

PEMBELAJARAN SEJARAH *THINKING LIKE A HISTORIAN*: CRITICAL READING, MIND-MAP, DAN CREATIVE WRITING

LEARNING HISTORY THINKING LIKE A HISTORIAN: CRITICAL READING, MIND-MAP, AND CREATIVE WRITING

Mahrus Afandi

Corresponding author, Email: mahrus.afandi681995@gmail.com

Universitas Negeri Malang, Jl. Semarang No. 5 Malang, Jawa Timur, 65141, Indonesia

Paper received: 08-12-2022; revised: 10-01-2023; accepted: 30-01-2023; published: 30-04-2023

How to cite (APA Style): Afandi, M. (2023). Pembelajaran sejarah thinking like a historian: Critical reading, mind-map, dan creative writing. *Jurnal Praksis dan Dedikasi Sosial (JPDS)*, 6(1), 58-64. DOI: 10.17977/um022v6i1p58-64

Abstract

The study of history should not rely on only one source or one authoritative narrative. The nature of history which necessitates a postulate that once a historical event is written, it immediately becomes something subjective. It is certain that a written historical event is absolutely influenced by the subjectivity of the author. Therefore, history learning does not require a single narrative. History learning must provide opportunities for students to practice historical thinking skills that contain sensitivity to the multiple causes of events, empathy toward an event investigated, and sensitivity to change and continuity. This article attempts to offer a history learning model that facilitates students to master historical thinking skills by using activities such as critical reading, mind-map making, and creative writing.

Keywords: historical thinking skills; critical reading; mind-map; creative writing

Abstrak

Pembelajaran sejarah tidak seharusnya hanya mengandalkan satu sumber atau satu narasi yang dianggap otoritatif. Sifat dasar sejarah yang meniscayakan adanya ketetapan bahwa ketika suatu peristiwa sejarah ditulis, maka seketika itu pula menjadi sesuatu yang subjektif, karena dipastikan penulisan peristiwa sejarah tersebut sedikit-banyak dipengaruhi oleh subjektivitas penulisnya, itu tidak menghendaki adanya narasi tunggal. Oleh karena itu, pembelajaran sejarah harus disertai dengan upaya untuk menghadirkan kesempatan bagi peserta didik untuk melatih kemampuan berpikir kesejarahan yang mengandung sensitivitas terhadap multi penyebab dari suatu peristiwa, empati terhadap konteks peristiwa yang sedang dikaji, sensitivitas terhadap perubahan, dan keberlanjutan. Artikel ini mencoba untuk menawarkan model pembelajaran sejarah yang memfasilitasi peserta didik untuk menguasai kemampuan berpikir kesejarahan dengan memakai kegiatan seperti *critical reading*, pembuatan *mind-map*, dan *creative writing*.

Kata kunci: keterampilan berpikir sejarah; *critical reading*; *mind-map*; *creative writing*

PENDAHULUAN

Isu penghapusan sejarah yang merebak di Indonesia oleh beberapa pemerhati sejarah dianggap sebagai sesuatu yang sangat disayangkan. Meskipun merupakan isu, tetapi hal itu dipandang bisa menjadi indikasi bahwa posisi mata pelajaran Sejarah di Indonesia mengalami proses marjinalisasi dalam kurikulum pendidikan di Indonesia. Di belahan dunia lain, seperti UK misalnya, sejarah oleh masyarakat UK justru malah dipandang sebagai mata pelajaran yang elit. The Historical Association melaporkan hasil survei mereka yang dipublikasikan pada tahun 2019

menyatakan bahwa sekitar 30% dari sebagian responden guru mengakui bahwa mereka secara aktif mencegah atau menghalangi siswa tertentu untuk mengambil sejarah. Alasan utamanya adalah para guru di UK menganggap bahwa tingkat literasi siswa terlalu rendah untuk kualifikasi sejarah (10%) atau pencapaian siswa pada saat ini terlalu rendah untuk dianggap mampu ketika mereka mengambil sejarah (8%) (Burn & Harris, 2021). Sementara itu, di Amerika Serikat, survei rutin yang dilakukan oleh Gallup, perusahaan survei yang secara berkala melakukan jajak pendapat mengenai isu-isu publik, menempatkan sejarah di urutan keempat dalam hal daftar mata pelajaran yang dianggap paling berguna bagi kehidupan setelah Matematika, Sastra, dan Sains (Jones & Saad, 2013).

