan keterampilan yang akan diterapkan pada situasi nyata dan dilakukan secara signifikan sesuai dengan kompetensi inti dan kompetensi dasar. Modal dari penilaian otentik adalah menciptakan pembelajaran yang mengarah pada situasi kontekstual. Penilaian otentik memiliki perbedaan yang mendasar dengan penilaian tradisional, salah satu perbedaan tersebut adalah penilaian otentik menekankan penilaian tidak hanya berdasarkan aspek pengetahuan.

## 2. Tujuan Penilaian Otentik

Tujuan penilaian otentik adalah mengukur kompetensi peserta didik. Sebagaimana yang dikemukakan Todorov (1998: 1) sebagai berikut: *“The authentic assesment has as it goal the developmental of volountary classroom level assesment to asses student progress towards meeting the important standardt of conducting investigation, group discussion and responsible personal conduct”*. Maksud pendapat tersebut adalah penilaian otentik mempunyai tujuan untuk menilai perkembangan peserta didik sesuai dengan tingkatan kelas dengan sebuah standar yang meliputi pengamatan tingkah laku peserta didik dalam investigasi, kelompok diskusi dan respon.

Pencapaian tujuan penilaian otentik dapat dilakukan dengan mengarahkan guru dalam empat aspek kegiatan, seperti yang dikemukakan oleh Chittenden (Depdiknas, 2002: 3) sebagai berikut.

- a. Penelusuran yaitu menelusuri agar proses pembelajaran peserta didik tetap sesuai dengan rencana. Artinya bahwa guru harus memperhatikan aspek yang diukur pada peserta didik dalam aspek sikap, pengetahuan dan keterampilan serta instrumen yang digunakan dalam mengukur kompetensi tersebut.
- b. Pengecekan yaitu mengecek kelemahan-kelemahan yang dialami peserta didik dalam proses pembelajaran. Melalui penilaian otentik baik yang bersifat formal

maupun informal guru melakukan pengecekan kemampuan (kompetensi) apa yang peserta didik telah kuasai dan belum dikuasai.

- c. Pencarian yaitu mencari dan menemukan hal-hal yang menyebabkan terjadinya kelemahan dan kesalahan dalam proses pembelajaran. Guru harus selalu menganalisis dan merefleksikan hasil penilaian kelas dan mencari hal-hal yang menyebabkan proses pembelajaran tidak berjalan efektif.
- d. Penyimpulan yaitu menyimpulkan apakah peserta didik telah menguasai seluruh kompetensi yang ditetapkan dalam kurikulum atau belum. Penyimpulan sangat penting dilakukan guru khususnya pada saat guru diminta melaporkan hasil kemajuan belajar anak kepada orang tua, sekolah, pihak lain seperti di akhir semester atau akhir tahun ajaran, baik dalam bentuk rapor peserta didik atau bentuk lainnya.

Tujuan penilaian otentik yang telah dijelaskan di atas merupakan hal yang penting untuk diperhatikan oleh guru agar dapat mendorong motivasi belajar peserta didik. Selain itu, guru juga dapat menyempurnakan proses pembelajaran sebagai umpan balik dari kegiatan mengukur kompetensi peserta didik.

### 3. Karakteristik Penilaian Otentik

Karakteristik penilaian otentik dapat diartikan sebagai ciri-ciri khas yang terdapat pada penilaian otentik. Newman, King, & Charmichael (2007: 3) mengemukakan bahwa “*characteristic authentic intellectual work as construction of knowledge, through the use of disciplined inquiry to produce discourse, product or performance that have value beyond school*”. Maksud dari pendapat tersebut menyatakan bahwa karakteristik penilaian otentik adalah mengkonstruksi pengetahuan melalui penemuan disiplin untuk membuat tulisan, produk atau performansi dalam pembelajaran di sekolah. Sejalan dengan pendapat tersebut, Moon et. al (2005: 121) mengemukakan karakteristik penilaian otentik yang dirinci menjadi 8 komponen sebagai berikut.

- a. *Are focused on content that is essential, focusing on the big ideas or concepts, rather than trivial microfacts or specialized skills.*

Fokus penilaian otentik terletak pada isi yang sangat penting, dengan fokus pada ide-ide besar atau konsep, bukan *microfacts* atau keterampilan khusus. Penilaian otentik mengacu pada konsep atau ide sesuai dengan materi pembelajaran.

- b. *Are in-depth in that they lead to other problems and questions.*

Penilaian otentik menyediakan beberapa masalah dan pertanyaan. Masalah dan pernyataan ini akan dianalisis oleh peserta didik dan guru sebagai fasilitator pada proses pembelajaran.

- c. Are feasible and can be done easily and safely within a school and classroom.*

Penilaian otentik merupakan penilaian yang layak dan mudah digunakan pada sekolah maupun kelas. Oleh karena itu instrumen dalam penilaian otentik harus menunjang prinsip penilaian otentik secara rinci dan praktis untuk digunakan.

- d. Focus on the ability to produce a quality product or performance, rather than a single right answer.*

Fokus penilaian otentik berbasis pada kemampuan peserta didik untuk menghasilkan produk/performansi dibandingkan dengan pilihan ganda.

- e. Promote the development and display of student strengths and expertise (the focus is on what the student knows).*

Penilaian otentik mempromosikan perkembangan dan menampilkan kelebihan dan keahlian peserta didik (fokusnya adalah pada apa yang peserta didik ketahui).

- f. Have criteria that are known, understood, and negotiated between the teacher and student before the assessment begins.*

Kriteria penilaian otentik harus mudah diketahui, dipahami, dan dinegosiasikan antara guru dan peserta didik sebelum penilaian dilaksanakan.

- g. Provide multiple ways in which students can demonstrate they have met the criteria, allowing multiple points of view and multiple interpretations.*

Menyediakan beberapa cara yang memuat kemampuan peserta didik bahwa mereka telah memenuhi kriteria yang telah ditentukan dari beberapa sudut pandang dan multitafsir.

- h. Require scoring that focuses on the essence of the task and not what is easiest to score.*

Memerlukan penilaian yang berfokus pada esensi tugas dan bukan apa yang paling mudah untuk dinilai.

Konsep yang serupa tentang karakteristik penilaian otentik juga dikemukakan oleh Kunandar (2013: 39) sebagai berikut.

- a. Bisa digunakan untuk formatif maupun sumatif.

Penilaian otentik dapat dilakukan untuk mengukur pencapaian kompetensi terhadap suatu atau beberapa kompetensi dasar (formatif) maupun pencapaian kompetensi terhadap kompetensi inti dalam satu semester (sumatif).

b. Mengukur keterampilan dan performansi, bukan mengingat fakta. Penilaian otentik ditujukan untuk mengukur pencapaian kompetensi yang menekankan aspek keterampilan dan kinerja, bukan hanya mengukur kompetensi yang sifatnya mengingat fakta (hafalan dan ingatan).

c. Berkesinambungan dan terintegrasi.

Penilaian otentik harus secara berkesinambungan (terus menerus) dan merupakan satu kesatuan secara utuh sebagai alat untuk mengumpulkan informasi terhadap pencapaian kompetensi peserta didik.

d. Dapat digunakan sebagai *feedback*.

Penilaian otentik yang dilakukan guru dapat digunakan sebagai umpan balik terhadap pencapaian kompetensi peserta didik secara komprehensif.

Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa karakteristik penilaian otentik adalah pengukuran seluruh aspek kompetensi peserta didik yang meliputi kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Penilaian otentik dilakukan secara berkesinambungan dan terintegrasi. Teknis pelaksanaan penilaian otentik dapat dilakukan dengan tes sumatif dan formatif sehingga hasil penilaian tersebut dapat dijadikan *feed back* bagi guru maupun peserta didik.

## **B. Penilaian Otentik pada Kompetensi Sikap**

### **1. Pengertian Penilaian Otentik pada Kompetensi Sikap**

Kompetensi sikap merupakan salah satu Standar Kompetensi Lulusan (SKL) pada Kurikulum 2013. Sikap dapat diartikan sebagai salah satu komponen afektif yang ditunjukkan peserta didik dalam melakukan kegiatan tertentu. Menurut Kunandar (2013: 99), “sikap bermula dari perasaan (suka atau tidak suka) yang terkait dengan kecenderungan seseorang dalam merespon sesuatu atau objek”. Sikap akan menentukan seseorang untuk melakukan tindakan pada suatu objek. Konsep yang serupa juga dikemukakan oleh Anatasi (dalam Zakaria, 2010: 1) bahwa “sikap sebagai kecenderungan untuk bertindak secara suka atau tidak suka terhadap suatu objek”. Dengan demikian, sikap dapat menentukan tingkah laku seseorang mengenai suatu objek. Sesuai dengan pendapat yang dikemukakan oleh Johson & Johson (2002: 168) bahwa “*attitudes are important determinat of behavior*” (Sikap sangat menentukan tingkah laku/kebiasaan).

Sikap mencakup tiga komponen, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotorik. Komponen afektif adalah perasaan atau penilaian seseorang terhadap suatu objek.

Komponen kognitif adalah kepercayaan atau keyakinan seseorang mengenai objek. Komponen psikomotorik adalah kecenderungan untuk berperilaku atau berbuat dengan cara-cara tertentu berkenaan dengan kehadiran objek sikap (Hosnan, 2014: 419). Penilaian sikap dapat diartikan sebagai kegiatan melakukan penilaian terhadap sikap peserta didik selama proses pembelajaran. Pada Kurikulum 2013 penilaian sikap akan dilakukan pada dua aspek yaitu *sikap spiritual* yang terkait dengan pembentukan peserta didik yang beriman dan bertakwa, dan *sikap sosial* yang terkait dengan pembentukan peserta didik yang berakhlak mulia, mandiri, demokratis, dan bertanggung jawab.

Kompetensi sikap spiritual mengacu pada KI-1: Menerima, menjalankan dan menghargai ajaran agama yang dianutnya sedangkan kompetensi sikap sosial mengacu pada KI-2: Menunjukkan perilaku jujur, disiplin, tanggung jawab, santun, peduli dan percaya diri dalam berinteraksi dengan keluarga, teman guru dan tetangganya. Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa penilaian sikap merupakan penilaian yang digunakan untuk menilai sikap peserta didik dalam komponen afektif, kognitif dan psikomotorik selama proses pembelajaran. Penilaian sikap akan dilakukan dalam menilai sikap spiritual dan sikap sosial peserta didik

## **2. Ruang Lingkup Penilaian Otentik dalam Kompetensi Sikap**

Ruang lingkup kompetensi sikap meliputi lima jenjang proses berpikir. Menurut Krathwol (melalui Kunandar, 2013: 112), ruang lingkup tersebut dijelaskan sebagai berikut.

### **a. Kemampuan Menerima**

Kemampuan menerima adalah kepekaan seseorang dalam menerima rangsangan atau stimulus dari luar yang datang kepada dirinya dalam bentuk masalah, situasi, gejala dan lain-lain. Kemampuan menerima atau memperhatikan, terlihat dari kemauan untuk memperhatikan suatu kegiatan atau suatu objek.

### **b. Kemampuan Merespon**

Kemampuan merespon adalah kemampuan yang dimiliki oleh seseorang untuk mengikutsertakan dirinya secara aktif dalam fenomena tertentu dan membuat reaksi terhadapnya dengan salah satu cara.

### **c. Kemampuan Menilai**

Kemampuan menilai (*valuing*) adalah kemampuan memberikan nilai atau penghargaan terhadap suatu kegiatan atau objek, sehingga apabila kegiatan itu tidak dikerjakan, dirasakan akan membawa kerugian atau penyesalan.

d. Kemampuan Mengatur Diri atau Mengorganisasikan

Kemampuan mengatur diri atau mengorganisasikan (*organization*) merupakan kemampuan mempertemukan perbedaan nilai sehingga terbentuk nilai baru yang lebih universal, yang membawa kepada perbaikan umum.

e. Kemampuan karakter

Kemampuan berkarakter (*characterization*) atau mengayati adalah kemampuan memadukan sistem nilai yang telah dimiliki seseorang yang mempengaruhi pola kepribadian dan tingkah lakunya.

### 3. Teknik Penilaian Otentik dalam Kompetensi Sikap

Pelaksanaan penilaian sikap dapat dilakukan dengan menggunakan beberapa teknik. Berdasarkan Kemendikbud (2013: 7) teknik penilaian otentik yang dapat digunakan untuk mengukur kompetensi sikap peserta didik dijelaskan sebagai berikut.

#### a. Observasi

##### 1) Pengertian Observasi

Observasi merupakan sebuah kegiatan yang digunakan untuk mengamati tingkah laku seseorang. Sukmadinata (2010: 220) mengemukakan bahwa “observasi merupakan suatu teknik pengumpulan data dengan jalan mengadakan pengamatan terhadap kegiatan yang sedang berlangsung atau ingin diamati”. Kegiatan pengamatan dilakukan pada aspek sikap peserta didik. Sejalan dengan pendapat tersebut, Purwanto (2002: 149) mengemukakan pengertian observasi sebagai berikut: “Observasi ialah metode atau cara-cara menganalisis dan mengadakan pencatatan yang sistematis mengenai tingkah laku dengan melihat atau mengamati individu atau kelompok secara langsung”.

Pencatatan dapat diamati dengan menggunakan indera baik secara langsung maupun tidak langsung. Sebagaimana penjelasan yang dikemukakan Kemendikbud (2013: 12) sebagai berikut: “Observasi merupakan teknik penilaian yang dilakukan secara berkesinambungan dengan menggunakan indera, baik secara langsung maupun tidak langsung

dengan menggunakan instrumen yang berisi sejumlah indikator perilaku yang diamati”. Observer harus mengamati secara cermat tingkah laku peserta didik sehingga penilaian yang dilakukan dapat mengukur kompetensi peserta didik yang sebenarnya dengan menggunakan indera baik secara langsung maupun tidak langsung.

Kegiatan observasi dapat dilakukan secara langsung dan tidak langsung. Observasi langsung dilaksanakan oleh guru tanpa perantara orang lain, sedangkan observasi tidak langsung dengan bantuan orang lain, seperti guru lain, orang tua, peserta didik, dan karyawan sekolah. Hasil observasi dapat dijadikan sebagai umpan balik dalam pembinaan (Zakaria, 2010: 12). Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan kegiatan observasi merupakan kegiatan yang dilakukan untuk mengamati tingkah laku peserta didik dalam melakukan sesuatu dengan menggunakan instrumen penilaian. Kegiatan observasi terdiri dari dua jenis yaitu observasi langsung dan observasi tidak langsung. Hasil observasi dapat dijadikan umpan balik bagi guru untuk menyempurnakan pembelajaran.

## **2) Prinsip Observasi**

Kegiatan observasi memerlukan prinsip-prinsip dasar yang harus diperhatikan untuk mengukur kompetensi peserta didik. Menurut Purwanto (2002: 150), prinsip-prinsip yang harus diperhatikan guru selama kegiatan observasi terletak pada dua cara pokok pencatatan observasi yaitu: (a) unit-unit tingkah laku yang diamati dirumuskan atau ditentukan lebih dulu, dan catatan-catatan yang dibuat hanyalah mengenai aspek-aspek atau kegiatan yang telah ditentukan; (b) observasi menentukan lebih dulu aspek-aspek atau kegiatan-kegiatan tingkah laku apa yang diamati.

## **3) Kriteria Observasi**

Kriteria instrumen penilaian observasi meliputi beberapa aspek yang digunakan untuk mengembangkan produk instrumen penilaian observasi. Kunandar (2013: 122) mengemukakan kriteria tersebut sebagai berikut: (a) mengukur aspek sikap (bukan aspek kognitif atau psikomotorik) yang dituntut dalam kompetensi inti dan kompetensi dasar; (b) sesuai dengan indikator yang diukur; (c) memuat sikap atau indikator sikap yang dapat

diobservasi; (d) mudah atau *feasible* digunakan; (e) dapat merekam sikap peserta didik. Kriteria instrumen penilaian tersebut harus dipenuhi untuk menentukan instrumen yang benar-benar valid bagi peserta didik.

#### 4) Langkah-langkah Melakukan Observasi

Langkah-langkah yang dilakukan untuk menilai sikap peserta didik melalui teknik observasi meliputi 8 kegiatan sebagaimana yang dikemukakan oleh Johson & Johson (2002: 169-170) sebagai berikut.

a). *Decide on which attitudes to measure.*

Kegiatan yang dilakukan adalah menentukan sikap yang akan diukur berdasarkan subjek, metode instruksional yang digunakan dan pembelajaran.

b). *Construct a questionnaire by writing specific questions to measure the targeted attitudes.*

Kegiatan yang dilakukan adalah melakukan konstruksi kuesioner dengan menulis pertanyaan yang spesifik untuk mengukur target sikap. Terdapat 5 kegiatan pada tahap ini yaitu: (a) memutuskan tipe pertanyaan; (b) memutuskan bentuk respon; (c) menulis pertanyaan dengan benar; (d) menyusun pertanyaan; (e) menekankan pada psikologi pengukuran .

c). *Select the standardized attitude measures you want to use, if any*

Kegiatan yang dilakukan adalah memilih standar pengukuran sikap berdasarkan tujuan instruksional dan keahlian.

d). *Give your questionnaire near the beginning and then near the end of an instructional unit, semester or year.*

Kegiatan yang dilakukan adalah memberikan kuesioner pada awal permulaan dan akhir semester.

e). *Analyze and organize the data for feedback to interested stakeholders and to make instructional decisions.*

Kegiatan yang dilakukan adalah melakukan analisis dan organisir data sebagai *feedback* (umpan balik) pada *stakeholders* dan membuat keputusan instruksional.

f). *Give the feedback in a timely and orderly way and facilitate stakeholders's use of the data.*

Kegiatan yang dilakukan adalah memberikan *feedback* (umpan balik) pada *stakeholders*.

h). *Use the data on student attitudes to modify and improve the course and your teaching.*

Kegiatan yang dilakukan adalah menggunakan data untuk memodifikasi dan meningkatkan pelajaran dan pengajaran.

