

## **PENGARUH STRATEGI PEMBELAJARAN MERINGKAS DAN FORMAT PRESENTASI TERHADAP HASIL BELAJAR PENALARAN ARGUMENTATIF SEJARAH DI SMA**

**Susanto Yunus Alfian**

[susantoyunusalfian@yahoo.com](mailto:susantoyunusalfian@yahoo.com)

Tenaga Pengajar di SMAN 1 Sumberpucung, Malang

### **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 atas pretes-perlakuan-postes. 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 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. Simpulan penelitian ini menunjukkan terdapat 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.

**Kata kunci:** strategi pembelajaran meringkas, format presentasi, penalaran argumentatif sejarah

### **ABSTRACT**

*The purpose of this research was to examine the effects of summarization instructional strategies and presentation formats on the learning outcomes of history argumentative reasoning of SMA students. This study was designed as factorial design. The participants were the students enrolled in four state-owned SMA schools in Kabupaten Malang. A two-way ANCOVA 2 (the summarization instructional strategies: graphic organizer vs written summarizing) X 2 (presentation formats: present-subheadings vs absent-subheadings) was conducted to determine the effects of groups and the interaction in the learning outcomes of historical argumentative reasoning as measured by the posttest and the pretest as covariate. As the result of this quasi experimental research, the main conclusions are presented as follow: A significant difference existed for students who used the cause-effect graphic organizer summarization strategy to answer history argumentative reasoning posttest questions when compared to the written summarizing strategy. There was no difference between those who were presented with present-sub headings presentation format and those who were presented absent-sub headings on answering history argumentative reasoning posttest questions. There was a significant interaction between the summarization instructional strategies and the presentation formats.*

**Kata kunci:** strategi pembelajaran meringkas, format presentasi, penalaran argumentatif sejarah

## **Pendahuluan**

Saat ini, fokus pembelajaran sejarah sudah bergeser dari penekanan pada isi ke penekanan pada penalaran dan pembuatan cerita (Van Drie & Van Boxtel, 2008; Yilmas, 2009). Hal itu bertolak belakang dengan pengajaran tradisional. 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 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. Setiap 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 mata pelajaran sejarah pada semua jurusan dan jenjang (Permendiknas RI, 2006) merupakan kemampuan kognitif tingkat tinggi (Duron *et al.*, 2006). Keterampilan kognitif yang

termasuk 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 penalaran yang baik (Facione, 2007). Menurut Facione (2007), pemikiran kritis dianggap sebagai pengembangan dan evaluasi terhadap argumen (Kadir, 2007), sehingga kemampuan berargumen sebagai kemampuan penalaran menjadi bagian penting yang harus diimbangi oleh matapelajaran sejarah SMA. Namun demikian, hasil belajar penalaran sejarah sebagai proses kognitif tingkat tinggi tidak pernah disinggung oleh guru sejarah. Setidaknya hal itu merupakan sebagian pengalaman penulis dalam diskusi guru sejarah yang tergabung dalam MGMP (Musyawarah Guru Matapelajaran) Sejarah di Kabupaten Malang. Guru-guru masih berketat pada cara pelajar menerima pelajaran dengan baik.

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

Memahami bacaan memerlukan strategi (Massey & Heafner, 2004; Key *et al.*, 2010). Paxton (1999) dan menguraikan cara siswa melakukan pembacaan teks sejarah dan proses penalaran yang dilakukannya ketika melakukan interpretasi terhadap teks sejarah. Adapun 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 mengecek sementara terhadap sebagian dari yang dibaca siswa. Ringkasan visual yang dimaksud adalah *visual organizer*. *Visual organizer* berisi ide-ide penting dalam bacaan dan menunjukkan cara 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 rasional 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* dapat membantu siswa untuk mendapatkan, menerangkan dan mengomunikasikan informasi, serta mereka dapat memvisualisasikan konsep sehingga akhirnya dapat 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 dapat meningkatkan hasil belajar pada matapelajaran matematika (Braserton & Decker, 1994). Pada strategi *graphic organizer* siswa dapat belajar lebih banyak tentang hubungan kordinat dan hirarkhi, sehingga mereka berhasil lebih baik dalam menerapkan pengetahuan tersebut dan menulis *essay* daripada siswa yang diberi *outline* (Robinson & Schraw 1994; Robinson & Kiewra (1995). Di antara *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 bahwa *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*.