Dalam konteks Indonesia, salah satu faktor yang menjadi sebab mata pelajaran sejarah kurang diminati adalah pembelajaran sejarah yang selama ini dilakukan oleh kebanyakan guru mata pelajaran sejarah tidak memposisikan siswa sebagai sejarawan dalam belajar, padahal pola pembelajaran sejarah yang memposisikan peserta didik sebagai sejarawan merupakan sesuatu yang penting dalam konteks pendidikan di abad ke-21 (Hasan, 2019). Sejarah memiliki potensi untuk memberi skill yang khas yang sering disebut sebagai "*Historical Thinking Skills*", kemampuan berpikir ala sejarawan, yang bisa dipakai hampir disemua lini kehidupan. Salevouris (2015) berpandangan bahwa tanpa perspektif sejarah, manusia rentan terjatuh dalam kesalahan dan mungkin juga disebabkan oleh kesombongan anggapan bahwa, persoalan yang sedang kita hadapi dan solusi yang kita ajukan tidak ada sangkut pautnya dengan persoalan di masa lampau. Masa lalu, dan penilaian tentang masa lalu, adalah perkara yang tidak bisa dihindari. Setiap hari kita berbicara dan bertindak menurut beberapa persepsi peristiwa masa lalu dan meskipun pengetahuan tentang masa lalu kita mungkin tidak lengkap atau keliru, kita berpikir secara historis. Saat seseorang memilih untuk memutuskan tidak menonton film dengan seseorang yang "bukan tipenya", ia membuat penilaian berdasarkan analisis dari pengalaman masa lalunya. Walhasil, kita semua butuh untuk mampu berpikir secara historis. Artikel ini mencoba untuk memberikan tawaran mengenai solusi persoalan yang melanda proses pembelajaran sejarah, yang utamanya menyangkut upaya penanaman kesadaran mengenai pentingnya belajar berpikir ala sejarawan.

METODE

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan menggunakan pendekatan studi pustaka. Pendekatan studi literatur atau studi pustaka yang digunakan dalam penelitian ini adalah pendekatan studi pustaka integratif. Tujuan dari penerapan pendekatan tersebut adalah untuk menilai, mengkritik, dan menyintesis literatur yang berkaitan dengan topik penelitian yang dipilih yang mana output akhir dari proses penerapan pendekatan tersebut adalah memunculkan kerangka teoretis dan perspektif yang baru (Torraco, 2005). Adapun sumber data yang dipakai dalam penelitian ini berasal dari beberapa buku, artikel jurnal ilmiah, dan teks-teks terbitan lainnya. Pendekatan yang dilakukan untuk menganalisis data yang diperoleh dari sumber-sumber tersebut adalah pendekatan kualitatif dan kontribusi yang dihasilkan dari studi ini bisa berupa taksonomi, atau model klasifikasi, atau kerangka teoretis (Snyder, 2019). Tahapan dalam penelitian ini antara lain pengumpulan data, membaca, dan melakukan pencatatan, kemudian memproses informasi yang relevan untuk menjawab pertanyaan penelitian yang diajukan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kesadaran mengenai pentingnya penanaman kemampuan berpikir ala sejarawan hanya bisa diusahakan melalui proses pembelajaran sejarah itu sendiri. Pertama, peserta didik harus dipastikan berminat kepada sejarah. Nah, jika ingin meningkatkan minat siswa terhadap sejarah, pendidik sejarah harus mampu menjelaskan kepada peserta didiknya kegunaan sejarah bagi kehidupan mereka. Utamanya, pembahasan mengenai *skill* berpikir ala sejarawan yang harus ditekankan. Peralunya, pemahaman mengenai manfaat suatu mata pelajaran yang dipelajari

merupakan faktor penting untuk menunjang kesuksesan siswa dalam mempelajari mata pelajaran tersebut (Haydn & Harris, 2010; Lomas, 2005; Norwich, 1994, 1999).