### 3) Kelebihan dan Kekurangan Observasi

Kelebihan dan kekurangan observasi meliputi beberapa aspek yang perlu diperhitungkan agar memperoleh data yang akurat. Kelebihan observasi menurut Sudijono (2007: 81) dijelaskan sebagai berikut: (a) data observasi itu diperoleh secara langsung di lapangan yakni dengan jalan melihat dan mengamati kegiatan atau ekspresi peserta didik dalam melakukan sesuatu sehingga dengan demikian data tersebut dapat lebih bersifat objektif dalam melukiskan aspek-aspek kepribadian peserta didik menurut keadaan yang senyatanya; (b) data hasil observasi mencakup berbagai aspek kepribadian masing-masing individu peserta didik, dengan demikian maka di dalam pengolahannya tidak seberat atau hanya menekankan pada salah satu segi saja dari kecakapan atau prestasi belajar mereka.

Kelemahan observasi menurut Sudijono (2007: 81) meliputi beberapa aspek yaitu: (a) observasi sebagai salah satu alat evaluasi hasil belajar tidak selalu dapat dilakukan dengan baik dan benar oleh pengajar; (b) kepribadian (*personality*) dari observer atau evaluator juga acapkali mewarnai atau menyelinap masuk ke dalam penilaian yang dilakukan dengan cara observasi; (c) data yang diperoleh dari kegiatan observasi umumnya dapat mengungkap ‘kulit luar’nya saja.

## b. Penilaian Diri

### 1). Pengertian Penilaian Diri

Teknik penilaian diri merupakan teknik penilaian yang bertujuan untuk menilai diri peserta didik sendiri melalui lembar penilaian. Menurut Reynolds, Livingston & Willson (2010: 383) pengertian penilaian diri dijelaskan sebagai berikut: “*Self report is an instrument completed by individuals that allows them to describe their own subjective experiences*

*including emotional, motivational, interpersonal and attitudinal charatertitics*". Maksud pendapat di atas menyatakan bahwa penilaian diri merupakan sebuah instrumen lengkap tentang individu yang menggambarkan tentang pengalaman subjektif yang meliputi karakteristik emosi, motivasi, kepribadian dan sikap.

Rasyid & Mansur (2008: 118) mengemukakan bahwa "penilaian diri merupakan suatu metode penilaian yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengambil tanggung jawab terhadap belajar mereka sendiri". Kejujuran peserta didik dituntut untuk melakukan penilaian terhadap dirinya sendiri. Konsep yang serupa juga dikemukakan oleh Hosnan (2014: 413) bahwa: "Penilaian diri adalah suatu teknik penilaian dimana peserta didik diminta untuk menilai dirinya sendiri berkaitan dengan status, proses, dan tingkat pencapaian kompetensi yang dipelajari dari sebagai berikut". Jadi penilaian diri digunakan untuk menilai ketercapaian kompetensi peserta didik mereka sendiri.

Pada dasarnya penilaian diri meliputi tiga kegiatan sesuai yang dikemukakan oleh Gregory, Cameron & Davies (2000: 9-10) sebagai berikut.

a) *Pause and Think*

Peserta didik menilai diri mereka dengan melakukan refleksi tentang apa yang mereka pelajari.

b) *Look for Proof*

Peserta didik memilih contoh kinerja yang dilakukan sebagai bukti dari aspek yang mereka pelajari dan komentar tentang kinerja mereka.

c) *Connect to Criteria*

Peserta didik menilai kinerja mereka yang dihubungkan dengan kriteria.

Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa penilaian diri adalah penilaian yang dilakukan oleh peserta didik sendiri terhadap hasil kinerja yang telah dilakukan dengan melakukan refleksi terhadap pembelajaran yang telah berlangsung. Penilaian diri dapat digunakan untuk melatih kejujuran peserta didik.

## 2) Prinsip Prinsip Penilaian Diri

Prinsip-prinsip penilaian diri perlu diperhatikan agar dapat mengukur kompetensi peserta didik. Menurut Kunandar (2013: 132-133) prinsip-prinsip

yang harus diperhatikan guru pada penilaian diri meliputi: (a) aspek-aspek yang mau dinilai oleh peserta didik melalui penilaian diri harus jelas; (b) menentukan dan menetapkan cara dan prosedur yang digunakan; (c) menentukan bagaimana mengolah dan menentukan nilai hasil observasi; (d) membuat kesimpulan hasil pengamatan atau observasi setelah selesai dilaksanakan.

#### **a) Kriteria Penilaian Diri**

Kriteria penilaian diri meliputi berbagai aspek. Menurut Kunandar (2013: 133-134), kriteria penilaian diri sebagai berikut: (a) kriteria penilaian dirumuskan secara simpel dan sederhana; (b) menggunakan bahasa yang lugas dan dapat dipahami peserta didik; (c) menggunakan format penilaian sederhana dan mudah dipahami oleh peserta didik; (d) kriteria penilaian jelas, tidak berpotensi munculnya penafsiran makan ganda/berbeda; (e) mampu menunjukkan kemampuan peserta didik dalam situasi yang nyata/sebenarnya; (f) mampu mengungkapkan kekuatan dan kekurangan capaian kompetensi peserta didik; (g) secara umum bermakna, mengarahkan peserta didik untuk memahami kemampuannya; (h) mampu mengukur target kemampuan yang akan diukur (*valid*); (i) memuat indikator kunci/esensial yang menunjukkan penguasaan satu kompetensi peserta didik; (j) indikator yang digunakan menunjukkan kemampuan yang dapat diukur; (h) mampu memetakan kemampuan peserta didik dari kemampuan level terendah sampai kemampuan tertinggi.

#### **b) Langkah-langkah Melakukan Penilaian Diri**

Langkah-langkah penilaian diri meliputi empat strategi. Menurut AAIA (Rasyid & Mansyur, 2008: 126), langkah-langkah penilaian diri dijelaskan sebagai berikut.

##### **1) Strategi *modelling using exemplars***

Strategi *modelling using exemplars* meliputi penggunaan contoh bagian pekerjaan untuk membantu peserta didik. Strategi tersebut terdiri dari beberapa tahap yaitu: (a) menunjukkan pada peserta didik contoh bagian pekerjaan dan membandingkan dengan tujuan yang telah ditetapkan; (b) menggunakan model sebagai petunjuk untuk mengembangkan,

memperbaiki dan memodifikasi pekerjaan peserta didik; (c) menggunakan model sebagai pembanding pekerjaan peserta didik, sehingga peserta didik dapat mengidentifikasi pekerjaan mereka apakah telah atau belum sesuai dengan kriteria sukses.

2) Strategi *questioning skills* (keterampilan bertanya)

Strategi *questioning skills* (keterampilan bertanya) merupakan bagian dari proses untuk mendorong peserta didik berpikir pada semua tingkat mulai pengetahuan dasar sampai evaluasi dan penilaian analisis. Strategi ini terdiri dari dua tahap yaitu: (a) lebih memungkinkan guru untuk menggunakan keterampilan bertanya; (b) guru perlu mempraktikkan keterampilan bertanya tingkat tinggi.

3) Strategi *Graphic Organizerz*

Strategi *graphic organizers* merupakan salah satu teknik untuk membantu peserta didik menjadi mahir atau cakap untuk merefleksikan pekerjaan mereka. Strategi tersebut berbentuk grafik, chart atau gambar yang didesain untuk mendorong peserta didik bekerja secara terstruktur yang dapat membantut mereka untuk mengeksplorasi pengetahuan dan pemahaman mereka.

4) Strategi *Reflection*

Stategi *reflection* merupakan suatu proses untuk mengatasi kesenjangan belajar sedangkan keterampilan untuk mengatasi kesenjangan belajar memerlukan pemahaman yang jelas tentang tujuan pembelajaran dan kriteria sukses.

### 3) Kelebihan dan Kekurangan Penilaian Diri

Teknik penilaian diri dapat memberi dampak positif terhadap perkembangan kepribadian peserta didik. Dampak positif bagi peserta didik tersebut meliputi dapat menumbuhkan rasa percaya diri, menyadari kekuatan dan kekurangan diri, dan dapat mendorong, membiasakan diri, dan melatih diri untuk bersikap jujur. Kelebihan tentang penilaian diri menurut oleh Reynolds, Livingston & Davies (2010: 383) dijelaskan sebagai berikut.

1) *Flexible*

Penilaian diri merupakan penilaian fleksibel yang mudah digunakan. Peserta didik akan menilai dirinya sendiri dalam lembar penilaian diri.

Oleh karena itu, guru akan tidak merasa kerepotan karena tidak menilai diri peserta didik satu persatu.

- 2) *Inteviews can observe interviewes, nothing the amounr of feeling attached to their answer, the topics on which they seem to be evasive, and the areas in which they most expansive*

Penilaian diri merupakan penilaian yang dapat digunakan untuk mengukur perasaan peserta didik dalam pembelajaran. Perasaan peserta didik akan menentukan tingkah laku peserta didik sehingga sikap peserta didik akan terukur dalam penilaian diri.

- 3) *Interview make possible not only collecting information from interview but also sharing information with them and as in the counselling interview, using the face-to face contact as a basic for therapy.*

Penilaian diri merupakan penilaian yang tidak hanya sekedar mengumpulkan informasi tetapi juga dapat digunakan untuk konseling sebagai terapi. Umpan balik penilaian diri tidak hanya untuk mengumpulkan informasi tentang sikap peserta didik, tetapi dapat juga dijadikan umpan balik bagi guru untuk mengupayakan penyempurnaan sikap peserta didik melalui konseling.

Selain kelebihan, pada penilaian diri juga terdapat kekurangan yang harus dicermati oleh guru agar pelaksanaan penilaian diri dapat berjalan sesuai dengan tujuan dan prinsip-prinsip penilaian diri. Kekurangan penilaian diri menurut Kunandar (2013: 130-131) yaitu: (a) cenderung subjektif, (b) data mungkin ada pengisinya tidak jujur; (c) dapat terjadi kemungkinan peserta didik menilai dengan skor tinggi; (d) membutuhkan persiapan dan alat ukur yang cermat; (e) pada saat penilaian dapat terjadi peserta didik melaksanakan sebaik-baiknya tetapi di luar penilaian peserta didik yang tidak konsisten; (f) hasilnya kurang akurat; (g) kurang terkemuka; (h) mungkin peserta didik tidak memahami adanya kemampuan yang dimiliki; (i) peserta didik yang kurang aktif biasanya nilainya kurang.

### **c. Penilaian Antarpeserta Didik**

#### **1) Pengertian Penilaian Antarpeserta Didik**

Penilaian antarpeserta didik mempunyai karakteristik yang sama dengan penilaian diri yaitu menggunakan instrumen lembar penilaian.

Perbedaan antara penilaian antarpeserta didik dengan penilaian diri terletak pada pengisian lembar penilaian. Pada penilaian antarpeserta didik, peserta didik diminta menilai temannya. Sebagaimana pendapat yang dikemukakan oleh Hosnan (2014: 415) sebagai berikut: “Penilaian antarpeserta didik merupakan penilaian yang dilaksanakan dengan cara meminta siswa/peserta didik untuk menilai terkait dengan sikap dan perilaku keseharian peserta didik yang lain”. Oleh karena, itu peserta didik akan saling menilai terkait pencapaian kompetensi pada penilaian antarpeserta didik. Sebagaimana pendapat yang dikemukakan oleh Falchikov (Sluijsmans, 2002: 32) bahwa “penilaian antarpeserta didik sebagai suatu proses dimana individu saling melakukan *rate* di antara mereka”.

Sejalan dengan pendapat tersebut, Kemendikbud (2013: 14) mempertegas pengertian penilaian antarpeserta didik bahwa “penilaian antarpeserta didik merupakan teknik penilaian dengan cara meminta peserta didik untuk saling menilai terkait dengan pencapaian kompetensi”. Penilaian antarpeserta didik mempunyai manfaat yang efektif pada proses pembelajaran. Sebagaimana pendapat yang dikemukakan oleh Clarke (2005: 88) sebagai berikut: “Penilaian antarpeserta didik merupakan umpan balik yang efektif selama proses belajar berlangsung, karena peserta didik lebih bebas saling menerima dan memberi kritik dan bahasa formal di sekolah”. Oleh karena itu, hendaknya penilaian antarpeserta didik dapat dilakukan secara berkesinambungan agar melatih kemampuan peserta didik.

Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa penilaian antarpeserta didik adalah penilaian yang dilakukan oleh peserta didik dalam menilai kompetensi yang ditunjukkan oleh peserta didik lainnya. Penilaian antarpeserta didik dapat mengefektifkan proses pembelajaran apabila dilakukan secara berkesinambungan sedangkan untuk bentuk instrumen harus disesuaikan dengan karakteristik peserta didik.

## 2) Prinsip Prinsip Penilaian Antarpeserta Didik

Sama halnya dengan penilaian diri, prinsip penilaian antarpeserta didik menurut Kunandar (2013: 142) meliputi beberapa aspek yaitu: (a) aspek-aspek yang mau dinilai oleh peserta didik melalui penilaian antarpeserta didik harus jelas; (b) menentukan dan menetapkan cara dan

prosedur yang digunakan; (c) menentukan bagaimana mengolah dan menentukan nilai hasil observasi; (d) membuat kesimpulan hasil penilaian setelah dilaksanakan.

### **3) Kriteria Penilaian Antarpeserta Didik**

Instrumen penilaian antarpeserta didik perlu memperhatikan beberapa acuan kualitas untuk memperoleh data yang akurat tentang sikap peserta didik. Kunandar (2013: 143-144) mengemukakan acuan kualitas instrumen tersebut sebagai berikut: (a) instrumen penilaian sesuai dengan kompetensi dan indikator dapat; (b) indikator dapat dilakukan melalui pengamatan oleh peserta didik; (c) kriteria penilaian dirumuskan secara simpel atau sederhana; (d) menggunakan bahasa lugas dan dapat dipahami peserta didik; (e) menggunakan format penilaian sederhana dan mudah dipahami oleh peserta didik; (f) kriteria penilaian yang digunakan jelas, tidak berpotensi munculnya penafsiran makna ganda/berbeda; (g) indikator yang digunakan menunjukkan sikap peserta didik dalam situasi nyata atau sebenarnya; (h) instrumen dapat mengukur target kemampuan yang akan diukur; (i) instrumen memuat indikator kunci atau esensial yang menunjukkan penguasaan satu kompetensi peserta didik; (j) indikator menunjukkan sikap yang dapat diukur; (k) mampu memetakan kemampuan peserta didik pada level terendah sampai kemampuan tertinggi.

### **4) Langkah-langkah Penilaian Antarpeserta Didik**

Langkah-langkah penilaian antarpeserta didik meliputi 4 langkah kegiatan yang harus dilaksanakan. Menurut Sluijsmans (2002: 14) langkah penilaian antarpeserta didik yaitu: (a) menentukan tujuan asesmen; (b) memilih tugas assesmen; (c) membuat kriteria assesmen; (d) membuat format-format asesmen.

### **5) Kelebihan dan Kekurangan Penilaian Antarpeserta Didik**

Penilaian antarpeserta didik mempunyai kelebihan dan kekurangan yang perlu diperhatikan untuk memperoleh data yang akurat. *University of Technology Sydney Australia* dalam home page-nya menuliskan berbagai kelebihan dan kekurangan dari penilaian antarpeserta didik. Kelebihan

penilaian antarpeserta didik dijelaskan sebagai berikut: (a) membantu peserta didik menjadi lebih otonom, bertanggung jawab dan terlibat; (b) mendorong peserta didik untuk lebih kritis dan menganalisa hasil kerja antarpeserta didik dibanding hanya langsung melihat dan menilai; (c) membantu mengklarifikasi kriteria asesmen; (d) memberikan keleluasaan bagi peserta didik untuk menerima balikan; (e) tertutup kemungkinan sikap tidak adil akibat keputusan oleh kelompok; (f) mengurangi tindakan *marking* yang berlebih dari guru; (h) tanpa kehadiran guru, kerja kelompok masih dapat berjalan meskipun tidak berlaku untuk semua kelompok.

Kelemahan penilaian antarpeserta didik meliputi: (a) ada kemungkinan peserta didik tidak memiliki kemampuan untuk mengevaluasi satu sama lain; (b) bisa jadi peserta didik tidak serius, hanya ikut teman, dianggap santai dan sebagainya sehingga mempengaruhi penghargaan nilai; (c) peserta didik bisa jadi tidak suka dengan cara *peer marking* karena dimungkinkan adanya diskriminasi dan salah pengertian; (d) tanpa intervensi guru, peserta didik mungkin menjadi salah informasi.