Di samping strategi meringkas dengan *graphic organizer*, strategi meringkas dalam bentuk *written summarizing* juga mendapat perhatian para peneliti. Strategi belajar meringkas informasi dapat meningkatkan kemampuan siswa dalam menggunakan kata kunci, 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 test pemahaman bacaan (Malone & Mastropieri, 1991). Siswa pada mata kuliah 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 mengungkapkan kembali pengetahuan relasional lebih banyak, sehingga mereka menyajikan pengetahuan itu dalam test essay lebih baik (DiCecco & Gleason, 2002). Keuntungan dari *graphic organizer* yaitu 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 visuo spasial 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 sehingga 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 *spasial* dan yang *spasial* itu menjadi *a second stratum cue* bila tidak mampu mengingat yang verbal (Robinson & Schraw, 1994).

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 membantu kekuatan struktur kognitif kompleks di otak siswa (Hill, 2005) dan akan membantu keberadaan pengetahuan pada 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 dan disimpan dalam *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 antarperistiwa yaitu peristiwa penyebab dan peristiwa akibat. Dengan kata lain *graphic organizer* dapat 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* merupakan suatu *organizer* yang menunjukkan hubungan antarperistiwa.

*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 tersebut sebagai berikut. *Graphic organizer* merupakan alat belajar aktif dalam pembelajaran bermakna, karena dapat membantu kekuatan struktur

kognitif kompleks pada 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). Adapun 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 pada *memory*. Meringkas dengan *graphic organizer* merupakan suatu cara untuk mendapatkan pengetahuan relasional dari teks (DiCecco & Gleason, 2009; Graney, 1992). Berdasarkan ringkasan 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 pada hasil belajar penalaran argumentatif sejarah.

## Metode

### 1. Rancangan Penelitian

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

kelas di sekolah masing-masing. Penelitian ini dilaksanakan pada semester 2 satu tahun pelajaran 2012-2013

## **2. Subjek Penelitian**

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 ada 112 siswa yang dilanjutkan dalam proses analisis statistik. Besaran kelas antara 26-38 siswa.

## **3. Materi Pembelajaran**

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 ekonomiserta 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.

## **4. Prosedur Penelitian**

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.

## **5. Pelatihan Guru dan Siswa**

Guru-guru dan siswa diberi pelatihan tentang strategi meringkas. Pelatihan dilakukan dengan prinsip pembelajaran langsung. Peneliti memberi petunjuk secara eksplisit, model peringkasannya, 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 cara meringkas dengan cara *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat. Guru

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

## 6. Perlakuan Penelitian

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 mempelajari teks dengan subtopik. Terakhir, 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 atas 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 untuk meringkas bacaan dengan membuat *graphic organizer* sebab akibat tentang teks. 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 pada teks dan menuliskannya secara hirarkhis dan kalimat per kalimat. Pada teks-teks yang diberikan, tercantum 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 teks-teks yang diberikan tidak tercantum subtopiknya.

## 7. Pengumpulan Data

Testuraidisusun untuk mengukur pretes dan postes. 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 yaitu penalaran argumentatif pada jawaban tertulis siswa dengan menyajikan peristiwa secara logis menjadi penyebab dari suatu peristiwa yang menjadi akibatnya. Jawaban tersebut merupakan suatu jawaban terhadap pertanyaan kausal tentang peristiwa sejarah (van Drie & van Boxtel, 2008). Peneliti menilai hasil postes siswa berdasarkan rubrik penilaian. Jawaban diberi nilai tiga untuk jawaban yang lengkap, dua untuk jawaban yang tidak lengkap, dan satu untuk jawaban yang salah. Masing-masing tes tersebut diuraikan secara singkat dibawah ini.

Pretes dilaksanakan untuk memverifikasi penguasaan materi yang digunakan dalam penelitian ini. Tes ini terdiri dari 10 soal yang berkenaan dengan 11 teks sejarah yang diberikan kepada siswa.

Tanpa mengubah soal pretest tersebut digunakan juga untuk postes. Postes pertama yang terdiri atas lima soal dengan waktu 45 menit diberikan pada hari terakhir setelah menyelesaikan materi kompetensi dasar pertama. Postes kedua yang terdiri atas lima soal dengan waktu 45 menit diberikan pada

hari terakhir setelah menyelesaikan materi kompetensi dasar kedua.

### 8. Analisis Data

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

### Hasil dan Pembahasan

Hasil ANCOVA pada tabel 1. menunjukkan bahwa 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* ( $M = 18,49$ ). Artinya strategi meringkas dengan *graphic organizer* memberi pengaruh terhadap hasil belajar penalaran argumentatif pada mata pelajaran sejarah.