Lalu apa gunanya kita mempelajari sejarah? Ada perdebatan menarik mengenai apa tujuan dari belajar sejarah, seperti penelitian yang dilakukan Osler (2009). Oleh Stearns, Seixas, dan Wineburg (2000), perdebatan ini biasa disebut sebagai *knowledge versus skills*. Perdebatan tersebut terjadi antara bentuk “tradisional” pembelajaran sejarah yang menekankan pada adanya upaya menyebarkan *shared values*, mengupayakan kohesi sosial, dan loyalitas kepada bangsa (*nation*), yang semuanya merupakan kepentingan mayoritas politisi *versus* mereka yang berpendapat bahwa perkembangan pemahaman siswa (*understanding*, alias bukan sekedar *explanation*) mengenai sejarah sebagai bentuk pengetahuan juga harus menjadi komponen penting pendidikan sejarah. Yang terakhir tersebut merupakan kepentingan pendidik sejarah yang memandang sejarah sebagai upaya penting untuk mengembangkan literasi kritis dan otonomi intelektual generasi muda (Stearns et al., 2000).

Tidak apa jika seseorang mempelajari sejarah supaya bisa membagikan *values* yang selama ini dianggap luhur, tetapi jangan alergi terhadap narasi yang dibangun dengan metode ilmiah yang mempunyai sifat menggugat tesis sejarah atau *values* yang dianggap luhur tersebut. Karena apabila sejarah hanya terfokus pada *sharing knowledge* seperti halnya yang ditradisikan oleh guru sejarah tradisional, maka yang cenderung akan terpola adalah pembelajaran sejarah yang hanya mengedepankan menghafal, dan tidak memperhatikan pentingnya penanaman *skill* berpikir ala sejarawan (Whelan, 1997).

Sifat Dasar Sejarah

Sejarah yang ditulis juga tidak lepas dari anomali. Sebagaimana *science*, ia tidak lepas dari pengujian yang disertai dengan diskonfirmasi. Sebagai salah satu kajian *sains*, sejarah juga tidak lepas dari diskonfirmasi. Meskipun demikian, memang perlu juga diingat bahwa perkembangan *sains* terkini juga tidak selalu diskonfirmatif terhadap penemuan *sains* di masa lalu, tetapi juga memperkayanya (Ahmed, 1993). Namun, tetap tidak bisa dipungkiri bahwa ada perkembangan *sains* yang sifatnya diskonfirmatif, menggugat kepercayaan mengenai pengetahuan di masa lalu. Diskonfirmasi itulah yang membawa peluang suatu ilmu pengetahuan menjadi lebih relevan ditengah bergulirnya gelombang perkembangan zaman.

Misalnya, sebelum era Copernicus kita berpikir bumi adalah pusat tata surya. Kemudian Copernicus datang dan menunjukkan bukti bahwa matahari berada sebagai pusat tata surya. Memang tidak ada yang berubah secara fisik, tetapi seluruh konsepsi dan persepsi kita tentang dunia berubah setelah pembuktian dari Copernicus. Seperti halnya diskonfirmasi yang diterima oleh komunitas ilmuwan berupa bukti ilmiah yang menyatakan bahwa bumi itu bukan pusat alam semesta, interpretasi sejarah yang bersifat diskonfirmatif terhadap peristiwa masa lalu yang telah dituliskan pun juga mempunyai peluang untuk mengantarkan peradaban menjadi lebih progresif, dengan catatan interpretasi sejarah yang bersifat diskonfirmatif tersebut ditopang oleh bukti-bukti ilmiah yang lebih kuat.

