

Pengaruh Strategi Pembelajaran Meringkas dan Format Presentasi terhadap Hasil Belajar Penalaran Argumentatif pada Matapelajaran Sejarah di SMA

Susanto Yunus Alfian

Teknologi Pembelajaran-Universitas Negeri Malang
Jl. Semarang 5 Malang. Email: susantoyunusalfian@yahoo.com

Abstrak: Penelitian kuasi eksperimen ini bertujuan untuk menguji pengaruh strategi pembelajaran meringkas dan format presentasi terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah di SMA. Rancangan penelitian yang digunakan adalah rancangan faktorial yang terdiri dari *pretest*-perlakuan-*posttest*. Subjek dalam penelitian ini adalah siswa dari empat kelas pada empat SMA negeri di Kabupaten Malang. Instrumen yang digunakan untuk mengukur hasil belajar penalaran argumentatif sejarah adalah test uraian yang terdiri dari 10 soal. Analisis data dilakukan dengan menggunakan ANCOVA 2X2. Dua variabel bebasnya adalah strategi pembelajaran meringkas yang terdiri dari *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dan *written summarizing* dan format presentasi yang terdiri dari format presentasi dengan sub topik dan tanpa sub topik. Hasil penelitian ini memperlihatkan tiga kesimpulan utamanya dan disajikan sebagai berikut. (1) Ada perbedaan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah secara signifikan antara kelompok siswa yang diajar dengan meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dan *written summarizing* pada matapelajaran sejarah. (2) Tidak ada perbedaan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah antara kelompok siswa yang diberi format presentasi dengan sub-topik dan tanpa sub-topik pada matapelajaran sejarah. (3) Ada pengaruh interaksi antara strategi pembelajaran meringkas dan format presentasi terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada matapelajaran sejarah.

Kata kunci: strategi pembelajaran meringkas, format presentasi, *graphic organizer* sebab-akibat, *written summarizing*, dengan-subtopik, tanda-subtopik, penalaran argumentatif sejarah

Dalam matapelajaran sejarah, adalah penting untuk menerangkan tentang alasan mengapa peristiwa sejarah terjadi. Peristiwa sejarah tidak terjadi dengan sendirinya. Siswa perlu mengetahui faktor-faktor dan akibat-akibat dari peristiwa sejarah. Dengan kata lain mereka perlu mengetahui urutan dan hubungan antar peristiwa sejarah. Rangkaian peristiwa menjadi penyebab dari peristiwa lain. Jika guru menanyakan mengapa suatu peristiwa masa lalu terjadi, mereka meminta siswa untuk melakukan penalaran sejarah. Ketika siswa belajar tentang mengapa sesuatu terjadi, maka akan terjadi pembelajaran bermakna.

Memahami bacaan memerlukan strategi (Massey & Heafner, 2004; Key *et al.*, 2010). Paxton (1999) menguraikan tentang bagaimana siswa melakukan pembacaan teks sejarah dan bagaimana proses penalaran yang dilakukannya ketika sedang melakukan interpretasi terhadap teks sejarah. Yang dilakukan sejarawan adalah membaca, berpikir dan menulis tentang masa lalu (Paxton, 1999). Membaca kritis

bisa membantu siswa untuk menelusuri argumen dalam teks sejarah (Rael, 2005). Strategi membaca dan mencatat yang difokuskan pada konsep kunci dan informasi sejarah bisa lebih meningkatkan pemahaman siswa (de la Pas *et al.*, 2007).

Meringkas untuk memahami bacaan bisa dilakukan secara lisan, tulis dan visual (Neufeld, 2005). Ringkasan lisan biasanya digunakan hanya untuk *check* sementara terhadap sebagian dari yang dibaca siswa. Ringkasan visual yang dimaksud adalah *visual organizer*. *Visual organizer* berisi ide-ide penting dalam bacaan dan menunjukkan bagaimana ide-ide itu berhubungan satu dan lainnya. *Visual organizer* yang diajarkan harus disesuaikan dengan struktur teks. Dia menjelaskan salah satu jenis *written summaries* dengan menerapkan suatu aturan, seperti membuang yang tak penting, membuang informasi yang sama, memilih kata umum untuk mengganti kata-kata yang khusus, memilih kalimat topik dan membuat kalimat topik sendiri.

Sebagai suatu cara untuk memahami bacaan, *graphic organizer* telah banyak diteliti. DiCecco & Gleason (2002) meneliti pengaruh *graphic organizer* terhadap perolehan pengetahuan ralasional dari teks ekspositori. Kools *et al.* (2006) meneliti pengaruh *graphic organizer* terhadap pemahaman objektif dan subjektif pada teks pendidikan kesehatan. Griffin *et al.* (1995) meneliti pengaruh *graphic organizer* terhadap pemahaman, *recall* dan transfer informasi. Hasil penelitian Kang (2004) memperlihatkan bahwa *graphic organizer* bisa membantu siswa untuk mendapatkan, menerangkan dan mengkomunikasikan informasi, dan mereka bisa memvisualisasikan konsep sehingga akhirnya bisa memahami isi. *Graphic organizer* dapat membantu siswa dalam memahami buku teks Ilmu Pengetahuan Sosial terutama dalam *recall* dan *recognition* (Armbruster *et al.*, 1991). *Graphic organizer* juga bisa meningkatkan hasil belajar pada matapelajaran matematika (Braselton & Decker, 1994). Pada strategi *graphic organizer* siswa bisa belajar lebih banyak tentang hubungan kordinat dan hirarkhi, sehingga mereka bisa berhasil lebih baik dalam menerapkan pengetahuan tersebut dan menulis *essay* dari pada siswa yang diberi *outline* (Robinson & Schraw 1994; Robinson & Kiewra (1995). Diantara *schema activation*, *summarizing* dan *critical evaluation*, justru *schema activation* menjadi prediktor paling kuat untuk kecakapan menulis (de Ramos, 2010). Dari sintesa beberapa penelitian, Kim *et al.* (2004) menyimpulkan bahwa bila dibandingkan dengan pemahaman dengan cara biasa, pemahaman teks dengan bantuan *graphic organizer* menunjukkan hasil lebih baik pada siswa yang memiliki kesulitan belajar.

Namun demikian *graphic organizer* tidak selalu lebih baik dibanding dengan yang lain. Hasil penelitian Darch *et al.* (1986), membuktikan *graphic organizer* dan strategi lainnya juga sama-sama efektif. Penelitian Trevino (2005) membuktikan bahwa *outlining* menunjukkan hasil lebih baik pada test unit dari pada *graphic organizer* dalam bentuk *mind mapping*.