**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			

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 mata pelajaran sejarah  $F(1, 107) = 3.123, p = 0.080$ . Artinya bahwa format presentasi tidak berpengaruh secara signifikan terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada mata pelajaran 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 daripada siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* dan mendapat format presentasi tanpa sub topik. Bahkan hasil postes 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 subtopik ataupun



tanpa subtopik. Artinya bahwa postes hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada mata pelajaran sejarah dengan strategi

pembelajaran meringkas tergantung pada format presentasinya.

**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

### 1. 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 *writtens ummarizing* pada mata pelajaran sejarah. Strategi pembelajaran meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat adalah lebih baik daripada strategi pembelajaran meringkas dengan *written summarizing*.

Hasil-hasil penelitian terdahulu tidak menunjukkan konsistensi. Siswa yang membuat *graphic organizer* 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 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 antarbagian 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. Dengan kata lain penalaran argumentatif tersebut berpola sebab akibat. *Graphic organizer* dalam bentuk hubungan sebab akibat ini menjadi kerangka atau struktur yang menggambarkan isi bacaan. 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 memfasilitasi siswa untuk memroduksi penalaran argumentatif sejarah.

*Graphic organizer* yang dibuat 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. Kedua kelompok informasi

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

Alasan kedua, menurut *depth processing theory* (Meyer *et al.* dalam Hoffman, 2010), apabila suatu struktur bacaan direorganisasi oleh siswa kedalam suatu struktur yang lebih eksplisit, memori terhadap bacaan tersebut akan lebih baik. Hal itu disebabkan proses reorganisasi yang dilakukan siswa secara aktif. Akibatnya yaitu bahwa informasi dari bacaan itu akan bisa diasimilasi. Berdasarkan *depth processing theory* tersebut, peringkasan teks sejarah dengan cara *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat sebagai proses reorganisasi informasi yang ada pada teks. Proses tersebut merupakan proses aktif. 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 antarbagian 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 antarbagian bacaan merupakan suatu kegiatan generatif. Informasi yang dibuat secara struktural tersebut akan diingat pada *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. Dalam penelitian ini membuat ringkasan *graphic organizer* yang disusun dalam bentuk sebab akibat. Dengan demikian siswa mempunyai gambaran holistik tentang bacaan yang berupa struktur sebab akibat. Pada gilirannya

hal itu memberikan akses kepada siswa dalam menjawab pertanyaan argumentatif dengan mengungkapkan kembali kumpulan informasi berdasarkan *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 siswa dan merupakan suatu jaringan akan menjadi bagian dari skema yang ada di otak siswa. *Schema* dapat membuat siswa mengaitkan proposisi-proposisi yang ada dalam bacaan. Hal itu menjadi suatu bentuk keterkaitan. Dengan begitu, siswa menjadikannya sebagai suatu *extra retrieval path* (Smith & Swinney, 1992) ketika siswa disuruh mengungkapkan kembali informasi yang ada pada bacaan. Ketika siswa diminta untuk menghasilkan penalaran argumentatif sejarah yang mengungkapkan hubungan antarbagian dalam bentuk hubungan sebab akibat, siswa akan terfasilitasi oleh *schemata* tersebut.

*Graphic organizer* sebab akibat dapat berfungsi sebagai unit ideasional yang serupa dengan skemata. 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 menjadi *extraneous cognitive load*. Dengan membuat *graphic organizer* bentuk hubungan sebab

akibat, siswa akan membuang informasi yang kurang penting. Kemudian yang tertinggal secara jelas adalah informasi-informasi yang penting dan menunjukkan hubungan sebab akibat saja. *Graphic organizer* sebab akibat yang dibuat siswa dapat mereduksi *extraneous cognitive load* tersebut. Ketika siswa diminta untuk menghasilkan penalaran argumentatif sejarah yang mengungkapkan hubungan antarbagian dalam bentuk hubungan sebab akibat, siswa akan lebih mudah mengungkapkan informasi-informasi yang menunjukkan hubungan sebab akibat tersebut.

Alasan keenam, menurut *Dual coding theory*, *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat bisa meningkatkan *integrative imagery* yang 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 dibayangkan 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 peristiwa penyebabnya.

## 2. Pengaruh Format Presentasi terhadap Hasil Belajar Penalaran Argumentatif Sejarah

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan hasil belajar antara

kelompok siswa yang diberi format presentasi dengan sub topik dan tanpa subtopik pada matapelajaran sejarah.