Semenjak era *postmodern*, terjadi dua perubahan penting dalam *historical inquiry* (penyelidikan sejarah), utamanya menyangkut cara pandang sejarawan terhadap karya mereka. Dahulu, sejarawan merasa bisa untuk menulis sejarah secara otoritatif sekaligus dikonsensuskan. *Postmodernist* menggugat objektivitas tersebut (Segall, 1999). Gugatan itu diupayakan dengan cara menyoroti pertanyaan yang dibawa oleh penulis sejarah, pemilihan bukti, nilai-nilai yang dimiliki oleh penulis sejarah, dan juga bingkai analisis yang digunakan saat proses interpretasi (Hartzler-Miller, 2001). Oleh karena itu, era *postmodern* menjadi tanda dimulainya suatu diskursus sejarah mengenai satu peristiwa tertentu bisa mengandung banyak interpretasi yang menuntut adanya kemampuan berpikir kesejarahan untuk menjadikan banyaknya interpretasi tersebut sebagai sesuatu yang dimaklumi dalam sejarah.

Keterampilan berpikir kesejarahan meniscayakan sensitivitas terhadap banyaknya sebab suatu peristiwa bisa terjadi, sensitivitas pada konteks peristiwa yang sedang dikaji (empati terhadap konteks di masa lalu), dan sensitivitas terhadap keberlanjutan (*continuity*) dan perubahan (*change*) yang nampak dalam gelombang perkembangan zaman (Collingwood, 1994; Salevouris, 2015). Keterampilan berpikir kesejarahan tersebut apabila telah dimiliki oleh seseorang, maka ia akan menapaki kesadaran kesejarahan (*historical consciousness*) yang progresif, dari yang awalnya hanya menganggap sejarah sebagai fakta, naik menjadi sejarah sebagai urutan sebab-akibat, naik lagi menjadi sejarah sebagai kompleksitas, hingga naik ke puncak menjadi sejarah sebagai interpretasi (Salevouris, 2015). Oleh karena itu, pembelajaran sejarah yang berlandaskan penanaman keterampilan berpikir kesejarahan tidak hanya menghadirkan pemahaman mengenai peristiwa sejarah, tetapi juga pemahaman mengenai kebijaksanaan. Layaknya orang yang berada di atas balkon yang bisa melihat tingkah orang-orang yang ada di bawahnya, orang yang memahami latar belakang kemunculan interpretasi tersebut, ia akan memperoleh kejelasan yang berujung kepada pemakluman yang bersumber dari kebijaksanaan.

Dengan demikian, seorang pendidik sejarah harus membiasakan peserta didiknya untuk tidak terburu-buru alergi dengan narasi sejarah yang sifatnya diskonfirmatif terhadap narasi sejarah yang selama ini mereka percayai. Pada titik tersebut kemampuan untuk menghindari dari *confirmation bias* menjadi sesuatu yang mutlak harus dihadirkan dalam pembelajaran sejarah. Untuk mewujudkan hal itu, beberapa usaha telah dilakukan dalam perbaikan pembelajaran sejarah di kelas, diantaranya dengan *critical reading* (Hynd, Holschuh, & Hubbard, 2004), *mind-map* (Nair & Narayanasamy, 2017), dan juga *creative writing* (Greene, 1994). Tiga kegiatan tersebut menunjang semua kemampuan berpikir manusia yang terdiri dari kemampuan berpikir kritis, metakognisi, dan kemampuan berpikir kreatif (Clark & Mayer, 2016). Secara lebih detail penerapan paradigma dan praktik tersebut bisa dimulai oleh pendidik sejarah dengan: 1) memberikan informasi kepada peserta didik tentang bagaimana cara mengambil kesimpulan dari banyak sumber dan dari pengetahuan mereka sendiri sebelumnya untuk menkonstruksi model peristiwa sejarah yang sedang dibahas, 2) mendiskusikan bukti mana saja yang tergolong valid dan reliabel, mendiskusikan subteks yang meliputi sumber-sumber tersebut, mendiskusikan bias yang diciptakan dari konflik kepentingan antara pencipta sumber, dan mendiskusikan tentang pentingnya menempatkan model peristiwa sejarah yang dibahas dalam konteks dan jiwa zaman saat peristiwa tersebut terjadi, dan 3) memberi kesempatan kepada peserta didik untuk mengambil kesimpulan dari sumber primer (VanSledright & Kelly, 1998).