Disamping strategi meringkas dengan *graphic organizer*, strategi meringkas dalam bentuk *written summarizing* juga mendapat perhatian para peneliti. Strategi belajar meringkas informasi bisa meningkatkan kemampuan siswa dalam menggunakan kata kunci, memilih sumber informasi dan mencari inti bacaan (Hwang & Kuo, 2011). *Written summarizing* bisa efektif membantu siswa dalam menjawab pertanyaan faktual dari suatu bacaan (Gajria & Salvia,

1992). Strategi meringkas menunjukkan hasil lebih tinggi dibandingkan dengan strategi tradisional untuk tes pemahaman bacaan (Malone & Mastropieri, 1991). Siswa pada matakuliah membaca yang dilatih dengan pembuatan ringkasan menunjukkan hasil lebih baik untuk *free recall*, test objektif dan test *essay* dibandingkan dengan strategi *self-prequestioning* (King *et al.*, 1984). Namun demikian dibandingkan dengan strategi lain, strategi *written summarizing* pun tidak menunjukkan hasil konsisten.

Sebagai strategi belajar, *Summarizing* terdiri dari meringkas lisan, meringkas tertulis dan meringkas secara visual (Neufeld, 2005). Dalam penelitian ini, dua jenis *summarizing* yaitu *written summarizing* dan *visual summarizing* yang dalam penelitian ini adalah *graphic organizer* yang dipadu dengan format presentasi dibandingkan pada siswa untuk hasil belajar penalaran argumentatif sejarah.

Graphic organizer memberi dampak pada belajar. *Graphic organizer* menimbulkan terjadinya pembelajaran bermakna (Hill, 2005). *Graphic organizer* berguna untuk mengembangkan ranah kognitif (Mitchell & Hutchinson, 2003). *Graphic organizer* bisa meningkatkan pemahaman (Zaini, Mokhtar, & Nawawi, 2010). *Graphic organizer* merupakan operasionalisasi dari *mental models* (Spicer, 1998). Dengan *graphic organizer*, hasil catatan siswa menjadi lebih baik dan waktu yang digunakan di kelas menjadi efisien (Sirias, 2002). *Graphic organizer* merupakan alat efektif untuk membantu siswa dalam memperoleh konsep-konsep utama (Marchand-Martella *et al.*, 1998).

Graphic organizer memiliki keunggulan-keunggulan, sehingga menarik untuk diteliti. Dengan *graphic organizer*, siswa mendapat, menyimpan, dan mengungkap kembali pengetahuan relasional lebih banyak, sehingga mereka bisa menyajikan pengetahuan itu dalam test *essay* lebih baik (DiCecco & Gleason, 2002). Keuntungan dari *graphic organizer* adalah adanya bentuk penyajian dua dimensi sehingga siswa memperoleh lebih banyak hubungan hirarkis dan hubungan kordinat (Robinson & Kiewra, 1995). Dengan membuat sendiri *graphic organizer*, informasi akan difasilitasi dalam bentuk representasi kognitif yang berupa memori verbal dan memori visuospatial dan siswa akan lebih mampu mengingat ide utama (Nesbit & Adesope, 2006). *Mapping* mampu menjadi semacam *template* dan *scaffold* untuk mengorganisir dan menyusun pengetahuan (Novak & Canas, 2008). *Matrix* sebagai *graphic organizer* menjadikan hubungan antar konsep lebih eksplisit se-

hingga siswa lebih mudah dan cepat mempelajari hubungan tersebut dan menerjemahkan informasi (Robinson & Schraw, 1994). Teks yang di-*display*-kan akan diterjemahkan dalam memori secara verbal dan *spatial* dan yang *spatial* itu menjadi *a second stratum cue* bila tidak bisa mengingat yang verbal (Robinson & Schraw, 1994).

Di luar negeri, fokus pembelajaran sejarah sekarang sudah bergeser dari penekanan pada isi ke penekanan pada penalaran dan pembuatan cerita (Van Drie & Van Boxtel, 2008; Yilmas, 2009). Secara tradisional pendidikan sejarah menekankan pada isi dan belajar sejarah berarti mengingat fakta dan data dari masa lalu. Namun kini belajar sejarah lebih menekankan pada belajar menalar dengan fakta dan cerita tentang masa lalu dan belajar membuat cerita sejarah. Wineburg (1991) berpendapat bahwa pengajaran sejarah di sekolah memiliki potensi untuk mengajarkan berpikir dan menalar. Ketika membaca teks, siswa melakukan pemikiran sejarah tentang motif manusia, mencari lebih dalam tentang kebenaran, yang setengah benar dan yang salah. Dengan membaca teks sejarah, mereka diajak untuk mendalami dunia sosial. Membaca teks sejarah termasuk kegiatan yang paling penting dalam pendidikan sejarah (Van Sledright, 2004).

Pembelajaran matapelajaran sejarah di kelas merupakan suatu pembelajaran verbal (Aronson & Briggs, 1983; Gagne, 1992; Reigeluth & Moore, 1999) yang masih menekankan pada aspek kognitif. Dalam praktek sehari-hari di Indonesia, pembelajaran sejarah di SMA menekankan hasil pelajaran pada aspek kognitif (Senen & Barnabib, 2000). Di Kabupaten Malang, kegiatan penilaian akhir semester selalu diadakan bersama oleh seluruh SMA negeri dan beberapa SMA swasta. Pada tiap ulangan akhir semester tersebut, soal-soalnya berbentuk test pilihan ganda dimana siswa memilih salah satu jawaban yang benar. Namun demikian soal-soal itu masih didominasi oleh aspek kognitif tingkat rendah.

Di Indonesia, pemikiran kritis sebagai salah satu tujuan matapelajaran sejarah di SMA pada semua jurusan dan jenjang (Permendiknas RI, 2006) merupakan kemampuan kognitif tingkat tinggi (Duron *et al*, 2006). Keterampilan kognitif atau kemampuan mental yang ada pada pemikiran kritis adalah interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, explanasi dan self-regulation (Facione, 2007). Explanasi adalah menyajikan hasil penalaran (Facione, 2007). *Sub-skills* dari explanasi adalah menjelaskan metode dan hasil, menentukan prosedur, membuat penjelasan konseptual

dan kausal tentang suatu peristiwa, dan membuat argumen dengan dilakukan penalaran yang baik (Facione, 2007). Menurut Facione (2007), pemikiran kritis dianggap sebagai pengembangan dan evaluasi terhadap argumen (Kadir, 2007), sehingga dengan demikian kemampuan berargumen sebagai kemampuan penalaran menjadi bagian penting dari tujuan yang harus diemban oleh matapelajaran sejarah SMA di Indonesia. Hasil belajar penalaran sejarah sebagai proses kognitif tingkat tinggi tidak pernah disinggung oleh guru sejarah. Setidaknya hal itu merupakan sebagian pengalaman penulis dalam pertemuan-pertemuan guru sejarah yang tergabung dalam MGMP (Musyawarah Guru Matapelajaran) Sejarah di Kabupaten Malang. Guru-guru masih berketat pada bagaimana pelajar bisa menerima pelajaran dengan baik.

Sebagai pembelajaran untuk informasi verbal, buku sejarah merupakan bagian penting dalam proses pembelajaran. Guru sejarah memiliki lebih dari satu pilihan untuk buku-buku sejarah yang beredar di pasaran. Dan buku-buku sejarah yang beredar tersebut memiliki format presentasi yang beragam (Sekretariat Negara RI, 1986; Supriatna, 2007; Alfian *et al.*, 2007; Iskandar *et al.*, 2007; dan Mustopo *et al.*, 2008). Buku-buku yang format presentasinya berbeda tersebut menarik untuk diteliti pengaruhnya terhadap siswa yang akan memahaminya.