#### **d. Jurnal**

##### **1) Pengertian Jurnal**

Jurnal merupakan sebuah catatan kenyataan yang terjadi pada peristiwa tertentu. Oleh karena itu, jurnal juga dapat diartikan sebagai catatan harian. Stamble (1982: 332) mengemukakan bahwa. “buku harian adalah catatan guru-guru sehari-hari mengenai kemajuan-kemajuan murid”. Catatan guru hendaknya tidak hanya pada kemajuan murid namun juga kekekuran peserta didik.

Sebagaimana penjelasan Kemendikbud (2013: 14) sebagai berikut: “Jurnal merupakan catatan guru di dalam dan di luar kelas yang berisi informasi hasil pengamatan tentang kekuatan dan kekurangan peserta didik yang berkaitan dengan sikap dan perilaku”. Catatan pada jurnal umumnya bersifat deskriptif tentang kejadian/peristiwa yang dialami oleh peserta didik. Sebagaimana penjelasan Hosnan (2014: 416) sebagai berikut: “Jurnal merupakan catatan pendidik selama proses pembelajaran yang berisi informasi kekuatan dan kelemahan peserta didik yang terkait dengan kinerja ataupun sikap peserta didik yang dipaparkan secara deskriptif”.

Oleh karena itu jurnal biasanya akan merupakan catatan panjang tentang deskripsi kejadian/peristiwa yang dialami oleh peserta didik. Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa jurnal merupakan sebuah catatan yang memuat kejadian/ peristiwa yang dialami oleh peserta didik yang dipaparkan secara deskriptif. Kejadian/ peristiwa tersebut dapat berupa kemajuan dan kekurangan peserta didik selama proses pembelajaran.

## **2) Prinsip-prinsip Jurnal**

Prinsip-prinsip pada penilaian jurnal meliputi beberapa aspek yang perlu diperhatikan oleh guru. Menurut Warso (2013: 80-81), prinsip penilaian pada jurnal yaitu: (a) catatan atas pengamatan harus objektif; (b) pengamatan dilaksanakan secara selektif artinya yang dicatat hanyalah kejadian/peristiwa yang berkaitan dengan kompetensi inti; (c) pencatatan segera dilakukan; (d) pedoman umum penskoran jurnal; (e) penskoran dapat dilakukan dengan skala Likert sebagai contoh Skala 1 sampai 4; (f) guru menentukan aspek-aspek yang akan diamati pada masing-masing aspek; (g) guru menentukan indikator yang muncul pada aspek yang sesuai dengan indikator yang muncul; (h) setiap aspek yang sesuai dengan indikator yang muncul pada peserta didik diberi skor 1 sedangkan yang tidak muncul diberi skor 0, (i) jumlahkan skor-skor pada masing-masing aspek; (j) skor yang diperoleh pada masing-masing aspek kemudian direratakan; dan (k) Nilai Sangat Baik, Baik, Cukup dan Kurang ditentukan dengan cara menghitung rata-rata skor dan membandingkan dengan kriteria penilaian.

## **3) Kriteria Penilaian Jurnal**

Kriteria yang perlu diperhatikan pada penilaian jurnal meliputi beberapa aspek. Menurut Kunandar (2013: 151) kriteria pada penilaian jurnal yaitu: (a) mengukur capaian kompetensi sikap yang penting untuk dikembangkan; (b) sesuai dengan kompetensi dan indikator; (c) menggunakan format sederhana dan mudah diisi/digunakan; (d) dapat dibuat rekapitulasi tampilan sikap peserta didik secara kronologis; (e) memungkinkan untuk dilakukannya pencatatan yang sistematis, jelas dan kronologis; (f) format pencatatan memudahkan dalam pemaknaan terhadap

tampilan sikap peserta didik; dan (g) menuntun guru untuk mengidentifikasi kekuatan dan kekurangan peserta didik.

#### **4) Langkah-langkah Melakukan Penilaian Jurnal**

Penilaian yang dilakukan dengan jurnal memerlukan langkah-langkah yang sistematis agar penilaian tersebut jelas dan objektif. Langkah-langkah penilaian jurnal menurut Kunandar (2013: 151) dijelaskan sebagai berikut: (a) menentukan kompetensi atau kemampuan yang akan dinilai; (b) menentukan kriteria penilaian; (c) menentukan format penilaian; (d) mencatat kekuatan dan kekurangan peserta didik dalam buku catatan harian secara cermat dan teliti; (e) guru mengkaji hasil penilaian; (f) menyampaikan umpan balik; (g) membuat kesimpulan; dan (h) melakukan tindak lanjut.

#### **5) Kelebihan dan Kekurangan Penilaian Jurnal**

Kelebihan dan kelemahan penilaian jurnal meliputi beberapa aspek. Kelebihan penilaian jurnal, menurut Warso (2013: 80), adalah peristiwa/kejadian dicatat dengan segera. Dengan demikian jurnal bersifat asli dan objektif dan dapat digunakan untuk memahami peserta didik. Kekurangan penilaian jurnal menurut Warso (2013: 81) yaitu: (a) reliabilitas yang dimiliki rendah; (b) menuntut waktu yang banyak; (c) perlu kesabaran dalam menanti munculnya peristiwa sehingga dapat mengganggu perhatian dan tugas guru; (c) apabila pencatatan tidak dilakukan dengan segera maka objektivitas berkurang.

### **C. Penilaian Otentik pada Kompetensi Pengetahuan**

#### **1. Pengertian Penilaian Otentik pada Kompetensi Pengetahuan**

Penilaian otentik dalam kompetensi pengetahuan dapat diartikan sebagai penilaian pada ranah kognitif. Oleh karena itu penilaian otentik dalam kompetensi pengetahuan akan mengukur kompetensi peserta didik sesuai dengan tingkatan ranah kognitif. Pada kurikulum 2013 penilaian dalam kompetensi pengetahuan akan mengukur ranah KI 3 yaitu memahami pengetahuan (faktual, konseptual, dan prosedural) berdasarkan rasa ingin tahunya tentang ilmu pengetahuan, teknologi, seni, dan budaya terkait fenomena dan kejadian tampak mata. Pengetahuan faktual berisi konvensi (kesepakatan) dari elemen-elemen dasar berupa istilah atau simbol

(notasi) dalam rangka memperlancar pembicaraan dalam suatu bidang disiplin ilmu atau mata pelajaran (Anderson, L. & Krathwohl, dalam Kemendikbud, 2013: 44). Pengetahuan faktual dapat berupa pengetahuan yang terjadi dalam kehidupan sehari-hari seperti pengetahuan tentang terjadinya hujan.

Pengetahuan konseptual meliputi prinsip (kaidah), hukum, teorema, atau rumus yang saling berkaitan dan terstruktur dengan baik (Anderson & Krathwohl, dalam Kemendikbud 2013: 45). Pengetahuan konseptual meliputi pengetahuan klasifikasi dan kategori, pengetahuan dasar dan umum, pengetahuan teori, model, dan struktur. Pengetahuan prosedural adalah pengetahuan tentang bagaimana urutan langkah-langkah dalam melakukan sesuatu. tepat (Anderson & Krathwohl, dalam Kemendikbud 2013: 46). Pengetahuan prosedural meliputi pengetahuan dari umum ke khusus dan algoritma, pengetahuan metode dan teknik khusus dan pengetahuan kriteria untuk menentukan penggunaan prosedur yang tepat.

Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa penilaian dalam kompetensi pengetahuan akan mengukur tingkat kognitif peserta didik. Pengetahuan yang akan diukur adalah pengetahuan faktual, konseptual dan prosedural.

## **2. Ruang lingkup Penilaian Otentik dalam Kompetensi Pengetahuan**

Ruang lingkup penilaian pengetahuan meliputi 6 tingkat kognitif sesuai dengan Taksonomi Bloom. Ruang lingkup tersebut semula meliputi tahap menghafal, memahami, menerapkan, menganalisis, mensintesis dan mengevaluasi. Kemudian tingkat kognitif tersebut direvisi menjadi mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi dan mencipta. Penjelasan revisi Taksonomi Bloom menurut Anderson dan Krathwooll (2010: 990 sebagai berikut.

### **a. Mengingat**

Tahap mengingat terjadi ketika tujuan pembelajaran adalah menumbuhkan kemampuan untuk meretensi mata pelajaran sama seperti yang diajarkan. Pada tahap mengingat kata operasional yang menjadi kunci adalah mengenali dan memahami.

### **b. Memahami**

Tahap memahami terjadi bila peserta didik mengkontruksi makna dari pesan-pesan pembelajaran baik yang bersifat lisan, tulisan ataupun grafis, yang disampaikan melalui pengajaran, buku atau layar komputer. Kata kerja

operasional pada tahap memahami adalah menafsirkan, mencontohkan, mengklasifikasikan merangkum, menyimpulkan, membandingkan dan menjelaskan.

c. Mengaplikasikan

Tahap mengaplikasikan melibatkan penggunaan prosedur-prosedur tertentu untuk mengerjakan soal latihan atau menyelesaikan masalah. Kata kerja operasional yang digunakan adalah mengeksekusi dan mengimplementasikan.

d. Menganalisis

Tahap menganalisis melibatkan proses memecahkan materi jadi bagian-bagian kecil dan menentukan bagaimana hubungan antar bagian kecil dan menentukan bagaimana hubungan antara bagian dan struktur keseluruhan. Kata kerja operasional yang digunakan adalah membedakan, mengorganisasikan dan mengatribusikan.

e. Mengevaluasi

Tahap mengevaluasi melibatkan membuat keputusan berdasarkan kriteria dan standar. Kata kerja operasional yang digunakan adalah memeriksa, mengkritik, membandingkan, memutuskan, memisahkan, memprediksi, menegaskan, menafsirkan dan sebagainya.

f. Mencipta

Tahap mencipta melibatkan proses menyusun elemen-elemen jadi sebuah keseluruhan yang koheren dan fungsional. Tahap mencipta menuntut peserta didik untuk menciptakan sesuatu dengan kreativitasnya. Kata kerja operasional yang digunakan adalah merumuskan, merencanakan, memproduksi.

### 3. Teknik Penilaian Otentik pada Kompetensi Pengetahuan

Teknik penilaian otentik pada kompetensi pengetahuan meliputi tes tertulis, tes lisan dan penugasan. Penjelasan teknik penilaian tersebut sebagai berikut.

#### a. Tes tertulis

##### 1) Pengertian Tes Tertulis

Salah satu teknik yang dapat digunakan untuk mengukur kompetensi penilaian otentik adalah dengan melakukan tes tertulis. Tes tertulis biasanya disebut dengan penilaian *paper and pencil test* karena dilakukan dalam bentuk tulisan. Tes tertulis adalah tes yang soal dan jawabannya diberikan dalam bentuk tulisan (Pusat Penilaian Pendidikan, 2010: 1). Peserta didik

akan menjawab soal dengan tidak selalu harus merespon dalam bentuk tulisan dengan kalimat jawaban tetapi dapat juga dalam bentuk mewarnai, memberi tanda, menggambar grafik, diagram dan sebagainya.

Tujuan penggunaan tes menurut Mardapi (2008: 68) dijelaskan sebagai berikut: (a) mengetahui tingkat kemampuan peserta didik; (b) mengukur pertumbuhan dan perkembangan peserta didik; (c) mendiagnosis kesulitan belajar peserta didik; (d) mengetahui hasil pengajaran; (e) mengetahui hasil belajar; (f) mengetahui pencapaian kurikulum; (g) mendorong peserta didik belajar; dan (h) mendorong pendidik mengajar lebih baik dan peserta didik belajar lebih baik. Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa tes tertulis merupakan tes yang soal dan jawabannya dalam bentuk tulisan. Kegunaan dari tes tertulis adalah mengukur tingkat kemampuan peserta didik.

## 2) Bentuk Tes Tertulis

Jenis penilaian tes tertulis meliputi jenis memilih jawaban dan mensuplai jawaban. Jenis memilih jawaban terdiri dari pilihan ganda, dua pilihan benar salah, menjodohkan dan sebab akibat. Soal bentuk pilihan ganda adalah tes yang jawabannya dapat diperoleh dengan memilih alternatif jawaban yang telah disediakan (Mardapi, 2008: 71). Soal pilihan ganda biasanya terdiri opsi a, b, c, d dan e sesuai dengan tingkat perkembangan kognitif peserta didik. Soal bentuk benar salah merupakan bentuk tes yang terdiri atas sejumlah pertanyaan yang bernilai benar dan salah. Sebagaimana pendapat yang dikemukakan oleh Reynolds, Livingston, & Davies (2010: 211) bahwa "*true-false items involve a statement or question that the student makes as true or false, agree or disagree, yes or no and so on*". Maksud pendapat tersebut adalah tes benar-salah menyediakan pernyataan atau pertanyaan yang meminta peserta didik untuk merespon dengan menandai jawaban benar atau salah, setuju atau tidak setuju, ya atau tidak dan lain-lain.

Berbeda dengan soal pilihan ganda, benar dan salah, soal bentuk menjodohkan terdiri dari pernyataan daftar kemungkinan jawaban dan suatu petunjuk untuk menjodohkan masing-masing pernyataan dengan satu kemungkinan jawaban. Bentuk dari soal menjodohkan meliputi dua kolom yang berisi pertanyaan/pernyataan dan jawaban. Sebagaimana yang

dikemukakan oleh Reynolds, Livingston & Willson (2010: 216) bahwa *“matching items usually contain two columns or words or phrases. One column, typically located on the left, contains words or phrases for which the students seek a match.* Maksud pendapat tersebut adalah soal menjodohkan mempunyai dua kolom kata atau frasa. Satu kolom berada di sebelah kiri dan peserta didik akan mencari jawaban dari kolom tersebut dengan kolom sebelahnya.

Soal sebab-akibat merupakan soal yang lebih menuntut peserta didik untuk memasang kemungkinan jawaban yang merupakan rangkaian sebab-akibat dari pertanyaan. Pada soal menjodohkan peserta didik akan mencari jawaban dari pernyataan tetapi pada soal sebab-akibat peserta didik tidak hanya sekedar mencari jawaban melainkan hubungan sebab akibat dari dua pernyataan yang dikemukakan. Bentuk soal mensuplai jawaban terdiri dari soal isian, jawaban singkat dan soal uraian. Soal Isian adalah soal yang menuntut peserta tes untuk memberikan jawaban singkat dengan cara mengisi berupa kata, frase, angka atau simbol (Tim Pusat Penilaian Pendidikan, 2010: 13). Soal dengan bentuk jawaban singkat ditandai dengan adanya tempat kosong yang disediakan bagi pengambil tes untuk menuliskan jawaban sesuai dengan petunjuk (Mardapi, 2008: 74).

Berbeda dengan soal isian dan jawaban singkat, soal uraian adalah suatu soal yang jawabannya menuntut peserta didik untuk mengingat dan mengorganisasikan gagasan-gagasan atau hal-hal yang telah dipelajarinya dengan cara mengemukakan atau mengekspresikan gagasan tersebut dalam bentuk tertulis. Reynolds, Livingston, & Willson (2010: 224) mengemukakan bahwa *“an essay item poses a question or problem for the students to respond to in a written format”*. Maksud pendapat tersebut adalah soal uraian menyediakan pertanyaan atau masalah untuk peserta didik meresponnya dalam bentuk tertulis.

Soal uraian terdiri dari soal uraian objektif dan soal uraian non objektif. Soal uraian objektif merupakan soal yang menuntut satu jawaban yang pasti. Soal uraian non objektif merupakan soal menuntut kemampuan siswa menyampaikan, memilih, menyusun, dan memadukan gagasan atau ide yang telah dimilikinya dengan menggunakan kata-katanya sendiri. Keunggulan bentuk tes ini dapat mengukur tingkat berpikir dari yang rendah sampai yang

tinggi, yaitu mulai dari hapalan sampai dengan kreasi (Mardapi, 2008: 70). Jenis penilaian tertulis pada penelitian ini menggunakan bentuk uraian. Pertimbangan menggunakan soal uraian adalah soal uraian dapat digunakan untuk mengetahui kemampuan peserta didik dalam tingkat kognitif dari C1-C6. Selain itu soal uraian lebih meminimalkan tindak kecurangan dalam menjawab soal uraian.

### 3) Kriteria Penilaian Tertulis

Kriteria penilaian tertulis bentuk soal uraian meliputi beberapa aspek yang perlu diperhatikan. Kriteria penulisan soal uraian menurut Tim Pusat Penilaian Pendidikan (2010: 20) meliputi aspek materi, konstruksi dan bahasa yang dijelaskan sebagai berikut.

#### a) Aspek materi

Aspek materi memiliki empat hal yang perlu diperhatikan untuk menyusun tes tertulis bentuk uraian yaitu kesesuaian soal dengan indikator, batasan pertanyaan dan jawaban yang diharapkan jelas, isi materi yang ditanyakan sesuai dengan tujuan pengukuran dan isi materi yang ditanyakan sudah sesuai dengan jenjang, jenis sekolah atau tingkat kelas.

#### b) Aspek Konstruksi

Aspek konstruksi terdiri dari empat hal yaitu rumusan kalimat soal atau pertanyaan harus menggunakan kata tanya atau perintah yang menuntut jawaban peserta didik, ada petunjuk yang jelas tentang cara mengerjakan soal, ada pedoman dan rubrik penskoran, hal-hal yang menyertai soal seperti tabel/gambar/grafik/peta atau sejenisnya dijadikan dengan jelas dan terbaca.

