

Peran Empati dalam Pengajaran Sejarah: Tinjauan Literatur

Andromeda Aderoben*, Wawan Darmawan, Didin Saripudin

Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

*andromedaaderoben@upi.edu

Abstract

The role of history learning in reducing the empathy crisis is to ground historical empathy. However, teaching and research on historical empathy has not been very massive because in Indonesia the concept of historical empathy is relatively new and not much empirical data has been adopted by academics. This research aims to map the concept and teaching of historical empathy in history learning. This research uses qualitative research with a literature review method, that is: first, identifying the problem statement; second, identifying the problem statement; and third, identifying the problem statement: first, identifying the problem statement; second, identifying relevant research; third, selecting research; fourth, mapping data; and fifth, compiling, summarizing, and reporting results. The results of this study include the definition of historical empathy from various experts presented with a continuum line that is preceded by historical debates and followed by elements of historical empathy from the cognitive and affective domains and a combination of both, as well as historical empathy didactics which include: learning models that have been developed; suitable learning materials or themes; learning reflection or evaluation activities; and the level of achievement of historical empathy for students. The implication of this study is as a literature option for further researchers and as a reference material for history teachers in designing lessons that want to develop historical empathy skills in order to strengthen the character of the "Profil Pelajar Pancasila" for students who are tolerant, caring, democratic, and open-minded.

Keywords: *Historical Empathy; Historical Learning; Historical Perspectives.*

Abstrak

Peran pembelajaran sejarah dalam mengurangi krisis empati adalah dengan membumikan empati sejarah. Namun, pengajaran dan penelitian tentang empati sejarah belum terlalu masif karena di Indonesia konsep empati sejarah relatif baru dan belum banyak data empiris yang diadopsi oleh para akademisi. Penelitian ini bertujuan untuk memetakan konsep dan pengajaran empati sejarah dalam pembelajaran sejarah. Penelitian ini menggunakan penelitian kualitatif dengan metode kajian literatur, yaitu: pertama, mengidentifikasi pernyataan masalah; kedua, mengidentifikasi penelitian yang relevan; ketiga, menyeleksi penelitian; keempat, memetakan data; dan kelima, menyusun, meringkas, dan melaporkan hasil. Hasil penelitian ini meliputi definisi empati sejarah dari berbagai ahli yang disajikan dengan garis kontinum yang didahulukan dengan perdebatan historis dan dilanjutkan elemen-elemen empati sejarah dari domain kognitif dan afektif serta gabungan keduanya, serta didaktik empati sejarah yang meliputi: model pembelajaran yang telah dikembangkan; materi atau tema pembelajaran yang cocok; kegiatan refleksi atau evaluasi pembelajaran; serta level ketercapaian empati sejarah bagi peserta didik. Implikasi studi ini sebagai opsi literatur bagi peneliti selanjutnya dan sebagai bahan referensi bagi guru sejarah dalam mendesain pembelajaran yang ingin mengembangkan keterampilan empati sejarah agar menguatkan karakter Profil Pelajar Pancasila bagi peserta didik yang toleran, peduli, demokratis, dan berpikir terbuka.

Kata Kunci: *Empati Sejarah; Pembelajaran Sejarah; Perspektif Sejarah*

Pendahuluan

Fenomena krisis empati bukanlah hal yang baru bagi pendidikan di Indonesia. Krisis empati merupakan sebuah istilah psikologi, di mana kalkulatif presentase yang tinggi akan peserta didik yang tidak mampu untuk memahami, mengenali, dan mempertimbangkan keadaan emosional individu lainnya. Krisis empati dapat diwujudkan dalam segala bentuk, baik verbal maupun nonverbal contohnya tren perundungan (*bullying*) dan kekerasan. Hal ini dibuktikan dalam bank data Komisi Perlindungan Anak pada 2016-2020 dalam sektor pendidikan sebanyak 480 laporan korban kekerasan di sekolah dan 437 pelaku kekerasan di sekolah, sedangkan korban tawuran pelajar sebanyak 250 laporan dan 327 laporan pelaku tawuran pelajar.