Graphic organizer lebih efektif untuk membantu siswa dalam membangun kemampuan penalaran argumentatif sejarah dengan alasan sebagai berikut. *Graphic organizer* merupakan alat belajar aktif dalam pembelajaran bermakna, karena bisa membantu kekuatan struktur kognitif kompleks di otak siswa (Hill, 2005) dan akan membantu keberadaan pengetahuan di memori lebih lama (Ivie, 1998). *Graphic organizer* menggambarkan secara tegas hubungan antar ide. Sedangkan penalaran argumentatif sejarah merupakan hubungan antar ide yang merupakan representasi hubungan kausalitas peristiwa sejarah (van Drie & van Boxtel, 2008). Penalaran sejarah dalam penelitian ini adalah *memory-bound reasoning* (Brainerd & Reyna, 1992) yaitu penalaran yang terikat pada konten sejarah yang dipelajari dari teks yang telah dibaca yang disimpan di *memory*. Meringkas dengan *graphic organizer* merupakan suatu cara untuk mendapatkan pengetahuan relasional dari teks (DiCecco & Gleason, 2009; Graney, 1992). *Graphic organizer* memberi gambaran tentang hubungan antar peristiwa yaitu peristiwa penyebab dan peristiwa akibat. Dengan kata lain *graphic organizer* bisa memfasilitasi penalaran argumentatif

sejarah yang merupakan pengetahuan relasional yang berbentuk pengetahuan hubungan relational kausal.

Baxendell (2003) menyebutkan beberapa macam *graphic organizer* yaitu *concept map*, *flow diagram* atau *sequence chart*, *compare/contrast* atau *venn diagram*, *cause and effect chart*, *main ideas and details charts*, *attribute chart*, dan *story map*. *Cause and effect diagram* adalah suatu *organizer* yang menunjukkan hubungan antar peristiwa.

Graphic organizer dengan bentuk *cause and effect diagram* digunakan dalam penelitian ini. Penggunaan itu didasarkan pada beberapa alasan. Pertama, hasil belajar penalaran argumentatif sejarah menuntut siswa untuk mengetahui sebab dari suatu akibat, misal: sebab-sebab dari pemberontakan Diponegoro. Siswa harus mempunyai pengetahuan relasional kausal terhadap suatu peristiwa sejarah. Kedua, *graphic organizer* dengan bentuk *cause and effect diagram* ini menunjukkan hubungan sebab akibat. Dalam hal ini siswa yang membuat *graphic organizer* dengan bentuk tersebut akan mendapat pengetahuan relasional kausal. Ketiga, manusia lebih menyukai model belajar hubungan sebab akibat, karena dengan fokus pada hubungan tersebut kompleksitas kognitif akan bisa direduksi (Waldman *et al.*, 1995).

Rasional penelitian ini adalah sebagai berikut. *Graphic organizer* merupakan alat belajar aktif dalam pembelajaran bermakna, karena membantu kekuatan struktur kognitif kompleks di otak siswa (Hill, 2005) dan akan membantu keberadaan pengetahuan di memori lebih lama (Ivie, 1998). *Graphic organizer* menggambarkan secara tegas hubungan antar ide atau topik dalam suatu bacaan (Clark & Mayer, 2008). Sedangkan penalaran argumentatif sejarah merupakan hubungan antar ide yang merupakan representasi hubungan kausalitas peristiwa sejarah (van Drie & van Boxtel, 2008). Penalaran sejarah dalam penelitian ini adalah *memory-bound reasoning* (Brainerd & Reyna, 1992) yaitu penalaran yang terikat pada konten sejarah yang dipelajari dari teks yang telah dibaca yang disimpan di *memory*. Meringkas dengan *graphic organizer* merupakan suatu cara untuk mendapatkan pengetahuan relasional dari teks (DiCecco & Gleason, 2009; Graney, 1992). Berdasarkan bagaimana peringkasan dan format presentasi dalam meningkatkan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah, rasional penelitian ini mengarah pada hipotesis sebagai berikut. (1) Strategi pembelajaran meringkas berpengaruh pada hasil belajar penalaran argumentatif sejarah. (2) Format presentasi

berpengaruh pada hasil belajar penalaran argumentatif sejarah. (3) Strategi pembelajaran meringkas dan format presentasi berinteraksi dalam memberi pengaruh pada hasil belajar penalaran argumentatif sejarah.

METODE

Untuk menguji pengaruh strategi pembelajaran meringkas dan format presentasi terhadap penalaran argumentatif sejarah, peneliti menggunakan rancangan faktorial. Penelitian ini termasuk rancangan penelitian kuasi eksperimen, karena dalam penelitian ini, siswa tidak bisa dipilih secara acak. Baik kelompok eksperimen ataupun kelompok kontrol diberi pretest dan posttest. Kedua kelompok tersebut merupakan kumpulan siswa penelitian dalam kelas-kelas di sekolah masing-masing.

Jumlah siswa yang terlibat dalam penelitian ini berjumlah 135 siswa dari empat kelas XII IPS di empat SMA negeri di Kabupaten Malang. Ada 23 siswa yang tidak secara lengkap mengikuti proses penelitian ini. Oleh karena itu 112 siswa yang dilanjutkan dalam proses analisis statistik. Besaran kelas adalah antara 26-38 siswa.

Materi pembelajaran yang diajarkan dalam penelitian ini meliputi topik-topik yang berada dalam ruang lingkup matapelajaran sejarah kelas XII IPS semester 5 yaitu "Proklamasi dan perkembangan negara kebangsaan Indonesia." Pada ruang lingkup tersebut, peneliti menggunakan Standar Kompetensi (SK) 1: menganalisis perjuangan bangsa Indonesia sejak proklamasi hingga lahirnya Orde Baru. Ada dua kompetensi dasar yang dipilih dalam penelitian ini yaitu Kompetensi Dasar (KD) 1.3: menganalisis perjuangan bangsa Indonesia dalam mempertahankan kemerdekaan dari ancaman disintegrasi bangsa terutama bentuk pergolakan dan pemberontakan (PKI Madiun, DI/TII, Andi Azis, Republik Maluku Selatan, PRRI dan Permesta dan G 30 S/ PKI) dan Kompetensi Dasar (KD) 1.4 Menganalisis perkembangan politik dan ekonomi serta perubahan masyarakat di Indonesia dalam upaya mengisi kemerdekaan. Untuk keperluan penelitian ini, materi pembelajaran dalam KD tersebut yakni DI/TII, APRA, Andi Azis, RMS, PRRI dan Permesta, dan G 30 S/PKI, Perkembangan Politik Masa Demokrasi Liberal, Perkembangan Politik Masa Demokrasi Terpimpin, Perkembangan Ekonomi Masa Demokrasi Liberal dan Perkembangan Ekonomi Masa Demokrasi Terpimpin digunakan sebagai materi perlakuan penelitian, sedangkan Pemberontakan PKI Madiun, APRA dan

RMS serta Perkembangan Ekonomi Masa Demokrasi Terpimpin dijadikan materi untuk pelatihan. APRA tidak dijadikan bagian dari perangkat pembelajaran, karena struktur bacaannya tidak menunjukkan struktur sebab akibat.