#### c) Aspek Bahasa

Aspek bahasa meliputi lima hal yaitu rumusan soal menggunakan bahasa yang sederhana dan komunikatif sehingga mudah dipahami oleh peserta didik, rumusan soal tidak mengandung kata-kata yang menyinggung perasaan peserta didik atau kelompok tertentu, rumusan soal tidak menggunakan penafsiran ganda atau salah pengertian, butir soal menggunakan Bahasa Indonesia yang baik dan benar, rumusan soal sudah mempertimbangkan segi bahasa dan budaya dan jangan

menggunakan bahasa yang berlaku setempat, tidak menggunakan kata-kata atau kalimat yang menimbulkan penafsiran ganda atau salah pengertian, tidak menggunakan bahasa yang berlaku setempat dan rumusan soal tidak mengandung kata-kata yang tidak menyinggung peserta didik.

Selain hal tersebut dalam penulisan soal uraian diperlukan langkah-langkah dalam menyusun pedoman penskoran menurut Tim Pusat Penilaian Pendidikan (2010: 21) yaitu: (a) batasan atau kata-kata kunci atau konsep untuk melakukan penskoran terhadap soal-soal bentuk uraian objektif; (b) kemungkinan-kemungkinan jawaban yang diharapkan; (c) kriteria jawaban yang digunakan untuk melakukan penskoran terhadap soal-soal uraian non-objektif; (d) pedoman penskoran untuk setiap butir soal uraian harus disusun segera setelah perumusan kalimat butir soal.

#### 4) Langkah-langkah Penilaian Tertulis

Langkah-langkah penilaian teetulis meliputi beberapa aspek yang perlu diperhatikan. Menurut Reynolds, Livingston, & Willson (2010: 229-230) langkah-langkah penilaian tertulis dijelaskan sebagai berikut.

a) *Write in a clear, straightforward manner.*

Soal uraian dapat ditulis secara langsung tetapi perlu memperhatikan tujuan dan materi pembelajaran.

b) *Consider carefully amount of time student will need to respond to the essay.*

Soal uraian perlu mempertimbangkan jumlah waktu yang akan digunakan peserta didik dalam menjawab soal tersebut.

c) *Do not allow student to select the item to which they will respond.*

Soal uraian tidak boleh menyediakan kesempatan bagi peserta didik untuk menjawab soal yang mereka ingin kerjakan.

d) *Use more restriched items in place of a smaller number of extended response items.*

Soal uraian objektif diletakkan pada soal nomor uraian di atas kemudian baru soal uraian non objektif.

e) *Limit the use of essay item s to educational objectives that cannot be measured using selected response items.*

Penggunaan item soal uraian untuk tujuan pendidikan yang tidak dapat diukur dengan menggunakan item respon yang dipilih.

### 5) Kelebihan dan Kekurangan Penilaian Tertulis

Kelebihan dan kekurangan soal bentuk uraian dapat dijadikan pertimbangan untuk melakukan penilaian. Kubiszyn & Borich (2010: 163) mengemukakan kelebihan soal uraian sebagai berikut.

a) *Most effective in assesing complex learning otcomes.*

Soal uraian menyediakan kesempatan bagi peserta didik untuk mengorganisasi informasi, menyelesaikan masalah, menganalisis dan mengevaluasi informasi atau menunjukkan tingkat kognitif dari tingkat terendah sampai tingkat tertinggi. Oleh karena itu, soal uraian merupakan soal yang dapat menilai kemampuan peserta didik secara kompleks.

b) *Relatively easy to construct.*

Soal uraian lebih mudah dibuat dibandingkan dengan soal pilihan ganda yang membutuhkan opsi pilihan. Namun, perlu diingat bahwa pembuatan penilaian meskipun dianggap mudah tetapi harus sesuai dengan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan.

c) *Emphasize esessential communication skilss in complex academic disclines.*

Soal uraian menekankan kepentingan keterampilan komunikasi.

d) *Guessing is elimanated.*

Soal uraian tidak menyediakan jawaban sehingga peserta didik akan menebak jawaban pertanyaan tersebut dengan pemikirannya.

Soal uraian juga memiliki kekurangan yang harus diperhatikan. Kekurangan soal uraian menurut Kubiszyn & Borich (2010: 164) dijelaskan sebagai berikut.

a) *Diffucult to score.*

Peserta didik akan menjawab pertanyaan dengan panjang lebar dengan susunan dan kalimat yang mereka buat. Oleh karena itu, guru akan kesulitan untuk melakukan penilaian penskoran karena kata-kata yang digunakan.

b) *Score are unreliable.*

Skor yang diberikan guru dalam soal uraian bisa tidak konsisten karena sangat sulit untuk menentukan skor pada semua jawaban peserta didik.

c) *Limited sample of total instructional content.*

Pengisian jawaban peserta didik terkadang membutuhkan waktu lama sehingga membuat peserta didik lelah.

d) *Bluffing*

Soal uraian mempunyai nilai yang lebih tinggi dibandingkan dengan soal pilihan ganda atau isian singkat sehingga peserta didik akan merasa tidak tenang.

## **b. Tes Lisan**

### **1) Pengertian Tes Lisan**

Tes lisan dapat dilaksanakan dengan menggunakan teknik wawancara dengan bahasa verbal. Sebagaimana penjelasan Thoba (2003: 59) yang mengemukakan bahwa “tes lisan termasuk tes verbal yaitu tes soal dan jawabannya menggunakan bahasa lisan. Sejalan dengan pendapat tersebut, Kunandar (2013: 219) mengemukakan pengertian tes lisan sebagai berikut:

“tes lisan dipergunakan untuk mengukur tingkat pencapaian kompetensi terutama pengetahuan (guru memberikan pertanyaan langsung kepada peserta didik secara verbal (bahasa lisan) dan ditanggapi oleh peserta didik secara langsung dengan menggunakan bahasa verbal (lisan)”.

Kegunaan tes lisan adalah untuk mengetahui tingkat kemampuan peserta didik. Sebagaimana pendapat yang dikemukakan oleh Mardapi (2008: 71) bahwa “pertanyaan lisan dapat digunakan untuk mengetahui taraf serap peserta didik untuk masalah yang berkaitan dengan kognitif”. Oleh karena itu pertanyaan dalam tes lisan harus dibuat secara efektif.

### **2) Kriteria Penilaian Tes lisan**

Kriteria penilaian tes lisan meliputi beberapa aspek. Menurut Kunandar (2013: 223), kriteria penilaian tes lisan yaitu: (a) tes lisan dapat digunakan jika sesuai dengan kompetensi pada taraf pengetahuan yang hendak dinilai; (b) pertanyaan tidak boleh keluar dari bahan ajar yang ada; (c) pertanyaan diharapkan dapat mendorong peserta didik dalam mengkonstruksi

jawabannya sendiri; (d) pertanyaan disusun dari pertanyaan yang sederhana ke pertanyaan yang kompleks.

### 3) Teknik Pelaksanaan Tes Lisan

Teknik pelaksanaan tes lisan meliputi beberapa aspek. Menurut Thoha (2003: 154-155), pegangan dalam pelaksanaan tes lisan sebagai berikut: (a) sebelum tes lisan dilaksanakan, seyogyanya *tester* sudah melakukan inventarisasi berbagai jenis soal yang akan diajukan kepada tester pada tes lisan; (b) setiap butir soal yang telah ditetapkan untuk diajukan dalam tes lisan itu, juga harus disiapkan sekaligus pedoman atau ancar-ancar jawaban betulnya; (c) jangan sekali-kali menentukan skor atau nilai hasil tes lisan setelah seluruh *testee* menjalani tes lisan; (d) tes hasil belajar yang dilaksanakan secara lisan hendaknya jangan sampai menyimpang atau berubah arah dari evaluasi diskusi; (e) *tester* hendaknya jangan sekali-kali atau memancing-mancing dengan kata-kata, kalimat-kalimat atau kode-kode tertentu yang sifatnya menolong; (f) tes lisan harus berlangsung secara wajar; (g) sekalipun acapkali sulit untuk dapat diwujudkan namun sebaiknya *tester* mempunyai pedoman atau ancar-ancar yang pasti; (h) pertanyaan-pertanyaan yang diajukan dalam tes lisan hendaknya dibuat bervariasi; (i) sejauh mungkin dapat diusahakan agar tes lisan itu berlangsung secara individual (satu demi satu).

### 4) Kelebihan dan Kekurangan Tes lisan

Tes lisan mempunyai kelebihan dan kekurangan untuk mengukur kompetensi pengetahuan peserta didik. Kelebihan tes lisan menurut Purwanto (Thoha, 2003: 59-60) yaitu: (a) dapat digunakan untuk menilai kepribadian dan kompetensi pengetahuan peserta didik karena dilakukan secara *face to face*; (b) jika peserta didik belum jelas dengan pertanyaan yang diajukan, guru dapat mengubah; (c) dari sikap dan cara menjawab peserta didik sehingga dimengerti pertanyaannya; guru dapat mengetahui apa yang tersirat di samping apa yang tersurat dalam jawaban; (d) guru dapat menggali lebih lanjut jawaban peserta didik sampai mendetail (lebih rinci) sehingga mengetahui bagian mana yang paling dikuasai oleh peserta didik; (e) tepat untuk mengukur kecakapan tertentu, seperti kemampuan membaca dan

memahami konsep tertentu; (f) guru dapat mengetahui secara langsung hasil tes seketika. Kelebihan ini harus dimanfaatkan seefektif mungkin sehingga data yang diperoleh dari tes lisan dapat mengukur kemampuan peserta didik.

Kekurangan tes lisan menurut Thoha (2003: 60) dijelaskan sebagai berikut: (a) apabila hubungan antara guru dengan peserta didik kurang baik misalnya tegang, menakutkan dan mempengaruhi objektivitas hasil; (b) keadaan emosional peserta didik sangat dipengaruhi oleh kehadiran pribadi guru yang dihadapannya; (c) pertanyaan yang diajukan kepada peserta didik sering tidak sama jumlahnya maupun tingkat kesukarannya; (d) membutuhkan waktu yang lama untuk melaksanakannya; (e) kebebasan peserta didik menjawab pertanyaan menjadi berkurang; sebab sering kali guru memotong jawaban sebelum peserta didik menuangkan semua pemikirannya; (f) sering kali guru terlalu cepat menyimpulkan jawaban peserta didik sebelum selesai menjawab pertanyaan; (g) guru dalam memberikan penilaian sering terpengaruh oleh kepribadian peserta didik.

### **c. Penugasan**

#### **1) Pengertian penugasan**

Penugasan dapat diartikan sebagai pembelajaran mandiri. Penugasan dapat dilakukan dengan memberikan tugas pada peserta didik agar peserta didik mencapai kompetensi sesuai dengan indikator yang telah ditetapkan. Kemendikbud (2013: 25) menjelaskan bahwa “instrumen penugasan berupa pekerjaan dan atau proyek yang dikerjakan secara individu atau kelompok sesuai dengan karakteristik penilaian”. Dengan adanya tugas secara tidak langsung tidak hanya aspek pengetahuan yang dapat dicapai melainkan sikap tanggung jawab dan disiplin peserta didik.

#### **2) Kriteria Penilaian Penugasan**

Kriteria penugasan dapat dilihat berdasarkan kriteria tugas. Tugas tersebut harus disampaikan secara jelas dan mencantumkan rentang waktu pengerjaan (Warso, 2013: 117-118). Selain itu kriteria rubrik penilaian juga penting untuk diperhitungkan. Menurut Kunandar (2013: 227) rubrik penilaian dalam instrumen penugasan hendaknya meliputi kriteria sebagai berikut: (a) dapat mengukur target kompetensi yang diukur; (b) sesuai

dengan tujuan pembelajaran, indikator menunjukkan kemampuan yang diukur; (c) dapat memetakan kemampuan peserta didik; (d) dapat menilai kompetensi individu, meskipun tugas bersifat kelompok.

### **3) Langkah-langkah Penugasan**

Langkah-langkah penugasan meliputi beberapa aspek. Menurut Kunandar (2013: 226-227) langkah-langkah penugasan dijelaskan sebagai berikut: (a) mengkomunikasikan tugas yang harus dikerjakan oleh peserta didik; (b) menyampaikan kompetensi dasar yang akan dicapai melalui tugas tersebut; (c) menyampaikan indikator dan rubrik penilaian untuk penampilan tugas yang baik; (d) menyampaikan tugas tertulis jika diperlukan; (e) tugas tertulis terutama diperlukan untuk tugas-tugas yang lebih kompleks; (f) menyampaikan batas waktu pengerjaan tugas; (g) menyampaikan peran setiap anggota kelompok untuk tugas yang dikerjakan secara kelompok; (h) mengumpulkan tugas sesuai batas waktu yang telah ditentukan sebelumnya; (i) menilai kesesuaian tugas dengan kriteria yang sudah ditetapkan; (j) memetakan kompetensi peserta didik berdasarkan rubrik; dan (j) memberikan umpan balik kepada peserta didik sesuai dengan hasil deskripsi data yang diperoleh instrumen pengamatan paling lama 7 hari.

### **4) Kelebihan dan Kekurangan Penilaian Penugasan**

Kelebihan dan kekurangan penilaian meliputi beberapa aspek yang perlu diperhatikan. Kelebihan penilaian penugasan menurut Warso (2013: 118) adalah terletak pada pelatihan pengayaan materi pada peserta didik dan pembelajaran mandiri bagi peserta didik. peserta didik akan belajar secara mandiri di rumah sehingga akan memantapkan materi yang sudah diperoleh. Kekurangan pada penilaian penugasan menurut Warso (2013: 119) adalah terletak pada membutuhkan waktu yang lama karena peserta didik harus mengorganisasikan kemampuannya untuk mengerjakan tugas. Tugas yang diberikan oleh guru biasanya cukup banyak dan menuntut waktu peserta didik untuk mengerjakan tugas tersebut dengan waktu yang lama. Berdasarkan teknik penilaian otentik pada kompetensi pengetahuan, teknik yang digunakan pada penelitian ini adalah teknik penilaian tertulis bentuk uraian. Pertimbangan menggunakan soal uraian adalah dapat digunakan

untuk menganalisis peserta didik dalam sesuai dengan tingkat C1-C6 dan karakteristik Kurikulum 2013.

#### **D. Penilaian Otentik Pada Kompetensi Keterampilan**

##### **1. Pengertian Penilaian Otentik pada Kompetensi Keterampilan**

Kompetensi keterampilan dapat diartikan dengan kompetensi pada ranah psikomotorik. Psikomotorik merupakan kemampuan seseorang melakukan tindakan setelah menerima pengalaman belajar. Keterampilan merupakan aplikasi dalam menerapkan pengetahuan yang dimiliki oleh peserta didik. Penilaian kompetensi keterampilan sama halnya dengan menilai kompetensi peserta didik dalam melakukan kegiatan sesuai dengan indikator dalam KI yang telah ditetapkan. Kompetensi inti yang harus dicapai dalam kompetensi keterampilan mengacu pada KI 4 yaitu: Menyajikan pengetahuan faktual dalam bahasa yang jelas, sistematis dan logis dalam karya yang estetis dalam gerakan yang mencerminkan anak sehat dan dalam tindakan yang mencerminkan perilaku anak beriman dan berakhlak mulia. Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa penilaian otentik pada kompetensi keterampilan merupakan penilaian yang digunakan untuk menilai kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan yang dimilikinya melalui tindakan yang ditunjukkan oleh peserta didik. Penilaian tersebut akan mengacu pada KI 4 untuk mengukur kompetensi keterampilan peserta didik.

##### **2. Ruang Lingkup Penilaian Otentik pada Kompetensi Keterampilan**

Ruang lingkup penilaian otentik pada kompetensi keterampilan menurut Dave meliputi 5 tingkatan. Lima tingkatan tersebut yaitu: a) imitasi; b) manipulasi; c) artikulasi; dan d) naturalisasi. Penjelasan lima ruang lingkup tersebut sebagai berikut.

###### **a. Imitasi**

Imitasi merupakan kegiatan meniru tindakan yang dilakukan orang lain sama persis dengan apa yang dilihat dan dilakukan oleh orang lain tersebut. Contohnya peserta didik dapat melakukan kegiatan memukul bola dengan tepat karena pernah melihat atau memperhatikan hal yang sama sebelumnya.

###### **b. Manipulasi**

Manipulasi adalah kegiatan melakukan tindakan tertentu dengan mengikuti instruksi dan berlatih. Contohnya adalah peserta didik dapat memukul bola dengan tepat sesuai dengan instruksi dari gurunya.

c. Presisi

Presisi merupakan adalah mengulangi pengalaman serupa agar menuju perubahan yang ke arah yang lebih baik. Contohnya adalah mengulang memukul bola sesuai dengan target yang diinginkannya.

d. Artikulasi

Artikulasi adalah koordinasi serangkaian tindakan, mencapai keselarasan dan konsistensi internal. Peserta didik akan melakukan tindakan dengan tepat dan konsisten pada kegiatan artikulasi. Contohnya peserta didik dapat memukul bola dengan tepat dan berlari untuk mengejar bola dengan tepat.

e. Naturalisasi

Naturalisasi merupakan kegiatan yang dilakukan peserta didik secara alami (tanpa perlu berpikir banyak tentang hal itu). Contohnya peserta didik memukul bola, mengejar bola tanpa berpikir panjang tentang hal tersebut.

### 3. Teknik Penilaian Otentik pada Kompetensi Keterampilan

Teknik penilaian otentik yang digunakan pada kompetensi keterampilan meliputi empat teknik yaitu penilaian unjuk kerja, proyek, portofolio dan produk. Berikut penjelasan tentang teknik tersebut.