Fenomena di atas masih berlangsung hingga saat ini, misalnya hasil temuan terbaru menyebutkan dampak wabah Covid-19 telah memengaruhi spritual empati dan simpati peserta didik di Indonesia hingga pada level krisis (Fitriyah, Saputra, Dellarosa, & Afridah, 2020). Fenomena krisis empati menunjukkan keprihatinan akan rendahnya empati pada tingkat remaja di Indonesia merupakan salah satu faktor penyebab tingginya perundungan. Sebagaimana laporan Federasi Serikat Guru Indonesia mencatat jumlah korban perundungan sekolah selama Januari-Juli 2023 sebanyak 43 orang yang terdiri dari 41 peserta didik (95,4%) dan dua guru (4,6%) (Parhani & Saudah, 2023). Terlebih kasus-kasus yang viral dalam media sosial yang menempatkan peserta didik pada lingkungan yang krisis empati, baik sebagai pelaku atau korban. Misalnya, *cyber bullying* (perundungan di dunia maya) dialami oleh peserta didik setidaknya hampir setiap hari (Safaria, 2016). Berdasarkan fenomena ini dapat dikatakan bahwa krisis empati adalah permasalahan utama yang harus diberantaskan di dunia pendidikan, terlebih mengajarkan empati kepada peserta didik adalah salah satu upaya untuk mengurangi angka rendahnya empati (*lack of empathy*).

Salah satu faktor dalam meningkatnya (bentuk) angka krisis empati adalah digitalisasi dan polarisasi. Hal ini karena seiring dengan perkembangan digital maka memengaruhi dimensi kebatinan peserta didik. Misalnya penelitian (krisis) empati dari Krznaric (2014) menyebutkan bahwa dunia yang semakin digital, otomatis, dan terpolarisasi akan menuju pada level *lack of empathy* atau rendahnya empati. Lehmann (2015) menyebut krisis empati pada milenium ini karena perkembangan sosial dan teknologi, dimana terjadi pergeseran dari lingkungan sosial (kontak sosial) ke lingkungan digital. Faktor lain dari krisis empati juga tentu karena minimnya pengetahuan individu tentang empati (Primasari, Ramli, & Atmoko, 2021). Padahal, seharusnya akademisi lebih awas terhadap fenomena-fenomena yang merasuki dunia peserta didik seperti perasaan cemas, ego, rasa bersalah, id, narsisme, paranoid, traumatik, post-traumatic stress disorder (PTSD), superego, dan lain sebagainya (Aderoben & Saripudin, 2022).

Empati tidak hanya berkembang dengan alami melainkan dari hasil pembelajaran sosial yakni pembiasaan, keteladanan, dan pemahaman. Empati adalah kemampuan untuk memahami perasaan lain dengan menempatkan diri menjadi orang lain. Empati merupakan komponen pembangun fundamental bagi kesehatan sosial dan perkembangan individu. Kemampuan individu untuk berempati terhadap orang lain berperan dalam keberhasilan individu membangun hubungan interpersonal sepanjang hidup. Melalui empati, peserta didik mampu mengembangkan pengalaman bersama yang menciptakan lingkungan yang inklusif dan toleran terhadap pengalaman dan perspektif yang beragam. Oleh sebab itu, menciptakan ruang kelas yang berempati tidak hanya memberikan hasil langsung untuk meningkatkan harga diri, motivasi, dan kinerja akademik, tetapi juga dapat mendorong pengembangan keterampilan seumur hidup yang diperlukan untuk berpikir kritis, reflektif, dan welas asih (Casale, Thomas, & Simmons, 2018). Hal ini juga menjadikan empati merupakan komponen penting dalam pendidikan karakter dewasa ini

(Sugiarto & Farid, 2023; Yusnan, Intan Ode, Muhammad, Asrita, & Lestari, 2023). Tema empati umumnya menjadi topik studi konseling atau psikologi, namun pembelajaran sejarah dapat mengambil peran dalam meningkatkan empati peserta didik. Pada konteks tersebut, pembelajaran sejarah dewasa ini harus berpindah kepada pembelajaran multiperspektif. Tradisi pengajaran harus menekankan pendekatan yang lebih berbasis inkuiri yaitu peristiwa-peristiwa di masa lalu yang dapat dilihat dengan cara yang multiperspektif dan peserta didik diinstruksikan untuk fokus pada pemikiran sejarah daripada menghafal pengetahuan konten yang terperinci, misalnya muatan psikologi (Rantala, Manninen, & van den Berg, 2015).