Critical Reading

Peserta didik biasanya membaca teks hanya sekedar mengumpulkan fakta, alias temuan yang direplikasi dari orang lain (Afflerbach & VanSledright, 1998; Perfetti, Britt, & Georgi, 2012). Mereka membaca teks dengan menganggapnya sebagai kebenaran sejarah. Sedangkan sejarawan membaca teks dengan menganggapnya sebagai argumen. Sejarawan memiliki tiga proses yang khas dalam melakukan proses pembacaan teks sejarah: *sourcing* (evaluasi informasi teks), *contextualization* (menempatkan teks pada periode waktu atau konteks tertentu), *corroboration* (mencari bukti kororatif pada sumber yang berbeda) (Hynd et al., 2004). Kemampuan membaca secara kritis merupakan sesuatu yang niscaya di era *extraction literacy*, era dimana proses belajar hendaknya bukan sekedar *transfer of knowledge*, tetapi harus ada kesempatan bagi peserta didik untuk mengeksplorasi secara mandiri sumber belajar yang ada di sekitar mereka (Edgar, 2012). Langkah tersebut bisa diterapkan dengan menghadirkan dua atau lebih literatur tentang satu topik sejarah dari beberapa sumber atau penulis yang memungkinkan adanya perbedaan pendapat yang pada akhirnya akan meningkatkan keterampilan berpikir historis peserta didik (VanSledright & Kelly, 1998). Dengan demikian pendidik sejarah perlu meminjam paradigma dan praktik yang biasa dipakai oleh para sejarawan ketika bekerja dengan

beberapa sumber (Greene, 1994; Leinhardt & Young, 1996; Wineburg, 1991, 2012). Selain itu, pemakaian tidak hanya satu sumber memungkinkan terjadinya *interleaving*, salah satu komponen penting dalam strategi belajar yang efektif (Weinstein, Sumeracki, & Caviglioli, 2018), dimana peserta didik mengganti objek belajar mereka, mereka tidak terpaku terlalu lama dengan satu objek tertentu, kemudian peserta didik membuat hubungan (*links*) antara ide-ide yang berbeda setelah melakukan beberapa sesi penggantian objek belajar mereka. Proses tersebut dapat membantu peserta didik dalam memperdalam pemahaman mereka tentang konsep-konsep yang sedang mereka pelajari (Rohrer, 2012).

Mind-Map

Studi yang dilakukan oleh Novak (2002, 2005, 2010), Novak dan Gowin (1984) menunjukkan bahwa penggunaan peta konsep membantu peserta didik dalam belajar, karena peserta didik dilatih untuk menerjemahkan informasi abstrak dari teks menjadi gambaran grafis yang mendorong terwujudnya pembelajaran penuh makna dan logis. Peta konsep adalah alat yang bisa digunakan oleh peserta didik untuk mengembangkan metakognitif peserta didik (Novak, 2010). Dengan membuat peta konsep, peserta didik bisa merasakan atmosfer pembelajaran konstruktivis, karena mereka memiliki kesempatan untuk menganalisis dan memberi makna hal-hal yang mereka pelajari (Aziz & Jair, 2009; Chiou, 2008; Nair & Narayanasamy, 2017; Zwaal & Otting, 2012). Fase ini dalam kerangka strategi belajar disebut sebagai *dual-coding* (Weinstein et al., 2018). Dalam fase ini, peserta didik mengambil informasi yang dari sumber yang telah mereka pelajari, kemudian membuat visualisasinya. Kemudian peserta didik diberi kesempatan untuk membandingkan materi/sumber yang dipelajari dengan visualisasi yang mereka buat. Pada akhirnya, dengan menggunakan visualisasi tersebut, peserta didik menjelaskan visualisasi tersebut dengan bahasa sendiri (Mayer & Anderson, 1992).

Creative Writing

Salah satu produk kegiatan berpikir kesejarahan adalah historiografi atau pembuatan laporan sejarah. Pada umumnya, peserta didik merasa kesulitan untuk menulis laporan mengenai pembacaan sejarah jika mereka tidak menerapkan *critical reading* dan pembuatan *mind-map*. Hal itu disebabkan karena mereka lemah dalam hal pengetahuan disipliner yang memungkinkan mereka untuk menyusun ide dalam konteks yang tepat dan menghadirkan bukti yang berhubungan dengan isu yang mereka tulis (Greene, 1994).