Beberapa hasil penelitian terdahulu tidak menunjukkan konsistensi. Subtopik meningkatkan pemahaman bacaan tetapi hal itu sangat tergantung pada panjang pendeknya bacaan dan tingkat kesulitan bacaan (Spyridakis & Standal, 1987). Siswa yang diberi subtopik mampu menjawab soal-soal transfer daripada yang tidak diberi subtopik (Mautone & Mayer, 2001). Subtopik 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 subtopik pada bacaan tidak memfasilitasi memori terhadap topik bacaan (Lorch *et al.*, 1993). Subtopik 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 subtopik dan tanpa subtopik pada mata pelajaran sejarah. Subtopik hanya membawa siswa untuk memperhatikan struktur bacaan saja dan tidak membawa siswa untuk memperhatikan *detail*-nya. Subtopik membantu siswa untuk mengingat subjudul, 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 subtopik hanya memberi hasil baik pada rekognisi (Wilhite, 1989).

Subtopik lebih kuat membantu dalam proses pembuatan *graphic organizer*. Sebaliknya subtopik kurang kuat membantu dalam mengingat *detail* bacaan. *Graphic organizer* sebab akibat ini mengarahkan siswa untuk membangun struktur pengetahuan

relasional. Subtopik ini memberi kemudahan siswa untuk membuat *graphic organizer* sebab akibat tersebut.

Karena teks sejarah dalam penelitian ini berupa teks pendek-pendek, maka pencantuman subtopik tidak banyak membantu siswa dalam mengorganisir teks. Jika teksnya panjang, pencantuman subtopik menjadi lebih efektif. Subtopik tersebut akan memperkuat hubungan antar bagian pada teks yang panjang. Untuk teks bacaan yang pendek-pendek dalam penelitian ini, pencantuman subtopik 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 siswa. Kompleksitasnya adalah rendah. Dengan demikian siswa tidak perlu susah payah untuk memahaminya. Siswa bisa memahami secara literal seluruh teks dan alur cerita sejarah pada teks. Maka dari itu pencantuman subtopik tidak banyak membantu siswa dalam memahami teks tersebut.

Subtopik 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 subtopik sebab akibat. Artinya adalah bahwa subtopik pertama dalam teks penelitian ini sebenarnya merupakan sebab dari subtopik kedua yang merupakan akibat. Tentu hasilnya akan berbeda jika subtopik pertama ditulis sebagai sebab dan subtopik 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 subtopik pertama sebagai jawaban penalaran argumentatif sejarah. Oleh karena itu, siswa tetap saja merasa kesulitan dalam menjawab pertanyaan penalaran argumentatif

dalam penelitian ini, meskipun subtopik dicantumkan dalam teks.

Subtopik 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 subtopik, hal itu tidak banyak membantu siswa dalam menyampaikan jawaban penalaran argumentatif sejarah yang berupa jawaban kausal.

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

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

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa terdapat pengaruh interaksi secara signifikan antara strategi pembelajaran meringkas dan format presentasi terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada mata pelajaran sejarah. Hasil postes kelompok siswa yang meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dan mendapat format presentasi subtopik 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, tapi dia sangat tergantung pada format

presentasi yang menggunakan subtopik. Artinya bahwa pengaruh faktor strategi pembelajaran meringkas sangat tergantung pada format presentasinya. Jadi mereka saling ketergantungan (Shavelson, 1981).

Beberapa hasil penelitian terdahulu tidak banyak menyajikan interaksi antara format presentasi dengan variabel lain. Format presentasi subtopik berinteraksi secara signifikan dengan pengetahuan awal (Wilhite, 1989). Subtopik berinteraksi dengan karakteristik bacaan (Spyridakis & Standal dalam Lorch *et al.*, 1993). Frekuensi subtopik berinteraksi secara signifikan dengan media penyampaian (Bartell, 2006).

Ada yang perlu diterangkan mengenai penyebab terjadinya 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*. Subtopik membawa siswa untuk memerhatikan 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 siswa kedalam 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 subtopik dapat mempermudah siswa untuk meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat. Penjelasan lebih lanjut 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 subtopik 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*. Begitu pula hasil ini berbeda pada kelompok yang mendapatkan teks dengan subtopik dan kelompok yang mendapatkan teks tanpa subtopik (Tabel 2).

### Kesimpulan dan Saran

Dalam hipotesis 1 dinyatakan 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. Hasil ANCOVA dua jalur menunjukkan bahwa strategi pembelajaran meringkas berpengaruh signifikan terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada mata pelajaran sejarah. Interpretasinya bahwa strategi meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat dapat meningkatkan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada matapelajaran sejarah. Artinya perbedaan skor postes merupakan pengaruh dari perlakuan strategi pembelajaran meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat.