Salah satu isu dalam pembelajaran sejarah yang menggaungkan isu psikologi adalah *historical empathy* atau empati sejarah. Empati sejarah merupakan gabungan konsep psikologi, konsep sejarah serta pedagogi praktis. Sejak tahun 1970-an, istilah ‘empati sejarah’ dimasukkan pada pembelajaran sejarah (Retz, 2013). Dengan meningkatnya kolaborasi penelitian pada tahun 1980-an, model pemahaman rasional ini menjadi satu kesatuan di bawah judul empati dan selayaknya harus diterapkan pada mata pelajaran sejarah di sekolah (Retz, 2015).

Empati sejarah adalah kemampuan untuk melihat dan menilai masa lalu dengan caranya sendiri dengan mencoba memahami mentalitas, kerangka acuan, kepercayaan, nilai, niat, dan tindakan para pelaku sejarah dengan menggunakan berbagai bukti sejarah, serta tanpa memaksakan nilai-nilai masa kini pada masa lalu (Yilmaz, 2007). Pendekatan ini melihat sejarah dari sudut pandang aktor atau pelaku sejarah dan berempati dengan orang-orang di masa lalu. Empati sejarah merupakan konsep yang tidak menghakimi tindakan pelaku sejarah di masa lalu melainkan menyiapkan peserta didik memiliki kompetensi atau kecerdasan memahami tokoh masa lalu terhadap keputusan hidupnya. Melalui konsep ini, peserta didik dapat memaknai peristiwa tersebut dalam kehidupan sehari-hari agar yang diharapkan menjadi lebih baik di masa kini dan masa depan (Karn, 2023). Berbagai negara seperti Amerika Serikat, Inggris, dan Jerman telah mengadopsi konsep ini karena telah melahirkan banyak temuan tentang pengaruh empati sejarah terhadap sikap peserta didik yang toleran, demokratis, dan tentu meningkatkan sikap empati. Sedangkan *status quo* di Indonesia, pengajaran dan penelitian tentang empati sejarah belum terlalu masif karena konsep empati sejarah tergolong baru dan tidak banyak data empirik yang diadopsi oleh akademisi. Empati sejarah mendapatkan tempatnya secara implisit pada tujuan pembelajaran sejarah Kurikulum Merdeka pada Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 033/H/KR/2022 yaitu “Menumbuhkembangkan pemahaman tentang dimensi manusia, yaitu kemampuan menganalisis pemikiran, suasana kebatinan, tindakan, maupun karya yang memiliki makna dalam sejarah”.

Empati sejarah sudah seharusnya dijalankan dalam proses pembelajaran sejarah dewasa ini. Sebagaimana Barton & Levstik (2004) dan Levesque (2008) mengatakan bahwa empati sejarah telah menjadi bagian penting dalam pembelajaran sejarah abad 21. Hal tersebut dibuktikan pada penelitian Bleeze (2024), bahwa ketika sejarah diajarkan dengan memperhatikan perasaan orang lain, peserta didik dapat lebih memahami individu dan kelompok dalam masyarakat baik masa lalu maupun masa kini, serta dapat memperkuat rasa keterikatan peserta didik dengan orang-orang yang berbeda dari mereka. Oleh sebab itu, empati sejarah menjadi kajian penting yang harus dibumikan dalam pembelajaran sejarah dewasa ini.

Empati sejarah sangat penting dimasukkan dalam pembelajaran sejarah karena dapat meningkatkan pemahaman sejarah dan keterampilan berpikir mahasiswa maupun peserta didik bahkan hingga sekolah dasar sekalipun, seperti yang dilakukan oleh studi

terdahulu (D'Adamo & Fallace, 2011; Davis, Jr., 2001; Endacott & Brooks, 2013; Endacott, 2010; Endacott & Sturtz, 2015; Field, 2001; Jensen, 2008; Metzger, 2012; Nygren, 2016; Retz, 2022:6; Wagner & Dversnes, 2022). Empati sejarah melibatkan pemahaman bagaimana orang-orang dari masa lalu berpikir, merasakan, membuat keputusan, bertindak, dan menghadapi konsekuensi dalam konteks sejarah dan sosial tertentu (Endacott & Brooks, 2013). Empati sejarah memiliki keutamaan memaksa seseorang untuk melihat sesadar mungkin pada perasaannya sendiri, serta perasaan subjek (Mazlish, 2017:202).