Masing-masing guru dari empat sekolah itu melakukan pembelajaran sesuai dengan ketentuan eksperimen ini. Sebelum melaksanakan perlakuan, peneliti bertemu dengan mereka sebanyak tiga kali dan membahas prosedur yang berkaitan dengan masing-masing perlakuan pembelajaran yang akan dilakukan masing-masing guru. Selama pertemuan, peneliti menjadi model untuk masing-masing pengajaran yang akan dilakukan oleh masing-masing guru. Kemudian peneliti meminta masing-masing guru untuk melakukan praktek mandiri dan memberi umpan balik korektif. Pembelajaran dilakukan pada jam-jam pelajaran sejarah seperti biasanya di kelas. Pembelajaran berlangsung selama 90 menit tiap hari. Subjek pada masing-masing kelompok eksperimen itu diberi 11 teks pelajaran sejarah yang sama.

Guru-guru dan siswa diberi pelatihan tentang strategi meringkas. Pelatihan dilakukan dengan prinsip pembelajaran langsung. Peneliti memberi petunjuk secara eksplisit, model peringkasan, melakukan latihan terbimbing dengan bahan pelajaran yang telah disediakan, memberi umpan balik secara korektif. Kemudian guru-guru tersebut melakukan praktek secara mandiri. Begitu juga siswa dilatih dengan cara sama oleh guru-guru tersebut.

Sesuai dengan perlakuan yang akan diberikan, guru pada kelompok *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dilatih tentang bagaimana meringkas dengan cara *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat. Dan guru pada kelompok *written summarizing* dilatih tentang bagaimana meringkas dengan cara *written summarizing*. Siswa pada kelompok *graphic organizer* dan kelompok *written summarizing* juga menerima pelatihan sesuai dengan yang akan dieksperimenkan pada mereka masing-masing. Pelatihan ini dilakukan hingga mereka baik guru ataupun siswa benar-benar memahami dan bisa melaksanakannya. Materi pelajaran dijadikan sebagai bahan pelatihan adalah Pemberontakan PKI Madiun, APRA, RMS dan Perkembangan Ekonomi masa terpimpin.

Ada empat kelompok dalam penelitian ini. Kelompok pertama adalah kelompok *graphic organizer* yang mempelajari teks dengan subtopik. Kelompok kedua adalah kelompok *graphic organizer* yang mempelajari teks tanpa subtopik. Kelompok ketiga adalah kelompok *written summarizing* yang mem-

pelajari teks dengan subtopik. Dan kelompok keempat adalah kelompok *written summarizing* yang mempelajari teks tanpa subtopik.

Pada kelompok *graphic organizer* yang mempelajari teks dengan subtopik, siswa diminta untuk meringkas bacaan dengan membuat *graphic organizer* sebab akibat tentang teks yang dibaca. *Graphic organizer* ini terdiri dari dua kotak yang dihubungkan dengan anak panah. Kotak pertama berisi sebab-sebab dan kotak kedua berisi akibat. Pada teks yang diberikan dicantumkan subtopik.

Pada kelompok *graphic organizer* yang mempelajari teks tanpa subtopik, siswa diberi pembelajaran seperti pada kelompok pembuatan *graphic organizer*/dengan subtopik. Siswa diminta meringkas bacaan dengan membuat *graphic organizer* sebab akibat tentang teks yang dibaca. Hanya saja pada teks yang diberikan tidak dicantumkan subtopik.

Pada kelompok *written summarizing* yang mempelajari teks dengan subtopik, subjek diminta untuk mengenal informasi-informasi penting di teks dan kemudian menuliskannya. Setelah membaca teks, mereka diminta mengidentifikasi fakta-fakta di teks dan menuliskannya secara hirarkhis dan kalimat per kalimat. Pada teks-taks yang diberikan, tercantumkan subtopik.

Pada kelompok *written summarizing* yang mempelajari teks tanpa subtopik, siswa menerima perlakuan seperti pada kelompok *written summarizing*/dengan subtopik. Hanya saja subtopiknya ditiadakan. Artinya pada teks-teks yang diberikan tidak dicantumkan subtopiknya.

Suatu test uraian dibuat untuk mengukur pretest dan posttest. Test tersebut berisi 10 soal untuk menilai hasil belajar penalaran argumentatif sejarah yang berkenaan dengan 11 teks. Test tersebut digunakan untuk pretest dan posttest. Hasil belajar penalaran argumentatif sejarah adalah penalaran argumentatif yang berupa jawaban tertulis siswa dengan menyajikan peristiwa atau peristiwa-peristiwa yang secara logis menjadi penyebab dari suatu peristiwa yang menjadi akibatnya. Jawaban tersebut merupakan jawaban terhadap pertanyaan kausal tentang peristiwa sejarah (van Drie & van Boxtel, 2008). Peneliti menilai hasil posttest siswa berdasarkan rubrik penilaian. Jawaban diberi nilai tiga untuk jawaban yang lengkap, dua untuk jawaban yang tidak lengkap, dan 1 untuk jawaban yang salah. Masing-masing test diuraikan secara singkat di bawah ini.

Pretest. Pretest dibuat dalam rangka memverifikasi penguasaan keempat kelompok penelitian ten-

tang materi yang digunakan dalam penelitian ini. Test ini terdiri dari 10 soal yang berkenaan dengan 11 teks sejarah yang diberikan ke siswa.

Posttest. Tanpa diubah, pretest tersebut digunakan juga sebagai posttest. Posttest pertama yang terdiri dari lima soal dengan waktu 45 menit diberikan pada hari terakhir setelah menyelesaikan materi kompetensi dasar pertama. Posttest kedua yang terdiri dari lima soal dengan waktu 45 menit diberikan pada hari terakhir setelah menyelesaikan materi kompetensi dasar kedua.

Teknik Analisis Kovarians dua jalur 2 X 2 digunakan untuk menguji pengaruh utama kedua variabel bebas terhadap skor posttest hasil belajar penalaran argumentatif sejarah. Disamping itu teknik analisis ini juga dapat digunakan untuk menguji signifikansi interaksi antara kedua variabel tersebut terhadap skor posttest hasil belajar penalaran argumentatif sejarah tersebut. Perangkat lunak yang digunakan dalam teknik analisis adalah SPSS Versi 20.

HASIL

Hasil ANCOVA pada Tabel 1 menunjukkan strategi meringkas berpengaruh signifikan terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah, $F(1, 107) = 44.376, p = 0,000$. Siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* mendapat skor hasil belajar penalaran argumentatif sejarah lebih tinggi ($M = 22,63$) dari pada siswa yang meringkas dengan *written summarizing* ($M = 18,49$) (Tabel 2). Artinya adalah bahwa strategi meringkas dengan *graphic organizer* memberi pengaruh terhadap hasil belajar penalaran argumentatif pada matapelajaran sejarah.