Dalam hipotesis 2 dinyatakan bahwa ada perbedaan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah antara kelompok siswa yang diberi format presentasi sub-topik dan tanpa sub-topik pada matapelajaran sejarah. Hasil ANCOVA dua jalur menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan hasil belajar antara kelompok siswa yang diberi format presentasi sub-topik dan tanpa subtopik pada mata pelajaran sejarah. Interpretasinya bahwa format presentasi tidak berpengaruh terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah

pada matapelajaran sejarah. Pencantuman sub topik atau tanpa pencantuman subtopik tidak menunjukkan hasil belajar penalaran argumentatif sejarah yang berbeda pada kedua kelompok penelitian.

Dalam hipotesis 3 dinyatakan bahwa ada pengaruh interaksi antara meringkas dan format presentasi terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada mata pelajaran 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. Interpretasinya bahwa hasil belajar penalaran argumentatif sejarah pada matapelajaran sejarah dengan strategi meringkas tergantung pada format presentasi.

Ada beberapa saran yang perlu dilakukan lebih lanjut baik kepada peneliti dan kepada guru. Perlu penelitian lebih lanjut tentang pengaruh strategi pembelajaran meringkas dari teks yang beragam atau *multiple texts* terhadap kemampuan argumentatif sejarah. Jadi penelitian tentang meringkas dari *multiple texts* perlu diadakan lebih lanjut supaya dapat melihat hasil belajar penalaran argumentatif sejarah secara utuh. Perlu lebih lanjut mengadakan penelitian tentang meringkas dalam satu kelas masing-masing siswa secara individual meringkas topik yang berbeda-beda atau topik yang berbeda dengan teman sebelahnya. Perlu diadakan penelitian lanjut di daerah yang berbeda untuk mengetahui konsistensi hasil penelitian ini. Perlu ada penelitian lanjut tentang pengaruh strategi pembelajaran meringkas terhadap hasil belajar sejarah selain hasil belajar penalaran argumentatif sejarah. Perlu penelitian lebih lanjut tentang pencantuman subtopik pada teks-teks sejarah yang lebih panjang untuk mengetahui pengaruhnya terhadap hasil belajar penalaran argumentatif sejarah. Perlu penelitian lebih lanjut tentang kesesuaiannya dengan gaya kognitif siswa (siswa yang bergaya kognitif verbal dan yang

bergaya kognitif *mental image/imagery*) atau penelitian yang termasuk kelompok *Aptitude-Treatment Interaction (ATI)*.

Sebaiknya siswa diminta untuk membuat ringkasan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat seperti yang digunakan dalam penelitian ini. Meringkas dengan cara tersebut adalah sesuai dengan tujuan pembelajaran yang menuntut siswa untuk menghasilkan penalaran argumentatif sejarah. Cara meringkas ini bisa diterapkan sebagai cara belajar siswa aktif. Strategi pembelajaran meringkas dengan *graphic organizer* dalam bentuk sebab akibat bisa menjadi salah satu strategi pembelajaran yang tepat untuk dilatihkan kepada guru-guru. Kemampuan penalaran argumentatif sejarah perlu mendapat perhatian dari guru-guru sejarah. Guru-guru sejarah perlu berdiskusi dengan teman sejawat tentang penentuan bahan-bahan pelajaran sejarah yang bisa digunakan untuk melatih kemampuan siswa dalam menghasilkan penalaran argumentatif sejarah. Bahwa peristiwa sejarah tidak terjadi dengan sendirinya, tapi ada sebabnya. Oleh karena itu kausalitas sejarah perlu menjadi tekanan dalam pembelajaran 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.
- Chang, K. E., Sung, Y. T. & Chen, I. D. (2007). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education*, 7 (1): 5-23.
- 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*. 4<sup>th</sup> 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.
- 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.
- Neumann, D. J. (2010). "What is the text doing?" preparing preservice teachers to teach primary sources effectively. *The History Teacher*, 43 (4): 492-511.
- 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.
- Seifert, K. L. (1991). *Educational psychology*. 2<sup>nd</sup> edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sekretariat Negara RI. (1986). *30 tahun Indoensia 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.
- Taylor, B. M. (1986). Teaching middle grade students to summarize content textbook material. In James F. Baumann. *Teaching main ideas comprehension*. Newark, Del: International Reading Association.
- 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.
- Voss, J. F. & Wiley, J. (1995). Acquiring intellectual skills. *Annual Review of Psychology*, 46: 155-181.
- 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.