Berdasarkan permasalahan atau urgensi di atas, selain krisis empati yang terjadi dalam pendidikan Indonesia juga bahwa belum belumlah masifnya penelitian teoritis dan empiris tentang empati sejarah di Indonesia, maka peran pembelajaran sejarah dalam meningkatkan kemampuan afektif dan kognitif khususnya karakter empati bagi peserta didik adalah dengan menggaungkan muatan *historical empathy*. Penelitian ini bertujuan untuk menyintesis konsensus empati sejarah yang disajikan dalam garis kontinum serta menguraikan pedagogi empati sejarah dalam pembelajaran sejarah yakni model, materi, kegiatan refleksi atau evaluasi pembelajaran, dan identifikasi level ketercapaian empati sejarah peserta didik. Implikasi penelitian ini adalah sebagai bahan referensi atau rujukan bagi civitas akademika, termasuk para guru sejarah atau guru IPS yang ingin mengambil peran dalam membudayakan empati sejarah dalam pembelajaran, serta bagian dari penguatan Profil Pelajar Pancasila bagi peserta didik.

Metode

Penelitian ini menggunakan penelitian kualitatif dengan metode tinjauan literatur dari Arksey & O'Malley (2005). Pertama, mengidentifikasi pernyataan masalah. Masalah yang dikaji meliputi konsep empati sejarah dan bagaimana pedagogi empati sejarah. Konsep empati sejarah meliputi konsensus definisi dan elemen-elemennya yaitu afektif, kognitif, dan gabungan keduanya; serta, pedagogi empati sejarah meliputi model pembelajaran yang relevan atau komponen utama dalam pengajaran empati sejarah, pemetaan materi ajar, kegiatan evaluasi atau refleksi, dan identifikasi level ketercapaian bagi peserta didik.

Kedua, mengidentifikasi penelitian yang relevan. Tujuan utama dari langkah ini adalah untuk menjadi selengkap mungkin dalam mengidentifikasi studi utama (yang diterbitkan dan tidak diterbitkan) dan ulasan yang sesuai untuk menjawab pertanyaan utama penelitian. Penelitian yang dikumpulkan berjumlah 240 referensi meliputi disertasi, jurnal ilmiah nasional yang terindeks SINTA, jurnal ilmiah internasional terindeks (*Google Scholars, Scopus, Copernicus, Web of Science*), prosiding, dan buku referensi. Ketiga, memilih penelitian. Langkah ini merupakan proses ekstraksi dan eliminasi dari literatur-literatur yang telah dikumpulkan, yaitu dari 240 literatur tersebut, penelitian yang masuk dalam tinjauan adalah sebanyak 86 literatur. Keempat, memetakan data, yaitu kutipan-kutipan yang bermuatan “konsep empati sejarah” dan “pedagogi empati sejarah” serta topik yang relevan dikodekan atau dikelompokkan agar memudahkan dalam sintesis data. Terakhir, menyusun, meringkas dan melaporkan hasilnya. Hasil yang diinterpretasikan berupa deskriptif, tabel, dan gambar.

Hasil dan Pembahasan

1. Konsep Empati Sejarah: Historis, Konsensus Definisi dan Elemen-elemennya

Penerapan *historical empathy* atau empati sejarah dalam segi temporal masih menjadi perdebatan. Pada konteks ini, setiap negara dunia mengadopsi konsep empati sejarah di dalam pembelajaran sejarah tidak bisa ditentukan secara angka pasti. Paling awal, empati sejarah mendapatkan tempatnya dalam pedagogi pada tahun 1910-an

(Cunningham, 2009). Sedangkan dasar-dasar konseptual empati sejarah diletakkan oleh Leopold von Ranke pada akhir abad ke-19 (Elbay, 2022). Selama hampir lima dekade, empati historis telah menjadi bidang penelitian yang kaya dalam pendidikan sejarah di seluruh dunia, terutama di Amerika Serikat dan Inggris (Endacott & Brooks, 2018; Yilmaz, 2007).