#### a. Penilaian Kinerja

##### 1) Pengertian Penilaian Kinerja

Penilaian kinerja adalah penilaian yang dilakukan dengan mengamati kegiatan peserta didik dalam melakukan sesuatu. Penilaian kinerja juga sering disebut dengan penilaian unjuk kerja atau performansi bahkan praktik. Menurut Reynolds, Livingston, & Willson (2010: 246), "*Performance assesement require test taker to complete a process or produce a product in a contenxt that closely resembles real-life situations*". Maksud pendapat tersebut menyatakan bahwa penilaian kinerja membutuhkan peserta didik untuk menyelesaikan proses atau menghasilkan produk secara kontekstual sesuai dengan situasi nyata. Kegiatan menyelesaikan proses/produk merupakan kegiatan menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang dimiliki oleh peserta didik. Oleh karena itu penilaian kinerja sering identik

dengan penilaian yang mengukur penerapan pengetahuan dan keterampilan peserta didik. Sesuai dengan pendapat Wirght (2008: 246) sebagai berikut: *performance assesment measure both the skill and knowledge acquired by students and also assess the application of judgement and insight on the students.*

Cara untuk mengevaluasi penerapan pengetahuan dan wawasan tersebut adalah dengan membandingkannya dengan kriteria. Sesuai pendapat yang dikemukakan oleh Nitko & Brookhart (2010: 246) sebagai berikut:

*“Performance assesment as presents a task requiring student to do an activity that requires applying their knowledge and skill from several learning targets and use clearly defined criteria to evaluate how well the student has achieved this aplication”.*

Maksud pendapat tersebut adalah penilaian kinerja menyajikan tugas pada peserta didik untuk melakukan aktivitas yang membutuhkan aplikasi pengetahuan dan keterampilan mereka dari beberapa sasaran belajar dan menggunakan kriteria yang jelas untuk mengevaluasi seberapa baik peserta didik melakukan penerapan tersebut.

## 2) Karakteristik Penilaian Kinerja

Karakteristik penilaian kinerja terdiri dari dua komponen sebagaimana yang dikemukakan oleh Nitko & Brookhart (2010: 246) sebagai berikut.

- a) *The performance task is an assesment activity that requires a student to demonstrate her achievement by producing an extended written or spoken answer by enganging in group or individual activities or by creating a spesific product.*

Tugas kinerja merupakan kegiatan penilaian yang memerlukan peserta didik untuk menunjukkan prestasinya dengan memproduksi sebuah tulisan atau secara lisan dengan mengikutsertakan dalam kelompok atau kegiatan individu dengan menciptakan produk spesifik.

- b) *Rubric for scoring. A scoring rubric is a coherent set of rules you use to assscess the quality of a student's performance.*

Rubrik digunakan untuk penskoran penilaian kinerja. Rubrik dapat diartikan sebagai seperangkat aturan yang digunakan untuk menilai kualitas kinerja peserta didik.

### 3) **Kriteria Penilaian Kinerja**

Kriteria penilaian kinerja meliputi tugas yang akan dipraktikkan oleh peserta didik dan rubrik penilaian yang akan digunakan oleh guru. Menurut Kunandar (2013: 263) tugas yang akan dipraktikkan harus meliputi kriteria yaitu: (a) tugas unjuk kerja mengarahkan peserta didik untuk menunjukkan capaian hasil belajar; (b) tugas unjuk kerja dapat dikerjakan oleh peserta didik; mencantumkan waktu/kurun waktu pengerjaan tugas; (c) sesuai dengan taraf perkembangan peserta didik; (d) sesuai dengan konten/cakupan kurikulum dan tugas bersifat adil (tidak bias gender dan latar belakang sosial ekonomi). Rubrik penilaian pada penilaian kinerja harus meliputi kriteria yaitu: (a) memuat seperangkat indikator untuk menilai kompetensi tertentu; (b) indikator dalam rubrik berdasarkan urutan langkah kerja pada tugas atau sistematika pada hasil kerja peserta didik; (c) dapat mengukur kemampuan yang diukur; (d) dapat digunakan dalam menilai kemampuan peserta didik; (e) dapat memetakan kemampuan peserta didik; dan (f) disertai dengan penskoran yang jelas untuk pengambilan keputusan.

### 4) **Langkah-langkah Penilaian Kinerja**

Langkah awal yang dilakukan untuk menilai kinerja peserta didik adalah membuat tugas kinerja yang akan dipraktikkan oleh peserta didik. Menurut Nitko & Brookhart (2010: 256-258) tahapan membuat tugas performansi dijelaskan sebagai berikut.

a) *Stage One : Being Clear About The Performance To Asses.*

Kegiatan yang dilakukan pada tahap tersebut meliputi empat tahapan yaitu: (a) memilih target pembelajaran yang akan dinilai; (b) menilai dimensi prestasi peserta didik; (c) mendefinisikan tingkat kualitas; (d) mengevaluasi prestasi yang dipilih; (e) menentukan jenis penilaian kinerja; (f) tugas yang mengakomodasikan peserta didik; dan (g) tugas harus sesuai dengan ukuran kelas.

b) *Stage Two : Crafting Performance Tasks.*

Kegiatan yang dilakukan meliputi: (a) membuat tugas yang bermakna; (b) membuat perkembangan tugas; (c) pentingnya tugas *try out*; (d) hal-hal yang mengontrol untuk membuat tugas yang valid; (e) membuat

tugas yang jelas bagi peserta didik; dan (f) mengevaluasi tugas performansi.

c) *Stage 3: Crafting rubrics, checklist, and rating scale*

Kegiatan yang dilakukan adalah membuat rubrik bisa dengan menggunakan *checlist* dan *rating scales*.

## 5) Kelebihan dan Kekurangan Penilaian Kinerja

Penilaian kinerja mempunyai kelebihan dan kelemahan yang harus diperhatikan oleh guru. Menurut Nitko & Brookhart (2010: 254) kelebihan penilaian kinerja sebagai berikut.

a) *Performance tasks clarify the meaning of complex learning target.*

Tugas kinerja dapat mengklarifikasi pembelajaran yang menyeluruh. Tugas kinerja merupakan wujud nyata dari penerapan pengetahuan yang diperoleh peserta didik.

b) *Performance tasks asses tha ability “to do” .*

Penilaian kinerja menilai aspek kemampuan yang dilakukan peserta didik.

c) *Performance assesment is consistent with modern learning theory.*

Penilaian kinerja konsisten dengan teori belajar. Teori belajar modern saat ini menekankan pendekatan pembelajaran yang menuntut peserta didik untuk aktif pada proses pembelajaran. Penilaian kinerja merupakan penilaian yang digunakan untuk menilai keaktifan dalam bentuk kinerja peserta didik.

d) *Performance task require integration of knowledge, skill, and abilities.*

Penilaian kinerja menyediakan kebutuhan integrasi pengetahuan, keterampilan dan kemampuan.

e) *Performance assesment may be linked closely with teaching activities.*

Penilaian kinerja berhubungan dengan kegiatan pengajaran yang dilakukan oleh peserta didik.

f) *Performance tasks broaden the approach to student assesment.*

Penilaian kinerja menekankan pendekatan kepada peserta didik. Pendekatan dilakukan untuk menyempurnakan pola berpikir peserta didik.

- g) *Performance tasks let teacher asses the processes student use as well as the products they produce.*

Penilaian kinerja mengajak guru untuk menilai proses dan produk yang dihasilkan peserta didik. Oleh karena itu akan diperoleh gambaran tentang kemampuan peserta didik selama proses dan hasil pembelajaran.

Kekurangan penilaian kinerja menurut Nitko & Brookhart (2010: 255) sebagai berikut.

- a) *High quality performance tasks are diffuculty to craft.*

Tugas kinerja yang menuntut peserta didik melakukan sesuatu yang rumit akan sulit untuk dinilai guru.

- b) *performance task takes students a lot of time.*

Penilaian kinerja memerlukan banyak waktu karena peserta didik akan mempraktikkan kinerjanya satu persatu.

- c) *Scoring performance task responses takes a lot of time.*

Kinerja yang ditunjukkan oleh peserta didik satu persatu akan membutuhkan waktu yang lama bagi guru untuk melakukan penskoran.

- d) *Scores from performance tasks may have lower scorer reliability.*

Penilaian kinerja memiliki reliabilitas yang rendah karena peserta didik akan mempunyai kemampuan tertentu dalam mempraktikkan kinerja tersebut.

- e) *Student performance on tasks provides little informations about their performance on other task.*

Kinerja peserta didik menyediakan sedikit informasi pada tugas lainnya karena terfokus pada praktik yang dilakukan oleh peserta didik.

- f) *Performance task do not asses all learning targets well.*

Penilaian kinerja tidak menilai seluruh target pembelajaran terutama sikap peserta didik pada seluruh pembelajaran.

- g) *Completing performance tasks may be discouraging to less able students.*

Kinerja peserta didik akan mempunyai hasil yang berbeda. Peserta didik yang hasil kinerjanya kurang baik akan merasa kecewa sehingga dapat menurunkan motivasi belajar.

h) *Performance assesment may underrepresent the learning of some cultural groups.*

Penilaian kinerja kurang menggambarkan pembelajaran budaya karena yang diukur hanya berdasarkan kinerja berdasarkan instruksi.

i) *Performance assesment may be corruptible.*

Penilaian kinerja adalah penilaian yang sulit dilakukan mengingat efisiensi tenaga *rater* dan waktu.

## **b. Penilaian Portofolio**

### **1) Pengertian Portofolio**

Penilaian portofolio berfokus pada proses belajar mengajar yang dapat memberikan informasi tentang kelebihan dan kekurangan peserta didik. Portofolio dapat menggambarkan perkembangan berkelanjutan peserta didik untuk menunjukkan perubahan diri peserta didik sejak awal sampai akhir dalam satu periode tertentu. Sejalan dengan pendapat tersebut, Nitko & Brookhart (2007: 249) mengemukakan, "*portofolio is a limited collection of a student work used either to present the student's best work or to demonstrate the student's educational growth over given time*". Maksud pendapat tersebut mengemukakan bahwa portofolio adalah koleksi terbatas karya peserta didik yang digunakan untuk menyajikan karya peserta didik atau mendemonstrasikan perkembangan pendidikan selama periode tertentu.

Konsep yang serupa tentang pengertian portofolio juga dikemukakan oleh Wirght (2008: 260) bahwa "*portofolio should purposeful compendium of data sources documentinng the growth of a student's skill and knowledge over time in area*". Maksud pernyataan tersebut adalah portofolio akan diringkas dalam sebuah dokumen yang menggambarkan keterampilan dan pengetahuan dari waktu ke waktu.

Definisi selanjutnya mengemukakan bahwa portofolio dapat diartikan sebagai salah satu bentuk penilaian kinerja. Sesuai pendapat yang dikemukakan oleh Reynolds, Livingston, & Willson (2010: 268) sebagai berikut: "*Portofolio are a spesific type of performance assessments that involves the systematic collection of a student work products over a specified period time according to a spesific set of guidelines*". Maksud pendapat tersebut adalah portofolio adalah jenis spesifik dari penilaian performansi

yang melibatkan pengumpulan hasil produk karya peserta didik selama jangka waktu tertentu sesuai dengan seperangkat pedoman spesifik.

Esensi penilaian portofolio adalah *feed back* yang harus dilaksanakan oleh guru sehingga peserta didik mengetahui tentang hasil karyanya. Portofolio akan menumbuhkan pada diri peserta didik suatu rasa menanamkan investasi dalam pembelajaran mereka rasa memiliki karya (Hosnan, 2014: 407). Berdasarkan uraian di atas, maka dapat disimpulkan bahwa penilaian portofolio merupakan penilaian atas hasil karya peserta didik selama periode waktu dengan menggunakan pedoman spesifik. Penilaian portofolio membutuhkan *feed back* oleh guru sehingga peserta didik mengetahui tentang hasil karyanya.

## 2) Prinsip Penilaian Portofolio

Prinsip penilaian portofolio merupakan faktor yang sangat penting untuk diperhatikan karena berhubungan dengan penyusunan penilaian portofolio. Prinsip portofolio menurut Surapranata (2010: 3-4) meliputi: (a) saling percaya (*mutual trust*) antara guru dan peserta didik, kerahasiaan bersama (*confidentiality*) antara guru dan peserta didik, (c) milik bersama (*joint ownership*) antara peserta didik dan guru, (d) kepuasan (*satisfaction*), (e) kesesuaian (*relevance*), dan penilaian proses dan hasil.

## 3) Kriteria Penilaian Portofolio

Sama halnya dengan kriteria penilaian unjuk kerja, penilaian portofolio harus meliputi tugas yang diberikan dan rubrik penilaian yang akan digunakan. Menurut Kunandar (2013: 295-300), tugas dan rubrik penilaian dijelaskan berikut. Kriteria tugas yaitu (a) tugas harus sesuai dengan kompetensi dan tujuan pembelajaran yang akan diukur; (b) hasil karya peserta didik yang disajikan portofolio berupa pekerjaan hasil tes; (c) perilaku peserta didik sehari-hari, hasil tugas terstruktur; (d) dokumentasi aktivitas peserta didik di luar sekolah yang menunjang kegiatan belajar; (e) memuat aspek judul, tujuan pembelajaran ruang lingkup belajar; (f) uraian tugas memuat kegiatan yang melatih peserta didik mengembangkan kompetensi dalam semua aspek; (g) uraian tugas bersifat terbuka dalam arti mengakomodasi dihasilkannya portofolio yang beragam isinya; (h) kalimat

yang digunakan dalam uraian tugas menggunakan bahasa yang komunikatif dan mudah dilaksanakan; dan (i) alat dan bahan yang digunakan dalam penyelesaian tugas portofolio tersedia di lingkungan peserta didik dan mudah diperoleh.

Kriteria rubrik penilaian portofolio meliputi (a) rubrik memuat indikator kunci dari kompetensi dasar yang akan dinilai pencapaiannya dengan portofolio; (b) rubrik memuat aspek-aspek penilaian yang macamnya relevan dengan isi tugas portofolio; (c) rubrik memuat kriteria kesempurnaan (tingkat, level) hasil tugas; (d) rubrik mudah digunakan oleh guru dan peserta didik; dan (f) rubrik menggunakan bahasa yang lugas dan mudah dipahami.

#### 4) Langkah-langkah Penilaian Portofolio

Tahap membuat portofolio meliputi 6 kegiatan sebagaimana yang dikemukakan oleh Nitko & Brookhart (2007: 254) sebagai berikut.

a) *Identify portofolio's purpose and focus*

Kegiatan yang dilakukan adalah mengidentifikasi tujuan dan fokus portofolio

b) *Identify the general achievement dimensions to be asses*

Kegiatan yang dilakukan adalah mengidentifikasi dimensi prestasi yang dinilai.

c) *Identify appropriate organization*

Kegiatan yang dilakukan adalah mengidentifikasi organisasi yang sesuai.

d) *Portofolio's use in practice*

Kegiatan yang dilakukan adalah tahap menggunakan portofolio secara praktis.

e) *Evaluation portofolio and entrie*

Kegiatan yang dilakukan adalah memberikan evaluasi dan masukan tentang portofolio.

f) *Evalaution of rubrics.*

Tahap ini adalah dengan mengevaluasi rubrik.

Berdasarkan uraian di atas maka dapat diketahui bahwa tahapan membuat portofolio penting untuk diperhatikan tentang penilaian agar dapat

melakukan penilaian portofolio yang valid sesuai dengan kompetensi peserta didik.

### 5) Kelebihan dan Kekurangan Penilaian Portofolio

Penilaian portofolio juga memiliki kelebihan dan kekurangan. Menurut Reynolds, Livingston, & Willson (2010: 272) kelebihan portofolio dijelaskan sebagai berikut.

- a) *Portofolio are particularly good at reflecting student achievement and growth over time*

Portofolio mencerminkan prestasi dan perkembangan peserta didik selama periode waktu tertentu. Hasil karya yang diperoleh peserta didik dapat dijadikan sebagai perkembangan prestasi peserta didik.

- b) *Portofolio may help motivate students and get them more involved in the learning process.*

Portofolio membantu memotivasi dan membuat peserta didik lebih terlibat dalam pembelajaran.

- c) *Portofolio may enhance student ability to evaluate their own performances and product.*

Portofolio meningkatkan kemampuan peserta didik untuk mengevaluasi performansi dan produk.

- d) *When used correctly portfolios can strengthen the relationship instruction and assessment.*

Penggunaan portofolio dapat memperkuat instruksi dan penilaian.

- e) *Portofolio can enhance teachers communication with both students and parents.*

Portofolio dapat meningkatkan komunikasi guru dengan peserta didik dan orang tua.

Kekurangan portofolio menurut Nitko & Brookhart (2007: 277) dijelaskan sebagai berikut.

- a) *Scoring portofolio in a reliable manner is difficult.*

Penskoran portofolio sulit untuk dilakukan karena membutuhkan rater yang cukup banyak.

- b) *Conducting portofolio assessment properly is a time consuming and demanding process.*

Penilaian portofolio dapat menghabiskan waktu yang banyak karena dilakukan pada setiap peserta didik.