Hasil ANOVA menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan hasil belajar secara signifikan antara kelompok siswa yang diberi format presentasi sub-topik ($M = 19,87$) dan tanpa sub-topik ($M = 21,00$) pada matapelajaran sejarah $F(1, 107) = 3.123, p = 0.080$. Artinya adalah bahwa format presentasi tidak berpe-

ngaruh secara signifikan terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada matapelajaran sejarah.

Hasil ANCOVA menunjukkan bahwa ada pengaruh interaksi secara signifikan antara strategi pembelajaran meringkas dan format presentasi terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada matapelajaran sejarah, $F(1, 107) = 24.289, p = 0.000$. Hasil posttest siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* dan mendapat format presentasi sub topik mendapat skor lebih tinggi dari pada siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* dan mendapat format presentasi tanpa sub topik. Bahkan hasil posttest siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* dan mendapat format presentasi sub topik mendapat skor lebih tinggi dari pada siswa yang meringkas dengan *written summarizing* baik dengan format presentasi dengan sub topik ataupun tanpa sub topik. Artinya adalah bahwa posttest hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada matapelajaran sejarah dengan strategi pembelajaran meringkas tergantung pada format presentasinya.

PEMBAHASAN

Pengaruh Strategi Pembelajaran Meringkas terhadap Hasil Belajar Penalaran Argumentatif Sejarah

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa ada perbedaan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah antara kelompok siswa yang diajar dengan strategi pembelajaran meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dan *written summarizing* pada matapelajaran sejarah. Strategi pembelajaran meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat adalah lebih baik dari pada strategi pembelajaran meringkas dengan *written summarizing*.

Hasil-hasil penelitian terdahulu tidak menunjukkan konsistensi. Siswa yang membuat *graphic orga-*

Tabel 1. Hasil ANCOVA untuk Posttest Hasil Belajar Penalaran Argumentatif Sejarah

Source	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4	160.119	28.282	.000
Intercept	1	3180.820	561.841	.000
Pretest	1	.172	.030	.862
Meringkas	1	251.231	44.376	.000
Presentasi	1	17.679	3.123	.080
Meringkas * Presentasi	1	137.509	24.289	.000
Error	107	5.661		
Total	112			
Corrected Total	111			

Tabel 2. Rata-rata dan Standard Deviasi Pretest dan Posttest untuk kelompok *Graphic Organizer* dan *Written Summarizing*

	Pretest			Posttest		
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation
Graphic Organizer	53	7.28	2.797	53	22.63	2.421
Written Summarizing	61	11.95	2.432	61	18.49	3.160

nizer dan yang tidak membuatnya tidak berbeda secara signifikan untuk skor retensi dan *transfer* (Stull & Mayer, 2007), tidak berbeda secara signifikan juga untuk skor *immediate recall*, *delayed recall* dan *transfer* (Griffin *et al.*, 1995). Siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* mendapat skor rekognisi dan skor *recall* lebih tinggi secara signifikan dari pada siswa yang meringkas dengan tidak menggunakan *graphic organizer* (McCagg & Dansereau, 1991), dan juga mengingat gagasan utama lebih baik dari pada siswa yang tidak membuat *graphic organizer* (Rewey *et al.*, 1989).

Ada beberapa penjelasan untuk menerangkan perbedaan secara signifikan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah antara siswa yang diberi strategi pembelajaran meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dan *written summarizing*. Alasan pertama, pembuatan *graphic organizer* dapat membantu siswa membuat hubungan antar bagian teks. *Graphic organizer* yang dibuat oleh siswa berbentuk hubungan sebab akibat. Penalaran argumentatif sejarah menuntut siswa untuk membuat suatu penjelasan yaitu yang menjadi penyebab dari suatu peristiwa yang menjadi akibatnya. Atau dengan kata lain bahwa penalaran argumentatif tersebut juga berpola sebab akibat. *Graphic organizer* dalam bentuk hubungan sebab akibat ini menjadi kerangka atau struktur yang menggambarkan isi bacaan. Sehingga siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk hubungan sebab akibat menjadi lebih mudah untuk membuat penalaran argumentatif sejarah. Jadi *graphic organizer* dalam bentuk hubungan sebab akibat tersebut dapat memfasilitasi siswa untuk memproduksi penalaran argumentatif sejarah.

Graphic organizer yang dibuat oleh siswa merupakan suatu kerangka pengorganisasian kelompok-kelompok informasi (Idol-Maestas, 1985). Siswa akan mengumpulkan informasi sesuai kelompoknya. Karena *graphic organizer* yang dibuat adalah dalam bentuk hubungan sebab akibat, maka dalam *graphic organizer* tersebut juga ada kelompok informasi sebab dan kelompok informasi akibat. Dan kedua ke-

lompok informasi tersebut disatukan dalam pola hubungan sebab akibat. Pola hubungan sebab akibat mempermudah siswa untuk menghasilkan penalaran argumentatif sejarah.

Alasan kedua, menurut *depth processing theory* (Meyer *et al.* dalam Hoffman, 2010), bila suatu struktur bacaan direorganisasi oleh siswa kedalam suatu struktur yang lebih eksplisit, memori terhadap bacaan tersebut akan lebih baik. Hal itu disebabkan oleh proses reorganisasi yang dilakukan oleh siswa secara aktif. Dan akibatnya adalah bahwa informasi dari bacaan itu akan bisa diasimilasi. Berdasarkan *depth processing theory* tersebut, peringkasan teks sejarah dengan cara *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat oleh siswa merupakan proses reorganisasi informasi yang ada di teks. Proses tersebut merupakan proses aktif. Tentu hal itu akan mempermudah siswa untuk mengasimilasi informasi tersebut ke dalam pengetahuan yang telah ada.

Alasan ketiga, *generative learning* terjadi bila siswa menurunkan suatu produk (Wittrock, 1990). Dengan membuat *graphic organizer*, siswa melakukan proses generatif untuk merekonstruksi makna dengan membangun relasi antar bagian bacaan (Wittrock, 1992). Siswa yang mengelaborasi dari teks yang dibaca akan meningkatkan retensi dan *transfer* (Grabowski, 2001). Siswa yang menghasilkan suatu *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat yang menghubungkan antar bagian bacaan merupakan suatu kegiatan generatif. Sehingga informasi yang dibuat secara struktural tersebut akan diingat di *memory* secara lebih baik.

Dengan meringkas bacaan, siswa mempunyai gambaran holistik tentang bacaan tersebut (Wittrock & Alesandrini, 1990). Struktur teks dalam penelitian ini disusun dalam bentuk sebab akibat. Sedangkan siswa dalam penelitian ini membuat ringkasan *graphic organizer* yang juga disusun dalam bentuk sebab akibat. Maka siswa akan mempunyai gambaran holistik tentang bacaan yang berupa struktur sebab akibat. Pada gilirannya hal itu akan memberi akses siswa dalam menjawab pertanyaan argumentatif yang me-

nuntut siswa untuk mengungkapkan kembali kumpulan informasi dalam *organizer* penyebab dari suatu peristiwa.