Pada tahun 1931 sejarawan Carl Becker sebagai *President of the American Historical Association* mempresentasikan orang dapat mengembangkan kemampuan empati terhadap peristiwa masa lalu. Sedangkan penelitian teoritis dan studi empiris empati sejarah diterbitkan masifnya pada tahun 1960-an (Brauer, 2016). Pada sumber lain, empati sejarah diterapkan secara masif di negara maju pada akhir abad ke-20. Contohnya, konsep empati sejarah muncul di Inggris pada tahun 1970-1980 sebagai komponen kunci dalam upaya terfokus untuk mereformasi metode pengajaran sejarah sebagai mata pelajaran di sekolah yakni dalam sebuah manifesto yang ditetapkan oleh *School Council History Project (SCHP)* dan *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* (Phillips, 2020:45). Sejak tahun 1970-an ini juga istilah 'empati sejarah' telah melambungkan keyakinan dalam pendidikan sejarah bahwa penjelasan sejarah harus dimulai dengan mempertimbangkan konteks tertentu di mana orang-orang di masa lalu bertindak berdasarkan konteks yang berlaku pada dunianya (Retz, 2013).

Pada dekade yang sama, di Amerika Serikat, empati sejarah menjadi bagian dari standar nasional dan telah diintegrasikan ke dalam kurikulum guru-guru sejarah. Namun, hal ini didahului oleh perdebatan sengit mengenai definisi mengenai konsep tersebut dan bagaimana konsep yang agak kabur ini dapat digunakan dalam konteks didaktik. Periode ini ditandai dengan upaya bersama untuk mempertahankan standar sejarah profesional yang tinggi ketika menggunakan empati sejarah di dalam kelas (Endacott & Brooks, 2018).

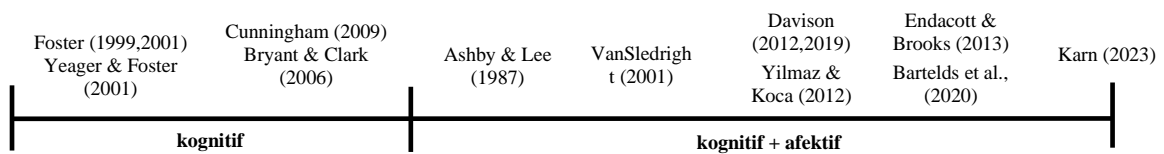
Pada akhir tahun 1980-an, para ahli mulai menggunakan gagasan empati sejarah yang menunjukkan bahwa konsep tersebut dapat digunakan di ruang kelas untuk membantu guru menumbuhkan penalaran historis kepada para peserta didiknya (Karn, 2023). Sedangkan salah satu negara dengan sistem pendidikan terbaik dunia, Finlandia, empati telah menjadi bagian integral dari pengajaran sejarah di sekolah-sekolah komprehensif di sekolah-sekolah sejak awal tahun 2000-an (Rantala, 2011). Namun, empati sejarah secara global menjadi perhatian dalam perdebatan, diskusi, dan penelitian pendidikan sejarah pada tahun 1990-an dan awal 2000-an (Donnelly & Sharp, 2020). Dalam perdebatan ini pula terdapat berbagai perspektif akan definisi dari empati sejarah.

Foster (1999) menyatakan bahwa empati sejarah merupakan proses yang mengarah pada pemahaman dan penjelasan mengapa orang-orang di masa lalu bertindak demikian. Lebih dalam Ashby & Lee (1987) mendefinisikan konsep empati dalam pembelajaran sejarah adalah sebuah pencapaian empati dalam pembelajaran sejarah adalah sebuah pencapaian yang berhasil merekonstruksi keyakinan, nilai, tujuan, dan perasaan orang lain di masa lalu. Pendapat Ashby & Lee masih konsisten pada karya berikutnya yang mendefinisikan empati sejarah sebagai kemampuan untuk melihat dan menghibur sebagai sesuatu yang sesuai dengan kondisi, hubungan antara niat, keadaan, dan tindakan dalam melihat bagaimana suatu perspektif akan memengaruhi tindakan (Lee & Ashby, 2001).