### c. Penilaian Proyek

#### 1) Pengertian Penilaian Proyek

Penilaian proyek merupakan penilaian tugas yang harus diselesaikan oleh peserta didik dalam periode waktu tertentu. Tugas tersebut berupa pengumpulan, pengorganisasian, pengevaluasian, penyajian data dan pelaporan. Menurut Johson & Johson (2002: 95) *“a project is an assignment aimed at having students produce something themselves on a topic related to the curriculum rather than just” produce knowledge on test*”. Maksud pendapat tersebut menyatakan proyek merupakan tugas terarah yang harus dilakukan oleh peserta didik dalam membuat sesuatu pada sebuah topik yang berhubungan dengan kurikulum daripada mengerjakan tes pengetahuan.

Konsep yang serupa juga dikemukakan oleh Bastari & Witjaksono (2010:1) bahwa proyek akan memberikan informasi tentang pemahaman dan pengetahuan peserta didik dalam pembelajaran tertentu, kemampuan peserta didik dalam mengaplikasikan pengetahuan dan kemampuan peserta didik untuk menyampaikan informasi. Oleh karena itu penilaian proyek merupakan salah satu penilaian keterampilan karena peserta didik dituntut untuk mengaplikasikan pengetahuan dalam suatu kegiatan atau tindakan.

Sejalan dengan pendapat tersebut, Kemendikbud (2013: 94) mengemukakan bahwa “penilaian proyek merupakan Penilaian proyek merupakan kegiatan penilaian terhadap suatu tugas yang harus diselesaikan dalam periode atau waktu tertentu. Penilaian proyek biasanya melibatkan penilaian waktu yang cukup lama dan tugas yang membutuhkan pemikiran yang cermat oleh peserta didik. Berdasarkan uraian di atas maka dapat disimpulkan bahwa penilaian proyek merupakan penilaian yang digunakan untuk menilai tugas terarah yang meliputi kegiatan pengumpulan, pengorganisasian, pengevaluasian, penyajian data dan pelaporan dalam periode waktu tertentu. Pada penilaian proyek kemampuan peserta didik dan waktu pengerjaan hendaknya perlu diperhitungkan agar memperoleh hasil yang sesuai dengan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan.

## 2) Prinsip-prinsip Penilaian Proyek

Prinsip penilaian proyek setidaknya harus meliputi tiga yang harus dipertimbangkan menurut Hosan (2014: 404) sebagai berikut.

### a) Keterampilan Peserta Didik

Keterampilan peserta didik merupakan faktor yang penting dalam penilaian proyek. Pemilihan topik, pencarian informasi, pengelolaan waktu pengumpulan data dan penulisan laporan harus disesuaikan dengan kemampuan peserta didik.

### b) Kesesuaian dan relevansi

Relevansi yaitu tugas yang diberikan pada peserta didik harus sesuai dengan karakteristik materi, lingkungan sekolah dan peserta didik.

### c) Originalitas atau Keaslian

Keaslian yaitu tugas yang dikerjakan peserta didik benar-benar hasil pekerjaan peserta didik dengan bimbingan guru.

## 3) Kriteria Penilaian Proyek

Kriteria penilaian proyek terletak pada kriteria tugas dan rubrik penilaian. Menurut Kunandar (2013: 283), kriteria tersebut dijelaskan sebagai berikut. Kriteria tugas harus meliputi: (a) tugas harus mengarah pada pencapaian indikator; (b) tugas harus dapat dikerjakan oleh peserta didik, tugas dapat dikerjakan selama proses pembelajaran atau merupakan bagian dari pembelajaran mandiri; (c) tugas sesuai dengan perkembangan peserta didik; (d) materi penugasan sesuai dengan cakupan kurikulum, tugas harus bersifat adil dan tugas mencantumkan rentang waktu pengerjaan tugas.

Rubrik penilaian proyek harus memenuhi kriteria sebagai berikut: (a) dapat mengukur target kemampuan yang akan diukur; (b) sesuai dengan tujuan pembelajaran; (c) indikator menunjukkan kemampuan yang dapat diamati; (d) indikator menunjukkan kemampuan yang dapat diukur; (e) rubrik dapat memetakan kemampuan peserta didik; (f) rubrik menilai aspek-aspek penting pada proyek peserta didik.

## 4) Langkah-langkah Penilaian Proyek

Langkah-langkah penilaian proyek meliputi beberapa aspek yang perlu diperhatikan. Langkah-langkah membuat penilaian proyek menurut Nitko & Brookhart (2007: 285) dijelaskan sebagai berikut.

- a) *Explicitly define the most important learning target for which the project will provide you with a direct assesement opportunity*

Kegiatan yang dilakukan adalah mendefinisikan target pembelajaran agar dapat menyusun tujuan penilaian.

- b) *Identify spesific characteristic and achievement dimension of the final project that are most strongly linked to the learning target that you are evaluation.*

Kegiatan yang dilakukan adalah mengidentifikasi karakteristik spesifik dan dimensi pencapaian tugas akhir yang paling kuat terkait dengan target pembelajaran yang dievaluasi.

- c) *Define a continuum of levels achievement for each dimension. Use the student's locstion on this sacle as your assesment.*

Kegiatan yang dilakukan adalah mendefinisikan kontinum tingkat prestasi untuk setiap dimensi.

- d) *Craft the scoring you will use for evalauting each achievement dimension when you calculate the over all project grade.*

Kegiatan yang dilakukan adalah membuat penskoran untuk mengevaluasi proyek yang telah dilaksanakan oleh peserta didik.

- e) *Define the weight you will give the mars frome each achievement dimension when you calculate the over all project grade.*

Kegiatan yang dilakukan adalah mendefinisikan bobot dalam setiap dimensi.

- f) *Limit the resourches students may use complete the project if students very widely in their ablity to accesss resourches.*

Kegiatan yang dilakukan adalah membatasi sumber peserta didik untuk menyelesaikan proyek jika kemampuan tersebut sangat luas.

Berdasarkan uraian di atas, maka dapat disimpulkan bahwa penilaian proyek merupakan penilaian terhadap tugas yang membutuhkan sebuah tahapan terarah yang meliputi perencanaan, pengorganisasian, pengevaluasian dan pelaporan. Sama halnya dengan penilaian kinerja, sikap, portofolio, penilaian proyek juga memerlukan kriteria (rubrik skor).

### 5) Kelebihan dan Kekurangan Penilaian Proyek

Penilaian proyek mempunyai kelebihan dan kekurangan yang perlu dikaji lebih lanjut. Menurut Kunandar (279-280), kelebihan penilaian proyek yaitu: (a) peserta didik lebih bebas mengeluarkan ide; (b) banyak kesempatan untuk berkreasi; (c) mendidik peserta didik lebih mandiri dan bertanggung jawab; (d) meringankan guru dalam pemberian materi pelajaran; (e) dapat meningkatkan kreativitas peserta didik; (f) ada rasa tanggung jawab dari peserta didik terhadap tugas-tugas yang diberikan; dan h) guru dan peserta didik lebih kreatif. Kekurangan penilaian proyek menurut Kunandar (279-280) yaitu: (a) untuk kelompok peserta didik yang kurang bertanggung jawab hanya titip nama; (b) didominasi oleh peserta didik yang mampu bekerja; (c) tidak terpantau oleh guru; (d) hasil yang dicapai kurang maksimal; (e) hasilnya kurang objektif; (f) dalam proses belajar mengajar akan menghabiskan waktu; (g) tugas yang dibuat belum tentu hasil pekerjaan peserta didik; dan (h) berat bagi peserta didik.

#### d. Penilaian Produk

Salah satu aspek keterampilan pada Kurikulum 2013 dapat dinilai dengan menggunakan penilaian produk. Produk merupakan sebuah hasil karya yang dibuat oleh peserta didik. Penilaian produk dapat digunakan untuk mengetahui ketercapaian kompetensi hasil produk dengan tujuan pembelajaran. Hosnan (2014: 406) mengemukakan bahwa “penilaian produk merupakan penilaian terhadap proses pembuatan dan kualitas suatu produk”.

Sejalan dengan pendapat tersebut, Kunandar (2013: 299) mengemukakan bahwa “penilaian produk merupakan penilaian terhadap proses pembuatan kualitas produk yang dihasilkan oleh peserta didik. Produk yang dapat dinilai pada proses pembelajaran dapat berupa produk tentang teknologi, seni dan sebagainya.

Sebagaimana penjelasan Hosan bahwa penilaian produk meliputi penilaian terhadap kemampuan peserta didik membuat produk-produk teknologi dan seni, seperti: makanan, pakaian, hasil karya seni (patung, lukisan, gambar), barang-barang terbuat dari kayu, keramik, plastik, dan logam. Pada dasarnya

jika hasil karya peserta didik yang diperoleh selama periode tertentu maka kumpulan itu disebut portofolio (Surya, 2014: 14).

## E. Contoh Instrumen Penilaian Otentik

### 1. Sikap Spiritual

#### Pedoman Penilaian Diri Sikap Spiritual

Nama Peserta Didik:.....

Kelas :.....

Materi Pokok : .....

Tanggal :.....

#### PETUNJUK

Bacalah pernyataan yang ada di dalam kolom dengan teliti berilah tanda cek (√) sesuai dengan kondisi dan keadaan kalian sehari-hari

Keterangan:

4 = selalu, apabila selalu melakukan sesuai pernyataan

3 = sering, apabila sering melakukan sesuai pernyataan dan kadang-kadang tidak melakukan

2 = kadang-kadang, apabila kadang-kadang melakukan dan sering tidak melakukan

1 = tidak pernah, apabila tidak pernah melakukan

No	Aspek Penilaian	Pilihan				Keterangan
		1	2	3	4	
1	Masuk kelas tepat waktu					
2	Mengumpulkan tugas tepat waktu					
3	Memakai seragam sesuai tata tertib					
4	Mengerjakan tugas yang diberikan					
5	Tertib dalam mengikuti pembelajaran					
Jumlah Skor						

Petunjuk Penyelesaian :

Peserta didik memperoleh nilai :

Baik Sekali : apabila memperoleh skor 16 - **20**

Baik : apabila memperoleh skor 11 - 15

Cukup : apabila memperoleh skor 6 - 10

Kurang : apabila memperoleh skor 1 - **5**

## 2. Sikap Sosial

### Pedoman Penilaian Diri Sikap Sosial Jujur

Nama Peserta Didik:.....

Kelas :.....

Materi Pokok : .....

Tanggal :.....

#### PETUNJUK

Bacalah pernyataan yang ada di dalam kolom dengan teliti  
berilah tanda cek (√) sesuai dengan kondisi dan keadaan  
kalian sehari-hari

Keterangan:

4 = selalu, apabila selalu melakukan sesuai pernyataan

3 = sering, apabila sering melakukan sesuai pernyataan dan  
kadang-kadang tidak melakukan

2 = kadang-kadang, apabila kadang-kadang melakukan dan  
sering tidak melakukan

1 = tidak pernah, apabila tidak pernah melakukan

No	Aspek Penilaian	Pilihan				Keterangan
		1	2	3	4	
1	Saya tidak menyontek pada saat mengerjakan ulangan					
2	Saya menyalin karya orang lain dengan menyebutkan sumbernya pada saat mengerjakan tugas					
3	Saya melaporkan kepada yang berwenang jika menemukan barang					
4	Saya berani mengakui kesalahan yang saya dilakukan					
5	Saya mengerjakan soal ujian tanpa melihat jawaban teman yang lain					
Jumlah Skor						

Petunjuk Penyelesaian :

Peserta didik memperoleh nilai :

Baik Sekali : apabila memperoleh skor 16 - **20**

Baik : apabila memperoleh skor 11 - 15

Cukup : apabila memperoleh skor 6 - 10

Kurang : apabila memperoleh skor 1 - **5**

### Pedoman Observasi Sikap Sosial Peduli

Petunjuk :

Lembaran ini diisi oleh guru/teman untuk menilai sikap sosial peserta didik dalam kepedulian. Berilah tanda cek (v) pada kolom skor sesuai sikap kepedulian yang ditampilkan oleh peserta didik, dengan kriteria sebagai berikut :

- 4 = selalu, apabila selalu melakukan sesuai pernyataan
- 3 = sering, apabila sering melakukan sesuai pernyataan dan kadang-kadang tidak melakukan
- 2 = kadang-kadang, apabila kadang-kadang melakukan dan sering tidak melakukan
- 1 = tidak pernah, apabila tidak pernah melakukan

Nama Peserta Didik : .....

Kelas : .....

Tanggal Pengamatan : .....

Materi Pokok : .....

No	Aspek Pengamatan	Skor				Keterangan
		1	2	3	4	
1	Menjaga kebersihan lingkungan					
2	Suka menolong teman					
3	Kesediaan melakukan tugas sesuai kesepakatan					
4	Mengutamakan kepentingan yang lebih besar					
Jumlah Skor						

Petunjuk Penyebaran :

Peserta didik memperoleh nilai :

Baik Sekali : apabila memperoleh skor 13 - **16**

Baik : apabila memperoleh skor 9 - 12

Cukup : apabila memperoleh skor 5 - 8

Kurang : apabila memperoleh skor 1 - **4**

### Pedoman Observasi Sikap Tanggung Jawab

Petunjuk :

Lembaran ini diisi oleh guru untuk menilai sikap sosial peserta didik dalam tanggung jawab. Berilah tanda cek (v) pada kolom skor sesuai sikap tanggung jawab yang ditampilkan oleh peserta didik, dengan kriteria sebagai berikut :

- 4 = selalu, apabila selalu melakukan sesuai pernyataan
- 3 = sering, apabila sering melakukan sesuai pernyataan dan kadang-kadang tidak melakukan
- 2 = kadang-kadang, apabila kadang-kadang melakukan dan sering tidak melakukan
- 1 = tidak pernah, apabila tidak pernah melakukan

Nama Peserta Didik : .....

Kelas : .....

Tanggal Pengamatan : .....

Materi Pokok : .....

No	Aspek Pengamatan	Skor				Keterangan
		1	2	3	4	
1	Melaksanakan tugas dengan baik					
2	Bertanggung jawab pada hasil					
3	Menghargai karya teman					
4	Mengembalikan barang yang dipinjam					
5	Meminta maaf atas kesalahan yang dilakukan					
Jumlah Skor						

Petunjuk Penyebaran :

Peserta didik memperoleh nilai :

- Baik Sekali : apabila memperoleh skor 16 - **20**
- Baik : apabila memperoleh skor 11 - 15
- Cukup : apabila memperoleh skor 6 - 10
- Kurang : apabila memperoleh skor 1 - **5**

### Pedoman Observasi Sikap Disiplin

Petunjuk :

Lembaran ini diisi oleh guru untuk menilai sikap sosial peserta didik dalam kedisiplinan. Berilah tanda cek (v) pada kolom skor sesuai sikap disiplin yang ditampilkan oleh peserta didik, dengan kriteria sebagai berikut :

- Ya = apabila siswa menunjukkan perbuatan sesuai aspek pengamatan  
 Tidak = apabila siswa tidak menunjukkan perbuatan sesuai aspek pengamatan.

Nama Peserta Didik : .....

Kelas : .....

Tanggal Pengamatan : .....

Materi Pokok : .....

No	Sikap yang diamati	Melakukan		Keterangan
		Ya	Tidak	
1	Masuk kelas tepat waktu			
2	Mengumpulkan tugas tepat waktu			
3	Memakai seragam sesuai tata tertib			
4	Mengerjakan tugas yang diberikan			
5	Tertib dalam mengikuti pembelajaran			
6	Mengikuti praktikum sesuai dengan langkah yang ditetapkan			
7	Membawa buku tulis sesuai mata pelajaran			
8	Membawa buku teks mata pelajaran			
Jumlah				

Petunjuk Penyelesaian :

Peserta didik memperoleh nilai :

- Baik Sekali : apabila terdapat 7 – 8 jawaban YA  
 Baik : apabila terdapat 5 – 6 jawaban YA  
 Cukup : apabila terdapat 3 – 4 jawaban YA  
 Kurang : apabila terdapat 1 – 2 jawaban YA

### 3. Pengetahuan

Penilaian Pengetahuan terdiri atas:

- a. Nilai Proses
- b. Nilai Ulangan Tengah Semester
- c. Nilai Ulangan Akhir Semester

Penghitungan nilai laporan pencapaian kompetensi peserta didik merupakan rata-rata nilai proses, ulangan tengah semester, ulangan akhir semester yang bobotnya ditentukan oleh satuan pendidikan.

Contoh penilaian berikut sesuai dengan kriteria dalam penghitungan nilai rapor, dengan rincian sebagai berikut:

Pembobotan 2 : 1 : 1 (NP : NUTS : NUAS)= Jumlah=4

Nilai Ulangan Harian 1, 2 dan 3 = 60, 75, 65

Nilai tugas 1, 2, dan 3 = 75, 70, 80

Rata-rata nilai proses =  $(60 + 75 + 65 + 75 + 70 + 80) : 6 = 70,8$

Nilai Ulangan Tengah Semester = 75

Nilai Ulangan Akhir Semester = 65

Berdasarkan data di atas, diperoleh:

$$\begin{aligned} \text{Nilai} &= (2 \times 70,8) + (1 \times 75) + (1 \times 65) : 4 \\ &= 141,6 + 75 + 65 : 4 \\ &= 281,6 : 4 \\ &= 70,4 \end{aligned}$$

Nilai Rapor =  $(70,4 : 100) \times 4 = 2,82 = \text{Baik}$ .

Sebagai contoh di bawah ini adalah Teknik Penilaian Tes Tertulis dengan Bentuk Instrumen Uraian.