Alasan keempat, menurut teori *schemata* (Iran-Nejad, 1980; Ohlson, 1993; McVee *et al.*, 2005), pengetahuan yang terorganisir merupakan suatu jaringan struktur-struktur mental. *Graphic organizer* dalam bentuk hubungan sebab akibat juga merupakan jaringan ide atau *networks of connected ideas* (Slavin, 2000). *Graphic organizer* dalam bentuk hubungan sebab akibat yang dibuat oleh siswa tersebut dan yang juga merupakan suatu jaringan akan menjadi bagian dari skema yang ada di otak siswa. *Schema* bisa membuat siswa mengaitkan proposisi-proposisi yang ada dalam bacaan. Dan itu menjadi suatu bentuk keterkaitan. Dengan begitu siswa akan bisa menjadikannya sebagai *extra retrieval path* (Smith & Swinney, 1992) ketika siswa disuruh mengungkapkan kembali informasi yang ada di bacaan. Ketika siswa diminta untuk menghasilkan penalaran argumentatif sejarah yang mengungkapkan hubungan antar bagian dalam bentuk hubungan sebab akibat, siswa akan terfasilitasi oleh *schemata* tersebut.

Graphic organizer sebab akibat dapat berfungsi sebagai unit ideasional yang serupa dengan skema. Dengan demikian informasi-informasi dalam struktur *graphic organizer* sebab akibat tersebut menjadi bagian dari struktur kognitif siswa, sehingga pengaitan informasi dan penyimpanan informasi menjadi lebih baik dibandingkan dengan peringkasan kalimat per kalimat terpisah atau sentensial dalam *written summarizing*. Jadi *graphic organizer* sebab akibat sebagai pengorganisasi isi menjadi lebih baik dari pada *written summarizing* yang rinci.

Alasan kelima, menurut *cognitive load theory* (Artino JR, 2008; Van Merienboer & Sweller, 2005), kompleksitas bacaan bisa menjadi *extraneous cognitive load*. Dengan membuat *graphic organizer* dalam bentuk hubungan sebab akibat, siswa akan membuang informasi yang kurang penting. Sehingga yang tertinggal secara jelas adalah informasi-informasi yang penting dan menunjukkan hubungan sebab akibat saja. *Graphic organizer* sebab akibat yang dibuat oleh siswa bisa mereduksi *extraneous cognitive load* tersebut. Ketika siswa diminta untuk menghasilkan penalaran argumentatif sejarah yang mengungkapkan hubungan antar bagian dalam bentuk hubungan sebab akibat, siswa akan lebih mudah mengungkapkan informasi-informasi yang menunjukkan hubungan sebab akibat.

Alasan keenam, menurut *Dual coding theory*, *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat bisa meningkatkan *integrative imagery* yang bisa memfasilitasi retrieval (Clark & Paivio, 1991). *Spatial network* pada *graphic organizer* sebab akibat merupakan representasi dari *associated knowledge* yang menjadi *associative mechanism*. Kerangka *graphic organizer* sebab akibat tersebut diimajinasi sebagai *cognitive map* dan menjadi representasi *a linked sequence of phenomena*.

Struktur pengetahuan sebab akibat yang dibangun dengan *graphic organizer* sebab akibat memudahkan siswa untuk melakukan proses asosiatif verbal. Ketika siswa diberi pertanyaan yang menuntut jawaban alasan atau penyebab dari suatu peristiwa, maka siswa akan terfasilitasi oleh *graphic organizer* sebab akibat pada saat melakukan proses asosiatif verbal. Peristiwa akibat yang terdapat pada pertanyaan akan menjadi referensi penyebab. Sehingga hal itu akan memudahkan siswa untuk menjawab pertanyaan penalaran argumentatif yang menuntut jawaban tentang peristiwa penyebabnya.

Pengaruh Format Presentasi terhadap Hasil Belajar Penalaran Argumentatif Sejarah

Hasil penelitian ini menunjukkan tidak ada perbedaan hasil belajar antara kelompok siswa yang diberi format presentasi dengan sub topik dan tanpa sub topik pada matapelajaran sejarah.

Beberapa hasil penelitian terdahulu tidak menunjukkan konsistensi. Sub topik bisa meningkatkan pemahaman bacaan tetapi hal itu sangat tergantung pada panjang pendeknya bacaan dan tingkat kesulitan bacaan (Spyridakis & Standal, 1987). Siswa yang diberi sub topik bisa menjawab soal-soal transfer dari pada yang tidak diberi sub topik (Mautone & Mayer, 2001). Sub topik hanya berpengaruh signifikan pada kemampuan siswa untuk menjawab pertanyaan yang menanyakan gagasan utama (Wilhite, 1989), pada memori rekognisi dan tidak berpengaruh pada informasi yang *detail* (Wilhite, 1988), dalam memperkuat organisasi bacaan dan memperjelas gambaran umum bacaan (Wilhite, 1986). Pemberian sub topik pada bacaan tidak memfasilitasi memori terhadap topik bacaan (Lorch *et al.*, 1993). Sub topik tidak bermanfaat pada *recall* (Lorch *et al.*, 1993).

Ada penjelasan lebih lanjut untuk menerangkan tidak adanya perbedaan hasil belajar antara kelompok siswa yang diberi format presentasi dengan sub topik

dan tanpa sub-topik pada matapelajaran sejarah. Sub topik hanya membawa siswa untuk memperhatikan struktur bacaan saja dan tidak membawa siswa untuk memperhatikan *detail*-nya. Sub topik membantu siswa untuk mengingat sub judul, struktur atau gagasan utama di bacaan. Sebaliknya dia tidak membantu siswa untuk mengingat peristiwa-peristiwa sejarah yang menjadi sebab dan akibat pada bacaan sebagai pengetahuan relasional, karena sub-topik hanya memberi hasil baik pada rekognisi (Wilhite, 1989).

Sub topik lebih kuat membantu dalam proses pembuatan *graphic organizer*. Sebaliknya sub topik kurang kuat membantu dalam mengingat *detail* bacaan. *Graphic organizer* sebab akibat mengarahkan siswa untuk membangun struktur pengetahuan relasional. Sub topik ini memberi kemudahan siswa untuk membuat *graphic organizer* sebab akibat tersebut.

Karena teks sejarah dalam penelitian ini adalah pendek-pendek, maka pencantuman sub topik tidak banyak membantu siswa dalam mengorganisir teks. Jika teksnya adalah panjang, pencantuman sub topik bisa menjadi lebih efektif. Sub topik tersebut akan memperkuat hubungan antar bagian pada teks yang panjang. Untuk teks bacaan yang pendek-pendek dalam penelitian ini, pencantuman sub topik tidak banyak membantu siswa dalam menjawab pertanyaan penalaran argumentatif sejarah yang menuntut siswa mengorganisir jawaban hubungan kausal.

Teks sejarah dalam penelitian ini bisa dengan mudah dipahami oleh siswa. Kompleksitasnya adalah rendah. Dengan demikian siswa tidak perlu susah payah untuk memahaminya. Siswa bisa memahami secara literal seluruh teks dan alur cerita sejarah di teks, maka pencantuman sub topik tidak banyak membantu siswa dalam memahami teks tersebut.