Berpikir sebagaimana seorang sejarawan adalah tentang bagaimana kita menjadi kombinasi dari tiga hal yaitu *storyteller*, *scientist*, dan *lawyer*. Sebagai *storyteller*, seorang sejarawan harus bisa mengkoneksikan adanya *cause* dan *effect* yang terdapat dalam peristiwa sejarah. *Cause* dan *effect* adalah *the backbone of history*, tulang punggung sejarah. Suatu peristiwa bisa terjadi, pasti disebabkan para aktor yang menyebabkannya. Jadi, menjadi sejarawan sama dengan menjadi *novelist*. Karena sejarawan juga bercerita tentang motif para aktor sejarah, yang mereka lakukan untuk merealisasikan kepentingan atau motif mereka, dan pengaruh yang menjadi sebab orang-orang yang menjadi aktor tersebut memilih beberapa opsi tindakan tertentu sehingga peristiwa sejarah itu bisa terjadi. Sama halnya seseorang yang membuat pilihan, bangsa pun juga demikian. Pilihan mereka tersebut berupa tindakan yang tentu saja melahirkan konsekuensi. Peserta didik yang diberi kesempatan untuk menceritakan apa yang telah dipelajari memiliki peluang besar untuk mengalami peningkatan kemampuan berpikir kritis (Ponputtha et al., 2021).

Dalam aspek *scientist*, kebanyakan orang biasanya berpikir bahwa peristiwa sejarah adalah sesuatu yang telah selesai. Hingga mereka cuma sekedar mengingatnya, mengambil pelajaran darinya, mendapatkan informasi yang bisa menjadi bekal untuk menentukan apa yang seharusnya dilakukan di masa mendatang. Padahal, ada banyak hal yang bisa kita ketahui dari peristiwa masa lalu. Oleh karena itu, sejarawan selalu melakukan riset terhadap peristiwa di masa

lalu untuk memahami dan mendapatkan pemahaman yang lebih baik mengenai masa lalu. Oleh karena itu, sejarawan juga punya teori, seperti teori masuknya Islam, teori kemunculan musik Jazz, dsb. Cara untuk membuktikan teori tersebut adalah dengan membaca banyak sumber. Jadi, memahami masa lalu, menurut kacamata sejarawan, itu hanya dengan teori, hal itu bisa dimentahkan oleh teori yang datang di kemudian hari yang memiliki atribusi yang lebih baik.

Aspek terakhir adalah *lawyer*. Sejarawan selalu membuat argumen, seperti halnya *lawyer*, yang biasanya berkata, "Aku punya ide ini, buktinya adalah ini dan itu. Jadi percayalah ideku atau teoriku ini"; sejarawan pun juga demikian. Ia meneliti peristiwa di masa lalu, menyusun argumen mengenai apa yang sebenarnya terjadi di masa lalu, dan menyampaikannya melalui tulisan. Ketiga aspek tersebut bisa diwujudkan oleh peserta didik jika mereka diarahkan untuk menulis interpretasi sejarah yang telah mereka pelajari.

KESIMPULAN

Pola pembelajaran sejarah yang memposisikan peserta didik sebagai sejarawan merupakan sesuatu yang penting dalam konteks pendidikan di abad ke-21. Artikel ini menawarkan perspektif baru tentang bagaimana sejarah seharusnya diajarkan. Pendekatan studi pustaka integratif yang digunakan dalam penelitian ini mengungkapkan bahwa kombinasi antara *critical reading*, *mind-map*, dan *creative writing* mempunyai peluang untuk membuat peserta didik mampu mendialogkan masa lalu dengan masa kini dan bisa membantu peserta didik menguasai *historical thinking skills* yang berguna untuk kehidupan mereka di masa yang akan datang. Pendekatan tersebut menjanjikan kejelasan berpikir yang bisa mereka manfaatkan untuk memahami masa lalu, sebagai pedoman untuk melangkah di masa sekarang dan di masa yang akan datang.