No	Indikator	Butir Instrumen
1	Latar belakang peristiwa Rengasdengklok	Jelaskan latar belakang terjadinya peristiwa Rengasdengklok
2	Proses pengamanan Soekarno Hatta ke rengasdengklok	Jelaskan bagaimana proses pengamanan Soekarno-Hatta ke Rengasdengklok
3	Makna Proklamasi Kemerdekaan	Jelaskan arti penting kemerdekaan bagi bangsa Indonesia
4	Nilai-nilai kejuangan Sukarno dan Hatta	Jelaskan nilai-nilai kejuangan Soekarno-Hatta
5	Bangsa Indonesia pasca kemerdekaan	Jelaskan kondisi bangsa Indonesia pasca kemerdekaan

### DAFTAR NILAI KOMPETENSI PENGETAHUAN

#### MATA PELAJARAN ....

Kelas/Semester : .../....

No	Nama Peserta Didik	Nilai			N= (2NP+ NUTS+NUAS) /4		Nilai Rapor	Catatan
		NP	NUTS	NUAS	0-100	1-4		
1								
2								
3								
4								
5								
6	Dst							

#### 4. Keterampilan

- a. Teknik Penilaian : Observasi
- b. Bentuk Instrumen : Pedoman observasi
- c. Instrumen Penilaian :

#### Pedoman Observasi Presentasi

Kelompok : .....

Kelas : .....

Materi Pokok : .....

No	Nama Peserta Didik	Aspek Penilaian			Rata-Rata Skor
		Penguasaan Materi	Aktifitas	Kreatifitas	

Keterangan:

5 = Sangat baik

4 = Baik

- 3 = Cukup baik  
 2 = Kurang Baik  
 1 = Tidak Baik

### Lembar Observasi Keterampilan

**Kelas** :

**Tanggal Pengamatan** :

**Materi pokok** :

No	Nama peserta didik	Aspek Penilaian				Jumlah
		1	2	3	4	
1						
dst						

Keterangan aspek penilaian

1. Kejelasan paparan
2. Sistematika paparan
3. Menggunakan Bahasa Indonesia yang benar
4. Memiliki komitmen yang jelas

**Jumlah skor**

**Nilai =** ----- **X 100 =**

**Skor Maksimal**

Keterangan:

- 5 = Sangat baik  
 4 = Baik  
 3 = Cukup baik  
 2 = Kurang Baik  
 1 = Tidak Baik

## **BAB VII**

### **P E N U T U P**

Komponen penting yang paling berpengaruh terhadap keterpurukan pendidikan nasional Indonesia, adalah adanya politisasi bidang pendidikan. Meskipun ada ungkapan bahwa suatu kebijakan apa pun yang sifatnya *top-down* tidak pernah terlepas dari adanya politisasi, namun intervensi yang terlalu jauh dan sarat oleh pelbagai kepentingan politik, dapat menimbulkan dampak yang deskruktif bagi bangunan suatu bangsa. Ketertinggalan sektor pendidikan nasional dibandingkan dengan negara-negara berkembang lainnya, adalah fakta historis bahwa politik pendidikan memerlukan paradigma baru yang dapat mengangkat derajat pendidikan. Ini mengisyaratkan bahwa politisasi pendidikan harus segera disudahi, terutama yang menyangkut adanya kepentingan-kepentingan politik di dalamnya. Dengan demikian, cara-cara berpikir baru dan terobosan-terobosan baru harus segera diperkenalkan dan diciptakan untuk mengatasi permasalahan pendidikan pada masa sekarang dan masa yang akan datang. Dengan kata lain, reformasi pendidikan dengan berbagai segmen-segmennya merupakan suatu kebutuhan dan juga suatu *imperative action*.

Pendidikan sejarah, adalah salah satu bidang kajian yang paling banyak dipengaruhi oleh situasi politik nasional, terutama yang menyangkut materi pelajaran yang sarat dengan muatan-muatan politik. Materi sejarah digunakan sebagai alat legitimasi kekuasaan dengan melakukan membenaran-pembenaran sepihak terhadap fakta sejarah. Dampaknya, materi sejarah yang ada adalah sejarah versi penguasa yang memvonis masa lampau hanya berdasarkan

terminologinya yang dipaksakan. Subjektivikasi pendidikan sejarah ini lebih kentara terutama masa pemerintahan Orde Baru yang menjadikannya sebagai alat kekuasaan yang bersifat militeristik. Sentralisasi kurikulum yang membungkam aspirasi arus bawah adalah bukti bahwa pemerintah membuat kerangka politik yang subjektif untuk menyeragamkan pola pikir, sikap dan perilaku siswa. Dalam kurikulum sentralistis tersebut, kebhinnekaan yang menjadi ciri khas rakyat Indonesia terabaikan, dan berdampak pada tercerabutnya siswa dari praktek budaya dan kebutuhan riil siswa di tempat tinggalnya. Terlebih sentralisasi kurikulum sejarah yang “mebutakan” siswa dari sejarah daerahnya, sementara siswa harus belajar sejarah nasional dan dunia yang penuh manipulatif.

Masalah mutakhir yang menyangkut kurikulum sejarah, adalah penundaan implementasi kurikulum 2004 melalui PP Nomor 7 Tahun 2005. PP tersebut menjelaskan bahwa khusus untuk materi pelajaran sejarah dan buku teks sejarah versi kurikulum 2004, implementasinya ditangguhkan, sampai selesai dilakukan perbaikan-perbaikan. Pokok pangkal yang menjadi problematika krusial adalah bahwa materi pelajaran sejarah dinilai tidak memuat secara terperinci masalah pemberontakan Partai Komunis Indonesia (PKI). Dengan demikian, Komisi X DPR dalam rapat kerja dengan Mendiknas pada tanggal 17 Juni 2005 mendesak Mendiknas agar menangguhkan implementasi kurikulum 2004 sejarah, dan merevisinya dengan memasukkan persoalan seputar pemberontakan PKI secara menyeluruh. Kebijakan ini merupakan langkah mundur mengingat kurikulum sejarah 1994 suplemen 1999 sudah cukup objektif dalam menampilkan suatu peristiwa, terutama masalah peristiwa Gerakan Tiga Puluh September (Gestapu)

1965 yang tidak mencantumkan lagi nama PKI dibelakangnya G30S. Lebih dari sekedar itu, suplemen 1999 juga tidak menyebut lagi PKI sebagai pelaku G30S. Dalam suplemen 1999, dikatakan bahwa dalang Gestapu dapat saja PKI, CIA AS, Angkatan Darat, Soekarno, Soeharto, tidak menyebutkan salah satu dari itu adalah dalang Gestapu. Tentu mensikapi fenomena ini pengajar sejarah perlu berhati-hati agar tidak terjebak dalam pemikiran subyektif. Namun demikian kebijakan PP Nomor 7 Tahun 2005 tentu sudah mempertimbangkan berbagai kearifan untuk masa depan generasi muda yang lebih baik. Demikian pula halnya dengan KTSP dan Kurikulum 2013 harus mencantumkan PKI di belakang Gestapu juga merupakan kearifan dalam kurikulum sejarah untuk mendidik generasi muda yang arif dan bijak dalam menskapi sejarah bangsanya.

Peristiwa-peristiwa yang menjadi polemik dalam masyarakat, seperti halnya yang berkaitan dengan peristiwa Gestapu, tentu saja itu merupakan peristiwa yang sangat penting dalam perjalanan sejarah Indonesia. Di sini persoalannya bagaimana penjelasan terhadap peristiwa itu, dan pelbagai hal lainnya yang terkait dengan era Orde Baru yang kontroversial, mampu dijelaskan secara memadai dan proposional. Suatu yang pertama kali harus dilakukan, bagaimana peristiwa masa lampau itu dijelaskan dengan menggunakan “pengetahuan sejarah”, yang menyangkut keseluruhan *historical discourse* yang berisikan bukan hanya fakta-fakta yang telah lulus dalam kritik teks, namun berita-berita lain yang menjadi bahan perdebatan atau kontrovensi dalam masyarakat, sehingga akan mengarah kepada persoalan pokok utama dari

peristiwa itu, yang kemudian akan dijawab secara gamblang oleh guru, dikaitkan dengan proses pembentukan bangsa (*nation formation*).

Wacana tentang masa lampau bukan hanya sekedar akan melahirkan pengetahuan sejarah, pada gilirannya juga akan menuntut untuk tidak dipisahkan dari dorongan masyarakat terhadap lahirnya peristiwa sejarah itu, dimana sejarah selalu dilahirkan oleh kontemplasi tentang “nasib kemanusiaan”. Persoalan yang berkaitan dengan ketepatan faktual (*historical truth* atau *historical certainty*) adalah dengan menerapkan ilmu sejarah kritis, sehingga akan memilahkan persoalan itu antara bersifat akademis dan yang bersifat politis. Pada tingkat ini, sebenarnya persoalan yang dijadikan bahan polemik di sekitar peristiwa Gestapu dan lahirnya pemerintahan rezim Orde Baru, umumnya harus berkisar pada sebuah jalur politik tentang proses peralihan kekuasaan (dari Orde Lama ke Orde Baru), yang sebenarnya bukan semata-mata soal waktu yang objektif, tetapi juga terkait dengan situasi psikologi yang unik.

## 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.
- A. Fanar Syukri. (2007). *Peran pemuda dalam 20 tahunan Sikus nasionalisme Indonesia (refleksi 75 tahun Soempah Pemoeda, 1928-2003)*. Dalam <http://ppi-jepang.org/article.php?id=1>. Diakses tanggal 2 Agustus 2007.
- Ahmad Syafii Maarif. (1995). "Historiografi dan pengajaran sejarah Indonesia". *Makalah dalam seminar nasional tentang "demitologi pemahaman sejarah masa kini dalam rangka pendewasaan pengetahuan sejarah bangsa"*. Padang: FPIPS IKIP Padang.
- (2006). "Keterkaitan antara sejarah, filsafat, dan agama", dalam *Kearifan sang profesor: bersuku-suku bangsa untuk kenal-mengenal*. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta Press.
- Aman. (2006). "Pemikiran Hatta tentang demokrasi, kebangsaan, dan hak asasi manusia". Dalam *Mozaik, jurnal ilmu-ilmu sosial dan humaniora volume 1 nomor 1, Juli 2006*. Yogyakarta: Prodi Ilmu Sejarah.
- Amstrong Michael and Helen Murlis. (2003). *Reward management: a hand book of remuneration strategy and practice*. Jakarta: Gramedia.
- Anastasius Daliman. (1988). "Peranan pendidikan sejarah dalam proses sosialisasi sikap nasionalisme", dalam *jurnal kependidikan majalah ilmiah penelitian pendidikan NO.2 tahun ke-18*. Yogyakarta: IKIP Yogyakarta.
- (2003). "Model perkuliahan berdasarkan konsep kinerja pada pembelajaran sejarah", dalam *jurnal kependidikan majalah ilmiah penelitian pendidikan no.II tahun XXXIII November 2003..* Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.
- (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.
- Anesa Surya. (2014). *Pengembangan Instrumen Penilaian Otentik berbasis Learning Trajectory pada Tema Pahlawanku Kelas IV SDN Gugus 01 Jogorogo*. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.

- Anhar Gonggong. (1996). "Nasionalisme: tinjauan kritis dengan wawasan sejarah". Yogyakarta: *Makalah Seminar Nasional Jurusan Pendidikan Sejarah FPIPS IKIP Yogyakarta*.
- Ankersmith, F.R. (1987). *Refleksi tentang sejarah: pendapat-pendapat modern tentang filsafat sejarah*, alih bahasa Dick Hartoko. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Asmawi Zainul & Noehi Nasoetion. (1997). *Penilaian hasil belajar*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Asmawi Zainul.(2004). *Penerapan asesmen alternatif dalam pembelajaran sejarah lokal*. Dalam *Historia, jurnal pendidikan sejarah nomor.9. volume v, Juni 2004*. Bandung: Jurusan Pendidikan Sejarah FPIPS Universitas Pendidikan Indonesia.
- Clarke, Shierly. (2005). *Formative Assesment in Action Weaving the Elements Together*. London: Hodder Murray.
- Guliker, J,T, et. al. (2004). A Five Dimensional Framework for Authentuc Assesment. *The Journal of Educational Technology, 52*, 67-86.
- Gregory, K., Cameron, C. & Davies A. (2000). *Self Assesment and Goal Setting*. Courtenay: Connection Publising.
- 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.
- Carr, Edwar H. (1972). *Whats is history*. New York: Alfred A. Knopt.
- Coburn, E. Cynthia. (2005). *The role of nonsystem action in the relationship between policy and practice: the case of reading instruction in california. analysis and evaluation education journal*.
- Collingwood, RG. (1973). *The idea of history*. London: Oxford University Press.
- C. Wijaya. (1992). *Upaya pembaharuan dalam pendidikan dan pengajaran*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Dadang Supardan. (2001). "Kreativitas guru sejarah dalam proses pembelajaran: studi kasus di SMU Kotamadya Bandung", dalam *historia no. 3 volume II*. Bandung: Jurusan Pendidikan Sejarah UPI.

- Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. (1996). *Kamus besar bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka.
- .(2001). *Manajemen peningkatan mutu berbasis sekolah*. Jakarta: Ditjen Dikdasmen Depdiknas.
- .(2003). *Sistem penilaian kelas SD, SMP, SMA, dan SMK..* Jakarta: Depdiknas.
- .(2006). *Peraturan mendiknas nomor 22 tahun 2006*. Jakarta: Depdiknas.
- Djemari Mardapi. (2000). *Evaluasi pendidikan*. Makalah disampaikan pada Konvensi Pendidikan Nasional tanggal 19–23 September 2000 di Universitas Negeri Jakarta.
- .(2003 a). *Kurikulum 2004 dan optimalisasi sistem evaluasi pendidikan di sekolah*. Makalah disampaikan pada seminar nasional kurikulum 2004 berbasis kompetensi, tanggal 10 Januari 2003 di UAD.
- .(2003 b). “Desain dan penilaian pembelajaran mahasiswa”. *Makalah disajikan dalam lokakarya sistem jaminan mutu proses pembelajaran*, tanggal 19 Juni 2003 di Universitas Gadjah Mada Yogyakarta.
- Djemari Mardap. (2012). *Pengukuran, Penilaian dan Evaluasi Pendidikan*. Yogyakarta: Nuha Medika.
- Djoko Suryo. (1989). ” Kesadaran sejarah: sebuah tinjauan”. Dalam *historika no.2 tahun ke I*. Surakarta: PPS FPS IKIP Jakarta KPK UNS Surakarta.
- .(2005). ”Paradigma sejarah di Indonesia dan kurikulum sejarah”, dalam *makalah seminar nasional dan temu alumni program studi pendidikan sejarah Program Pascasarjana Universitas Sebelas Maret Surakarta*. Surakarta: PPS UNS.
- E. Mulyasa. (2005). *Menjadi guru profesional: menciptakan pembelajaran kreatif dan menyenangkan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Fernandes, H.J.X. (1984). *Evaluation of educational programs*. Jakarta: National Educational Planning Evaluation and Curriculum Development.
- Frederick, WH. dan Soeri Soeroto. (ed). (1982). *Pemahaman sejarah Indonesia sebelum dan sesudah revolusi*. Jakarta: Lembaga Penelitian Pendidikan dan Penerangan dan Ekonomi Sosial.
- Freire, Paulo. (1999). *Politik pendidikan: kebudayaan, kekuasaan, dan pembebasan*. Terj. Agung Prihantoro. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

- Gazalba, Sidi. (1966). *Sedjarah sebagai ilmu*. Djakarta: Bhratara.
- Gerlach V.S. at.al. (1980). *Teaching and media: a systematic approach*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- G. Moedjanto. (1986). "Sejarah sebagai sarana pendidikan nilai kebijaksanaan". Semarang: *makalah seminar* FPIPS IKIP Semarang.
- .(1989). "Kesadaran sejarah dan indikatornya". Dalam *historika no.2 tahun ke I*. Surakarta: PPS FPS IKIP Jakarta KPK UNS Surakarta.
- .(1999). "Reformasi pengajaran sejarah nasional". *Kompas*. 1 Mei 1999.
- Gottschalk, Louis. (1969). "Understanding history: a primer of historical method", alih bahasa Nugroho Notosusanto, *Mengerti sejarah: pengantar metode sejarah*. Jakarta: Universitas Indonesia Press.
- Gunning, Dennis. (1978). *The teaching of history*. London: Cronhelm.
- Guliker, J,T, et. al. (2004). A Five Dimensional Framework for Authentuc Assesment. *The Journal of Educational Technology*, 52, 67-86.
- Hamid Hasan. (1998). *Pendidikan ilmu sosial*. Jakarta: Proyek Pendidikan Tenaga Akademik, Ditjen Dikti, Depdikbud.
- Haryati Soebadio. (1985). "Sejarah sebagai ilmu", dalam Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, *pemikiran tentang pembinaan kesadaran sejarah*. Jakarta: Direktorat Sejarah dan Nilai Tradisional, Proyek Pembinaan Kesadaran dan Penjernihan Sejarah.
- Hariyono. (1992). "Pengajaran sejarah dan egenwelt subjek-didik". *Historika. no.1 vol 1*. Surakarta: PPs Pendidikan Sejarah IKIP Jakarta KPK Universitas Sebelas Maret Surakarta.
- Helius Sjamsuddin. (2005). *Model-model pengajaran sejarah: beberapa alternatif untuk SLTA*. Bandung: Jurusan Pendidikan Sejarah UPI.
- Herminarto Sofyan. (2008). *Optimalisasi pembelajaran berbasis kompetensi pada pendidikan kejuruan teknik otomotif*. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.
- Hill, C.P. (1956). "Sugestions on the teaching of history". Alih Bahasa Haksan Wira Sutisna, *saran-saran tentang mengajarkan sejarah*. Jakarta: Perpustakaan Perguruan Kementerian P.P. dan K.
- Hill, Jackie. (2003). *People and competencies: the route to competitive advantage*. Jakarta: Gramedia.