Hal yang sama dikemukakan juga oleh Endacott & Brooks (2013) bahwa empati sejarah adalah proses keterlibatan kognitif dan afektif peserta didik dengan dengan tokoh-tokoh sejarah untuk lebih memahami dan mengkontekstualisasikan pengalaman, keputusan, atau tindakan pelaku atau kelompok sejarha. Empati sejarah sebagai apresiasi terhadap para pelaku sejarah, kenormalan bersama di masa lalu, mengenali efek dari konteks historis dan keragaman perspektif historis, dan memahami bahwa pandangan

terhadap masa lalu bergantung pada konteks masa kini (Barton & Levstik, 2004:210-221). Yılmaz & Koca (2012) mengkombinasikan antara kognitif dan afektif yaitu kemampuan untuk mengevaluasi masa lalu dalam kerangka kondisinya sendiri tanpa menggunakan perspektif dan penilaian nilai saat ini, dan untuk memahami dan menjelaskan situasi orang-orang yang hidup di masa lalu seperti pemikiran, sikap, kepercayaan, nilai dan pandangan dunianya, lalu dianalisis melalui berbagai bukti sejarah untuk menjelaskan bagaimana orang-orang berperilaku dan tindakan seperti apa yang dilakukan dalam menghadapi kondisi dan situasi yang dihadapi. Oleh karena itu, empati sejarah berusaha memperdalam pemahaman tentang bagaimana emosi menginformasikan pemikiran, budaya, dan perbuatan para pelaku sejarah.

Empati sejarah adalah tentang berpikir (kognisi) dan merasakan (afeksi), maka komponen dalam empati sejarah mewakili kedua domain tersebut dan gabungan antara keduanya. Baik kognitif maupun afektif, keduanya merupakan dasar yang tidak dapat dipisahkan (Bryant & Clark, 2006; Kohlmeier, 2006) dan pendekatan yang melibatkan kedua ranah tersebut mungkin merupakan cara terbaik untuk melibatkan peserta didik secara penuh dalam empati sejarah. Pada konteks ini, pembelajaran sejarah yang berbasis empati sejarah yang ideal adalah mengarah pada kedua domain tersebut. Berikut ini visual konsesus definisi empati sejarah dapat dilihat dalam garis kontinum gambar 1.



Gambar 1. Garis Kontinum Perspektif Para Peneliti Pendidikan Tentang Sikap Kognisi Dan Afeksi Yang Berkaitan Dengan Pemahaman Empati Sejarah

Sisi kognitif, empati sejarah menyiratkan pemahaman bahwa orang-orang di masa lalu menjalani kehidupan yang berbeda, dalam situasi yang berbeda, dan menginterpretasikan serta mengalami dunia melalui sistem kepercayaan yang berbeda (Bryant & Clark, 2006; Cunningham, 2009, 2006; Foster, 1999; Shemilt, 1984; Yeager & Foster, 2001). Para peneliti yang percaya bahwa empati sejarah melibatkan komponen afektif dan kognitif memandang empati sejarah sebagai proses untuk memahami bagaimana orang-orang di masa lalu berpikir, merasakan, membuat keputusan, bertindak, dan menghadapi konsekuensi dalam konteks historis dan sosial yang spesifik yang dibuktikan dengan bukti sejarah (Bartelds, Savenije, & van Boxtel, 2020; Davison, 2012, 2017, 2019; Endacott & Brooks, 2013; Endacott, 2010; Endacott & Brooks, 2018; Endacott & Sturtz, 2015; Karn, 2023; Lee & Ashby, 2001; Vansledright, 2001).



Gambar 2. Komponen Afektif, Kognitif, Dan Keduanya; Menghasilkan “*Ethical Judgement*” Atau Penilaian Etis