DAFTAR PUSTAKA

- Afflerbach, P., & VanSledright, B. (1998). The challenge of understanding the past: How do fifth grade readers construct meaning from diverse history texts. *Annual Meeting of the National Reading Conference, Austin, TX*.
- Ahmed, I. A. (1993). Islam and Science: Religious Orthodoxy and the Battle for Rationality. *Arab Studies Quarterly*, 15(3), 133–136.
- Aziz, Z., & Jair, N. (2009). The use of concept maps to enhance achievement in History among Form Two students. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 34(1), 3–15.
- Burn, K., & Harris, R. (2021). *Historical association survey of history in secondary schools in England 2021*.
- Chiou, C. (2008). The effect of concept mapping on students' learning achievements and interests. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 375–387.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- Collingwood, R. G. (1994). *The idea of history*. Oxford University Press on Demand.
- Edgar, D. W. (2012). Learning theories and historical events affecting instructional design in education: Recitation literacy toward extraction literacy practices. *Sage Open*, 2(4), 2158244012462707.
- Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29(2), 89–96.
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of "best practice" in teaching history. *Theory & Research in Social Education*, 29(4), 672–695.
- Hasan, S. H. (2019). Pendidikan sejarah untuk kehidupan abad ke-21. *Historia: Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah*, 2(2), 61–72.
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241–261.
- Hynd, C., Holschuh, J. P., & Hubbard, B. P. (2004). Thinking like a historian: College students' reading of multiple historical documents. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 141–176.

- Jones, J. M., & Saad, L. (2013). *Americans grade math as the most valuable school subject*. Gallup Politics.
- Leinhardt, G., & Young, K. M. (1996). Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction, 14*(4), 441–486.
- Lomas, T. (2005). New ideas in developing pupils: Learning in key stage 3 and 4 history. *Address to SHP Conference Leeds*.
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 444–452.
- Nair, S. M., & Narayanasamy, M. (2017). The effects of utilising the concept maps in teaching history. *International Journal of Instruction, 10*(3), 109–126.
- Norwich, B. (1994). Predicting girls' learning behaviour in secondary school mathematics lessons from motivational and learning environment factors. *Educational Psychology, 14*(3), 291–306.
- Norwich, B. (1999). Pupils' reasons for learning and behaving and for not learning and behaving in English and maths lessons in a secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 69*(4), 547–569.
- Novak, J. D. (2002). Using concept maps to facilitate classroom and distance learning. *Scuola & Citta, 2*, 112–114.
- Novak, J. D. (2005). Results and implications of a 12-year longitudinal study of science concept learning. *Research in Science Education, 35*, 23–40.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University press.
- Osler, A. (2009). Patriotism, multiculturalism and belonging: Political discourse and the teaching of history. *Educational Review, 61*(1), 85–100.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (2012). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Routledge.
- Ponputtha, W., Wannapiroon, P., Nilsook, P., Taghipour, A., Murat, S., Huang, P., ... Chou, T.-C. (2021). *Creative history learning model using digital storytelling through cloud learning to enhance analytical thinking*.
- Rohrer, D. (2012). Interleaving helps students distinguish among similar concepts. *Educational Psychology Review, 24*(3), 355–367.
- Salvouris, M. J. (2015). *The methods and skills of history: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Segall, A. (1999). Critical history: Implications for history/social studies education. *Theory & Research in Social Education, 27*(3), 358–374.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339.
- Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. NYU Press.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review, 4*(3), 356–367.
- VanSledright, B. A., & Kelly, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal, 98*(3), 239–265.
- Weinstein, Y., Sumeracki, M., & Caviglioli, O. (2018). *Understanding how we learn: A visual guide*. Routledge.
- Whelan, M. (1997). The historical subject matter that ultimately matters most. *Theory & Research in Social Education, 25*(4), 506–510.
- 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.
- Wineburg, S. S. (2012). The cognitive representation of historical texts. In *Teaching and learning in history* (pp. 85–135). Routledge.
- Zwaal, W., & Otting, H. (2012). The impact of concept mapping on the process of problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 6*(1), 104–128.