- Husain Haikal. (1989). *Tutwurihandayani dalam pendidikan sejarah: suatu penelitian kepustakaan*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Dirjen Dikti PPLPTK.
- Hutahaean, B. (2005). *Pengembangan model evaluasi kurikulum multidimensi untuk KBK*. Bandung: Disertasi tidak diterbitkan, IKIP Bandung.
- Hosnan, M. (2014). *Pendekatan Saintifik dan Kontekstual dalam Pembelajaran Abad 21*. Bogor: Ghalia Indonesia.
- I Gde Widja. (1989). *Pengantar ilmu sejarah: sejarah dalam perspektif pendidikan*. Semarang: Satya Wacana.
- .(1989). *Dasar-dasar pengembangan strategi serta metode pengajaran sejarah*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Johson, D & Johson R. (2002). *Meaningful Assesment: A Management and Cooperative Process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kemendikbud. (2013). *Kurikulum 2013-Kompetensi dasar untuk sekolah dasar (SD)/madrasah ibtidaiyah (MI)*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Karmon Sigalingging. (2009). *Model evaluasi kreativitas lomba kompetensi siswa sekolah menengah kejuruan*. Yogyakarta: Disertasi tidak diterbitkan, PPS UNY.
- Kaufman, R. and Susan, T. (1980). *Evaluation without fear*. New York: New View Point.
- 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.
- Kun Setyaning Astuti. (2009). *Pengembangan model evaluasi pembelajaran dalam perspektif penciptaan makna baru pada grup nasyid Provinsi DIY*. Yogyakarta: Disertasi tidak diterbitkan PPS UNY.
- Kuntowijoyo. (1994). *Metodologi sejarah*. Yogyakarta: Tiara Wacana dan Jurusan Sejarah Fakultas Sastra Universitas Gadjah Mada.
- .(1995). *Pengantar ilmu sejarah*. Yogyakarta: Bentang Budaya.
- Kunandar. (2013). *Penilaian Autentik (Penilaian Hasil Belajar Peserta Didik Berdasarkan Kurikulum 2013)*. Jakarta: Rajawali Pers.

- Lombardi, M.M. (2008). Making The Grade: The role of Assesment in Authentic Learning. *Educase Learning Initiave*, 1-8.
- 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.
- Moon, et.al. (2005). Developmenr of Authentic Assesment for the Middle School Classroom. *The Jornal of Secondary Gifted Education*, 16, 119-135.
- Muhammad Imarah. (1998). *Perang terminologi Islam versus Barat*. Jakarta: Robbani Press.
- Nana Sudjana. (1992). *Penelitian hasil proses belajar mengajar*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- .(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.
- . (2007). *Konstruksi pembelajaran sejarah kritis*. Bandung: Historia Utama Press.
- Newman, F.M, King, M.B, & Carmicahel, D. L. (2007). *Authentic Instructional and Assessment*. Des Moines: Grimes State of Office Building.
- Nitko, A.J & Brookhart, S. M. (2007). *Educational Assesment of Student*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Olfos, R & Zulanty, H. (2007). Reliability and Vlidity of Authentic Aseement in A web Based Course. *Educational Technology and Society*, (10), 156-173.
- 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.

- Purwanto, M. N. (2002). *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.
- Putri Angreni. (2006). "Model evaluasi kinerja karyawan lulusan pendidikan formal dan non formal kepariwisataan". 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.
- Rasyid, H & Mansur. (2008). *Penilaian Hasil Belajar*. Bandung: Wacana Prima.
- Reynolds CR, Livingston R., & Willson, V. (2007). *Measurement and Assesment in Education*. Upper Sadle River: Pearson.
- Rizal. (2007). *Evaluasi program sekolah lapangan pengendalian hama terpadu (SLPHT) padi di Kabupaten Jember*. Yogyakarta: Disertasi tidak diterbitkan, PPS UNY.
- 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.
- .(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*.
- .(2007). *Interaksi dan motivasi belajar mengajar*. Jakarta: Rajawali Press.
- Sartono Kartodirdjo. (1968). "Beberapa fatsal dari historiografi Indonesia", dalam *lembaran sejarah*. Jakarta: PPLPTK.
- .(1982). *Pemikiran dan perkembangan historiografi Indonesia: suatu alternatif*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.

- (1989). "Fungsi sejarah dalam pembangunan nasional", dalam *historika no.1 tahun I*. Surakarta: Program Pasca Sarjana Pendidikan Sejarah Universitas Negeri Jakarta KPK Universitas Sebelas Maret Surakarta.
- (1992). *Pendekatan ilmu sosial dalam metodologi sejarah*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- (1994). *Pembangunan bangsa, nasionalisme, kesadaran sejarah, dan kebudayaan nasional*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- (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.
- (1984). *Dimensi manusia dalam pembangunan: pilihan karangan*. Jakarta: Lembaga Penelitian, Pendidikan, dan Penerangan Ekonomi dan Sosial.
- (1995). "Sejarawan Indonesia dan jamannya", dalam Soedjatmoko, dkk., (ed), *historiografi Indonesia sebuah pengantar*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Slamet PH. (2005). *Kapita selekta desentralisasi pendidikan di Indonesia*. Yogyakarta: Program Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta.
- Sondang P. Siagian (2004). *Teori motivasi dan aplikasinya*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Sri Anitah Wiryawan. (2001). *Strategi belajar mengajar*. Jakarta: Pusat Penerbitan Universitas Terbuka.
- 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>.
- Sulfikar Amir. (2007). *Efistomologi nasionalisme*. Diambil pada pada <http://kompas.com/kompas-cetak/0411/03/Bentara/1363295.htm> Diakses tanggal 2 Agustus 2007.

- Suyatno Kartodirdjo. (2000). "Teori dan metodologi sejarah dalam aplikasinya", dalam *historika, no.11 tahun XII*. Surakarta: Program Pasca Sarjana Pendidikan Sejarah Universitas Negeri Jakarta KPK Universitas Sebelas Maret Surakarta.
- Suharsimi Arikunto. (1988). *Penilaian program pendidikan*. Jakarta: Bina Aksara.
- (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.
- Sukamto. (2004). "Pengembangan sistem penilaian untuk sertifikasi guru". *Makalah* disampaikan pada Seminar Nasional Rekayasa Sistem Penilaian dalam rangka Meningkatkan Kualitas Pendidikan di Yogyakarta pada tanggal 26 dan 27 Maret 2004.
- Sumarna Surapranata & Muhammad Hatta. (2004). *Penilaian portofolio*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Surapranata, S. (2010). *Pedoman Pengembangan Penilaian Portofolio*. Jakarta: Pusat Penilaian Pendidikan Balitbang Kemendiknas.
- Sluijsmans, D.M.A. (2002). *Student Involvement in Assesment: the Training of Peer Assesment Skills*. Kerkrade: Open University Nederland.
- Sudijono, A. (2007). *Pengantar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.
- Stamboel, C.S. (1986). *Prinsip dan Teknik Pengukuran dan Penilaian di dalam Dunia Pendidikan*. Jakarta: Mutiara Sumber Widya Jakarta.
- Sukmadinata, N.S. (2013). *Metode Penelitian Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Takeshi, Tsuchiya. (2006). "Develoving Communication skill in teaching of history as part of social sciences". *International Journal of Social Studies Vol.2.No.1*.
- Taufik Abdullah. (1985). "Pembinaan kesadaran dan penjernihan sejarah", dalam Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, *pemikiran tentang pembinaan kesadaran sejarah*. Jakarta: Direktorat Sejarah dan Nilai Tradisional, Proyek Pembinaan Kesadaran dan Penjernihan Sejarah.
- (1996). "Perdebatan sejarah dan tragedi 1965", dalam *jurnal sejarah 9: pemikiran, rekonstruksi, dan persepsi*. Jakarta: Masyarakat Sejarawan Indonesia.

- (1996). *Sejarah lokal di Indonesia*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press.
- (2001). *Sejarah lokal di Indonesia: kumpulan tulisan*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press.
- Tim Pengembang Sertifikasi Kependidikan. (2004). *Pedoman sertifikasi kompetensi pendidik*. Jakarta: Bagian Proyek PPTK Ditjen Dikti Departemen Pendidikan Nasional.
- Todorov. (1998). *Authentic Assesment of Social Studies*. Canada: Michigan Departement of Education.
- Tola, B. (2010). *Penilaian Diri*. Jakarta: Pusat Penilaian Pendidikan Balitbang Kemendiknas.
- Udin S Winata Putra. (1992). *Model-model pembelajaran*. Jakarta: Pusat Antar Universitas untuk Peningkatan dan Pengembangan Aktivitas Instruksional, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Undang-undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen .
- Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- Warso, A.W.D.S. (2013). *Pembelajaran Tematik Terpadu dan Penilaiannya Pada Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah Sesuai Kurikulum 2013*. Yogyakarta: Graha Cendekia.
- Wright, R. J. (2008). *Educational Assesment Test Measurement in the Age of Accountability*. California: Sage Publication.
- Wilson, Suzane M. (2006). "Model kearifan dalam mengajar sejarah", dalam Sam Winerburg, *berpikir historis: memetakan masa depan, mengajarkan masa lalu*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- 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.

....., (2005). "Mengembangkan kultur sekolah menuju pendidikan yang bermutu".  
*Makalah* disampaikan pada Seminar Nasional Mengembangkan Kultur Sekolah di Yogyakarta pada tanggal 23 Nopember 2005.

(A. Fanar Syukri, dalam <http://ppi-jepang.org/article.php?id=1>. Diakses tanggal 2 Agustus 2007).

(<http://ms.wikipedia.org/wiki/Nasionalisme>, diakses pada tanggal 2 Agustus 2007).

(<http://re-searchengines.com/isjoni12.html>). diakses tanggal 18 Maret 2008.

<http://farhanzen.wordpress.com/2007/12/13/menejemen-kinerja-seorang-guru>.  
Diakses pada tanggal 18 Maret 2008.

## **TENTANG PENULIS**

Dr. Aman, M.Pd. Lahir di Brebes, 15 Oktober 1974. Menamatkan pendidikan sarjana pada Program Studi Pendidikan Sejarah FIS Universitas Negeri Yogyakarta lulus tahun 1999, menamatkan program magister pada Program Studi Pendidikan Sejarah PPS Universitas Negeri Jakarta lulus tahun 2002, dan menamatkan Program Doktorat pada Program Studi Penelitian dan Evaluasi Pendidikan Konsentrasi Metodologi Evaluasi pada Program Doktorat PPS Universitas Negeri Yogyakarta lulus tahun 2010. Pengalaman mengajar menjadi guru di SMA Negeri I Salem Brebes tahun 2002-2004, menjadi Dosen Tidak Tetap pada Fakultas Tarbiyah IAIIG Cilacap tahun 2002-2005, menjadi dosen tetap pada Jurusan Pendidikan Sejarah FIS Universitas Negeri Yogyakarta tahun 2003-sekarang, dan menjadi Dosen Luar Biasa pada Fakultas Saintek UIN Kalijaga Yogyakarta tahun 2007-2009. Banyak karya penelitian, artikel, dan buku yang dihasilkan dalam beberapa tahun terakhir seperti artikel Kendala-kendala Reformasi Pengajaran Sejarah dalam Jurnal Socia tahun 2005, Di Seputar Pengajaran Sejarah dalam Jurnal Istoria tahun 2006, Tumbuhnya Nation State: Sebuah Kajian Awal dalam jurnal Istoria Tahun 2006, Kendala-kendala Pembelajaran IPS Materi Sejarah dalam Jurnal Informasi 2010, Evaluasi Pembelajaran Sejarah dalam Jurnal HEPI tahun 2012, Aktualisasi Nilai-nilai Kesadaran Sejarah dan Nasionalisme di SMA N I Yogyakarta dalam Jurnal JPK LPPMP 2014, serta buku referensi: Brebes Bergerak: Revolusi dalam Revolusi diterbitkan oleh The Continuum Press Yogyakarta tahun 2009, Model Evaluasi Pembelajaran Sejarah yang diterbitkan Ombak Press tahun 2010, Reformulasi Pembelajaran Sejarah yang diterbitkan oleh Pujangga Press tahun 2011, Sejarah Indonesia Masa Kemerdekaan yang diterbitkan oleh Pujangga Press tahun 2013. Aktif Juga dalam berbagai kegiatan profesi seperti menjadi pengurus Masyarakat Sejarawan Indonesia (MSI) Yogyakarta, HEPI, HISPISI, dan ASPENSI. Saat ini menjabat sebagai Ketua Asosiasi Alumni dan Mahasiswa PPS UNY.

## **PENILAIAN OTENTIK: TEORI DAN PRAKTIK DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH**

Selama ini, tujuan pencapaian pembelajaran sejarah hanya terfokus pada masalah kecakapan akademik, sementara kesadaran sejarah dan nasionalisme siswa tidak pernah tersentuh dalam capaian tujuan pembelajaran. Padahal, tujuan pembelajaran sejarah berdasarkan kurikulum sejarah di sekolah menengah meliputi lima tujuan yang mencakup tiga tujuan utama yakni kesadaran sejarah, nasionalisme, dan kecakapan akademik. Oleh karena itu, kehadiran buku ini diharapkan menjadi model dan solusi untuk reformulasi pembelajaran sejarah dengan mengevaluasi pembelajaran sejarah secara komprehensif, melalui indikator-indikator yang telah dikembangkan dalam model pembelajaran sejarah. Paradigma dalam pembelajaran sejarah harus dikembalikan pada substansi semula, bukan sekedar menekankan pada kemampuan yang sifatnya kognitif. Oleh karena itu penilaian otentik adalah jawaban untuk mengembangkan kualitas penilaian pembelajaran sejarah, hal mana akan secara komprehensif menilai kemampuan siswa dari berbagai sisi baik yang menyangkut sikap spiritual, sikap sosial, pengetahuan, dan keterampilan. Keempat komponen itu lah yang menjadi domain dalam penilaian pembelajaran sejarah, tidak terlepas kurikulum apa yang diterapkan oleh pemerintah. Karena pada hakikatnya baik KTSP maupun Kurikulum 2013, dalam hal penilaian sama harus otentik. Hanya saja bedanya, KTSP harus dikembangkan oleh guru yang memiliki otonomi dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi berdasarkan kekuatan hukum UUGD tahun 2005. Sedangkan dalam Kurikulum 2013 model dan sistem penilaian ditentukan oleh pemerintah yang sedikit banyak mengurangi hak otonomi guru sebagai komponen utama dalam kegiatan pembelajaran.



# Penilaian Otentik: Teori dan Praktik dalam Pembelajaran Sejarah Aman

## PENILAIAN OTENTIK: TEORI DAN PRAKTIK DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH

Selama ini, tujuan pencapaian pembelajaran sejarah hanya terfokus pada masalah kecakapan akademik, sementara kesadaran sejarah dan nasionalisme siswa tidak pernah tersentuh dalam capaian tujuan pembelajaran. Padahal, tujuan pembelajaran sejarah berdasarkan kurikulum sejarah di sekolah menengah meliputi lima tujuan yang mencakup tiga tujuan utama yakni kesadaran sejarah, nasionalisme, dan kecakapan akademik. Oleh karena itu, kehadiran buku ini diharapkan menjadi model dan solusi untuk reformulasi pembelajaran sejarah dengan mengevaluasi pembelajaran sejarah secara komprehensif, melalui indikator-indikator yang telah dikembangkan dalam model pembelajaran sejarah. Paradigma dalam pembelajaran sejarah harus dikembalikan pada substansi semula, bukan sekedar menekankan pada kemampuan yang sifatnya kognitif. Oleh karena itu penilaian otentik adalah jawaban untuk mengembangkan kualitas penilaian pembelajaran sejarah, hal mana akan secara komprehensif menilai kemampuan siswa dari berbagai sisi baik yang menyangkut sikap spiritual, sikap sosial, pengetahuan, dan keterampilan. Keempat komponen itu lah yang menjadi domain dalam penilaian pembelajaran sejarah, tidak terlepas kurikulum apa yang diterapkan oleh pemerintah. Karena pada hakikatnya baik KTSP maupun Kurikulum 2013, dalam hal penilaian sama harus otentik. Hanya saja bedanya, KTSP harus dikembangkan oleh guru yang memiliki otonomi dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi berdasarkan kekuatan hukum UUGD tahun 2005. Sedangkan dalam Kurikulum 2013 model dan sistem penilaian ditentukan oleh pemerintah yang sedikit banyak mengurangi hak otonomi guru sebagai komponen utama dalam kegiatan pembelajaran.

ISBN 602-7981-58-X



97860271981584



Kompleks FT-UNY  
Kampus Karangmalang  
Yogyakarta, 55281  
Telp. (0274) 589346  
unypress.yogyakarta@gmail.com