Sub topik dalam penelitian ini berupa informasi tentang ide utama. Tentu siswa akan terbantu dalam menjawab pertanyaan yang menuntut jawaban ide utama. Namun demikian, pertanyaan dalam penelitian ini menuntut jawaban dari transformasi sub topik ide utama ke dalam sub topik sebab akibat. Artinya adalah bahwa sub topik pertama dalam teks penelitian ini sebenarnya merupakan sebab dari sub topik kedua yang merupakan akibat. Tentu hasilnya akan berbeda jika sub topik pertama ditulis sebagai sebab dan sub topik kedua ditulis sebagai akibat. Seperti diketahui, pertanyaannya dalam penelitian ini menuntut siswa untuk menyampaikan sebab suatu peristiwa. Dengan kata lain siswa diminta menyampaikan peristiwa-peristiwa pada sub topik pertama sebagai ja-

waban penalaran argumentatif sejarah. Oleh karena itu, siswa tetap saja merasa kesulitan dalam menjawab pertanyaan penalaran argumentatif dalam penelitian ini, meskipun sub topik dicantumkan dalam teks.

Sub topik hanya bisa menjadi sinyal untuk menjawab pertanyaan ide utama. Sebaliknya dalam penelitian ini pertanyaannya adalah pertanyaan yang tidak menuntut ide utama. Pertanyaan dalam penelitian ini menuntut siswa untuk membuat satu kelompok fakta atau bukti dan kesimpulan sebagai jawaban kausal. Jadi meskipun ada sub topik, hal itu tidak banyak membantu siswa dalam menyampaikan jawaban penalaran argumentatif sejarah yang berupa jawaban kausal.

Alasan bahwa sub topik tidak berpengaruh terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah dapat disimpulkan berikut ini. Sub topik bermanfaat dalam memproses teks-teks sejarah yang panjang. Sedangkan dalam penelitian ini, teks sejarah yang digunakan adalah pendek. Maka dari itu, sub topik yang ada tidak banyak membantu siswa dalam memproses informasi dari teks yang pendek tersebut. Jadi adanya sub topik ataupun tidak adanya sub topik tidak berpengaruh dalam meningkatkan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah.

Pengaruh Interaksi antara Strategi Pembelajaran Meringkas dan Format Presentasi terhadap Hasil Belajar Penalaran Argumentatif Sejarah

Hasil penelitian menunjukkan ada pengaruh interaksi secara signifikan antara strategi pembelajaran meringkas dan format presentasi terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada matapelajaran sejarah. Hasil posttest kelompok siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dan mendapat format presentasi sub topik mendapat skor lebih tinggi dari pada tiga kelompok siswa lainnya. Dengan kata lain bahwa salah satu level pada strategi pembelajaran meringkas tidak berdiri sendiri dalam memberi pengaruh kepada hasil belajar penalaran argumentatif sejarah, tetapi sangat tergantung pada format presentasi yang menggunakan sub topik. Artinya adalah bahwa pengaruh faktor strategi pembelajaran meringkas sangat tergantung pada format presentasinya. Jadi mereka saling tergantung (Shavelson, 1981).

Beberapa hasil penelitian terdahulu tidak banyak menyajikan interaksi antara format presentasi dengan

variabel lain. Format presentasi sub topik berinteraksi secara signifikan dengan pengetahuan awal (Wilhite, 1989). Sub topik berinteraksi dengan karakteristik bacaan (Spyridakis & Standal dalam Lorch *et al.*, 1993). Frekuensi sub topik berinteraksi secara signifikan dengan media penyampaian (Bartell, 2006).

Ada yang perlu diterangkan mengenai mengapa terjadi interaksi antara strategi pembelajaran meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dan format presentasi dengan sub topik pada penelitian ini. Sub topik nampaknya mampu untuk memfasilitasi siswa dalam membuat *graphic organizer*. Sub topik membawa siswa untuk memperhatikan struktur bacaan atau organisasi bacaan sehingga membantu siswa dalam membuat ringkasan dengan *graphic organizer* yang berbentuk sebab akibat. *Graphic organizer* yang dibuat oleh siswa berstruktur sebab akibat. Struktur bacaan yang berupa sub topik tersebut ditransformasi oleh siswa ke dalam struktur *graphic organizer* sebab akibat. Jadi bagian struktur bacaan tersebut memudahkan siswa untuk memindahkan informasi-informasi penting ke dalam bagian sebab dan akibat pada *graphic organizer*.

Teks yang diberi sub topik bisa mempermudah siswa untuk meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat. Penjelasan lebih lanjut adalah bahwa dua sub topik pada tiap teks tersebut secara otomatis membagi teks menjadi dua bagian (bagian sebab dan bagian akibat). Selanjutnya dari dua bagian teks tersebut, dengan mudah informasi masing-masing bagian itu dimasukkan dalam *graphic organizer* sebab akibat. Pada gilirannya, interaksi antara strategi pembelajaran meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dan format presentasi sub topik itu akan meningkatkan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah.

Secara umum kelompok siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* berbeda hasil penalarannya dibandingkan dengan yang belajar meringkas dengan *written summarizing* akan tetapi hasil ini berbeda pada kelompok yang mendapatkan teks dengan subtopik dan kelompok yang mendapatkan teks tanpa subtopik (Tabel 2).

SIMPULAN & SARAN

Simpulan

Sebagai hasil penelitian kuasi eksperimen ini, tiga simpulan utamanya sebagai berikut. (1) Ada perbedaan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah secara signifikan antara kelompok siswa yang diajar

dengan meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dan *written summarizing* pada matapelajaran sejarah. (2) Tidak ada perbedaan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah antara kelompok siswa yang diberi format presentasi dengan sub-topik dan tanpa sub-topik pada matapelajaran sejarah. (3) Ada pengaruh interaksi antara strategi pembelajaran meringkas dan format presentasi terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada matapelajaran sejarah.

Saran

Berdasarkan temuan penelitian, guru disarankan untuk menggunakan strategi pembelajaran meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat untuk meningkatkan kemampuan penalaran argumentatif sejarah. Dan juga disarankan untuk menggunakan format presentasi sub topik supaya bisa mempermudah siswa dalam melakukan peringkasan bacaan. Dari temuan ini juga disarankan bahwa penelitian lebih lanjut perlu menggunakan *multiple texts* dan memperhatikan gaya kognitif supaya bisa meningkatkan kemampuan penalaran argumentatif sejarah.

DAFTAR RUJUKAN

- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Meyer, J. L. 1991. Improving content area reading using instructional graphics. *Reading Research Quarterly*, 26 (4): 393-416.
- Aronson, D. T. & Briggs, L. J. 1983. Contributions of Gagne and Briggs to a prescriptive model of instruction. Dalam C. M. Reigeluth. *Instructional design theories and models; an overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Halaman, 75-100.
- Baxendell, B. 2003. *Graphic organizer: guiding principles and effective practices*. Diakses pada tanggal 16 Februari 2012 dari <http://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/graphicorganisers.pdf>
- Brainerd, C. J. & Reyna, V. F. 1992. Explaining memory-free reasoning. *Psychological Science*, 3 (6): 332-339.
- Braselton, S. & Decker, B. C. 1994. Using graphic organizers to improve the reading of mathematics. *The Reading Teacher*, 48 (3): 276-280.
- Clark, R. C. & Mayer, R. E. 2008. Learning by viewing versus learning by doing: evidence-based guidelines for principled learning environments. *Performance Improvement*, 47(9): 5-13.

- Darch, C. B., Carnie, D. W., & Kameenui, E. J. 1986. The role of graphic organizers and social structure in content area instruction. *Journal of Reading Behavior*, 18 (4): 275-295.
- De La Pas, S., Morales, P., & Winston, P. M. 2007. Source interpretation: teaching students with and without LD to read and write historically. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (2): 134-144.
- De Ramos, J. T. 2010. A study on schema activation, summarizing, and critical evaluation as predictors of writing proficiency. *The International Journal of Research and Review*, 5: 31-39.
- DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. 2002. Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (4): 306-20.
- Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. 2006. Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17 (2): 160-166.
- Facione, P. A. 2007. *Critical thinking: what it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Gagne, R. M., Briggs, L.L. & Wager, W.W. 1992. *Principles of instructional design*. 4th edition. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gajria, M., & Salvia, J. 1992. The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58 (6): 508-516.
- Graney, J. M. 1992. A framework for using text graphing. *System*, 20(2): 161-167.
- Hill, L. H. 2005. Concept mapping to encourage meaningful student learning. *Adult Learning*, 16 (3/4): 7-13.
- Hwang, G., & Kuo, F.R. 2011. An information-summarizing instruction strategy for improving the web-based problem solving abilities of students. *Australian Journal of Educational Technology*, 27 (2): 290-306.
- Iskandar, M., Sunarti, L., & Abdurahman. 2007, *Sejarah SMA Kelas XII Program Bahasa*. Bandung: Ganeca Exact.
- Ivie, S. D. 1998. Ausubel's learning theory: an approach to teaching higher order thinking skills. *High School Journal*, 82 (1): 35-43.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. 1992. A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99 (1): 122-149.
- Kang, S. 2004. Using visual organizers to enhance English as Foreign Language instruction. *English Language Teaching Journal*, 58 (1): 58-67.
- Key, L. V., Bradley, J. A., & Bradley, K. S. 2010. Stimulating instruction in social studies. *The Social Studies*, 101: 117-120.
- Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. 2004. Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with Learning Disabilities: a synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (2): 105-118.
- King, J. R., Biggs, S., & Lipsky, S. 1984. Students' self-questioning and summarizing as reading study strategies. *Journal of Reading Behavior*, 16 (3): 205-218.
- Kools, M., van de Weil, M. W. J., Ruiter, R. A. C., Cruts, A., & Kok, G. 2006. The effect of graphic organizers on subjective and objective comprehension of a health education text. *Health Education & Behavior*, 33 (6): 760-772.
- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. 1991. Reading comprehension instruction: summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 52 (3): 270-279.
- Marchand-Martella, N., Miller, T. I., & McQueen, C. 1998. Graphic organizers. *Teaching Pre K-8*, 28 (4): 46-48.
- Massey, D. D. & Heafner, T. L. 2004. Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1): 26-40.
- McCagg, E. C. & Dansereau, D. F. 1991. A convergent paradigm for examining knowledge mapping as a learning strategy. *Journal of Educational Research*, 84 (6): 317-324.
- Mitchell, D. & Hutchinson, C. J. 2003. Using graphic organizers to develop the cognitive domain in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74 (9): 42-47.
- Mustopo, M. H., Hermawan, Sugiarti, Supriyono, A. 2008. *Sejarah Kelas XII Bahasa*. Jakarta: Yudhistira.
- Nesbit, J. C. & Adesope, O. O. 2006. Learning with concept and knowledge maps: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76 (3): 413-448.
- Neufeld, P. 2005. Comprehension instruction in content area. *The Reading Teacher*, 59 (4): 302-312.
- Novak, J. D. & Canas, A. J. 2008. The theory underlying concept maps and how to construct and use them. *Technical Report IHMC Cmap Tools 2006-01 RW 01-2008*. Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- Ohlson, S. 1993. Abstract schemas. *Educational Psychologist*, 28 (1): 51-56.
- Paxton, R. J. 1999. A deafening silence: history textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, 69 (3): 315-339.
- Permendiknas RI Nomor 22 tanggal 23 Mei 2006 tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.

- Rael, P., 2005. What happened and why? Helping students read and write like historians. *The History Teacher*, 39 (1): 24-32.
- Reigeluth, C. M. & Moore, J. 1999. Cognitive education and the cognitive domain. Dalam C. M. Reigeluth. *Instructional-design theories and model Vol. II: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Halaman, 53-68.
- Rewey, K.L., Dansereau, D.F., Skages, L.P., & Hall, R. H. 1989. Effects of scripted cooperation and knowledge maps on the processing of technical material. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4): 604-609.
- Robinson, D. H., & Schraw, G. 1994. Computational efficiency through visual argument: do graphic organizers communicate relations in text too effectively? *Contemporary Educational Psychology*, 19: 399-415.
- Robinson, D. H., & Kiewra, K. A. 1995. Visual argument: graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3): 455-467.
- Robinson, D. H., Corliss, S.B., Bush, A. M., Bora, S. J. & Tomborlin, T. 2003. Optimal presentation of graphic organizers and text: a case for large bites? *Educational Technology, Research and Development*, 51 (4): 25-41.
- Sekretariat Negara RI. 1986. *30 tahun Indonesia merdeka 1945-1949 Jilid 1 Cetakan ke 7*. Jakarta: PT Citra Lamtoro Gung Persada.
- Senen, A., & Barnabib, I. 2000. Tantangan guru sejarah: pesan sejarah sebagai konsep pendidikan nilai. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi*, 2 (3): 131-140.
- Sirias, D. 2002. Using graphic organizers to improve the teaching of business statistics. *Journal of Education for Business*, 78 (1): 33-37.
- Smith, E. E. & Swinney, D. A. 1992. The role of schemas in reading text: a real time examination. *Discourse Processes*, 15: 303-316.
- Spicer, D. P. 1998. Linking mental models and cognitive maps as an aid to organizational learning. *Career Development*, 3 (3): 125-132.
- Supriatna, N. 2007. *Sejarah SMA Kelas XII Program Bahasa*. Bandung: Penerbit Grafindo Media Pratama.
- Trevino, C. 2005. *Mind mapping and outlines comparing two types of graphic organizers for learning seventh-grade life science*. Disertasi. Texas Tech University.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. 2008. Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20 (2): 87-110.
- Van Sledright, B. A. 2004. What does it mean to read history? Fertile ground go cross-disciplinary collaborations? *Reading Research Quarterly*, 39 (3): 342-346.
- Wineburg, S. S. 1991. On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28 (3): 495-519.
- Yilmas, K. 2009. A vision of history teaching and learning: thoughts on history education in secondary schools. *The High School Journal*, 92 (2): 37-46.
- Zaini, S. H., Mokhtar, S. Z., & Nawawi, M. 2010. The effect of graphic organizer on students' learning in school. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 10 (1): 17-23.