Hal esensial dari kognitif dalam empati sejarah adalah membangun pengetahuan kontekstual sejarah (*historical contextualization*) (Barton & Levstik, 2004; Davison, 2010, 2017; Endacott & Brooks, 2013; Endacott & Brooks, 2018; Endacott & Sturtz, 2015; Karn, 2023; Levesque, 2008). Pada konteks ini, peserta didik menyiratkan pemahaman bahwa orang-orang di masa lalu menjalani kehidupan yang berbeda, dalam situasi yang berbeda, dan menginterpretasikan serta mengalami dunia melalui sistem kepercayaan yang berbeda. Hal lain misalnya perbedaan temporal mencakup pemahaman mendalam tentang norma-norma sosial, politik, dan budaya pada periode waktu tertentu (Endacott & Sturtz, 2015). Penjelasan tentang tindakan masa lalu dalam hal nilai, sikap, dan kepercayaan pada masa itu harus dibuktikan dengan bukti sejarah. Hal utama dalam kontekstualisasi (empati) sejarah adalah mengaitkan segala sesuatu dengan bukti sejarah (Davison, 2017; Foster, 2001; Karn, 2023; Levesque, 2008; Lowenthal, 2000; Yeager & Doppen, 2001; Yilmaz, 2007; Yilmaz & Koca, 2012). Empati tidak hanya sekadar merasakan bagaimana rasanya berdiri di posisi pelaku sejarah melainkan mencoba berpikir dari sudut pandang orang lain yang dikuatkan dengan bukti sejarah. Dimensi kognitif dari empati sejarah ini berpotensi menawarkan "kemungkinan untuk memahami dan menghargai mengapa orang-orang di masa lalu bertindak demikian" (Foster, 2001).

Aspek lainnya adalah menafsirkan berbagai perspektif, di mana empati sejarah sebagai pemahaman tentang pengalaman, prinsip, posisi, sikap, dan keyakinan orang lain yang telah dijalani sebelumnya untuk memahami bagaimana orang tersebut mungkin berpikir tentang situasi yang dimaksud. Melibatkan bukti sejarah berguna untuk merekonstruksi perspektif orang-orang di masa lalu dan mengembangkan pengetahuan kontekstual yang memadai untuk memahami kehidupan masa lalu. Namun, sebagai catatan bahwa empati sejarah berbeda dengan empati emosional. Empati sejarah mengakui keterbatasan kemampuan peserta didik untuk memahami masa lalu, karena peserta didik tidak dapat sepenuhnya memahami pelaku sejarah (Bryant & Clark, 2006; VanSledright, 2001).

Domain kedua yaitu afektif. Berbeda dengan kognitif yang membutuhkan pemikiran tentang bagaimana potongan-potongan bukti saling berkaitan, afektif merupakan proses yang mencoba membayangkan apa yang mungkin dirasakan oleh seorang tokoh sejarah tentang keadaannya. Sederhananya, pertimbangan afektif ini adalah bagian dari proses pengambilan keputusan dan apabila mengabaikannya berarti meremehkan unsur manusiawi, serta dengan kata lain keputusan tidak dibuat sepenuhnya melalui cara-cara kognitif (Endacott, 2010). Domain afektif dalam empati sejarah dapat dibagi pada tiga aspek berikut.

Imajinasi sejarah merupakan bagian dari empati sejarah (Baring, 2011; Davison, 2010; Karn, 2023; Levesque, 2008; Portal, 1987). Empati dimulai dari pemahaman yang selanjutnya diinterpretasikan dan diimajinasikan dalam alam pikiran sehingga menjadi kecenderungan berpikir dan bersikap (Susanto, 2015). Pada akhirnya, informasi yang telah dikumpulkan peserta didik dari bukti-bukti sejarah tentang konteks situasi tokoh sejarah serta perspektif, motif, dan keyakinan yang dipegang oleh individu tersebut berfungsi sebagai kontrol atas penggunaan imajinasi sejarah (Endacott, 2010). Imajinasi memiliki kesamaan dengan empati yaitu keduanya memiliki tujuan untuk mengembangkan gambaran yang intens tentang sesuatu atau seseorang dan membuatnya lebih akrab, dan dengan demikian memahami yang asing dan jauh (Brauer, 2016).

Berpikir terbuka atau keterbukaan pikiran (*open-mindedness*) merupakan salah satu dari empati sejarah (Aguilar et al., 2022; Davison, 2017; Davison, Hill, & Sinnema, 2014). Keterbukaan pikiran berkaitan dengan kesediaan peserta didik untuk mengidentifikasi pandangan dan perasaan orang lain (Aguilar et al., 2022). Berpikir terbuka dalam empati sejarah berguna untuk mengidentifikasi dan menumbuhkan

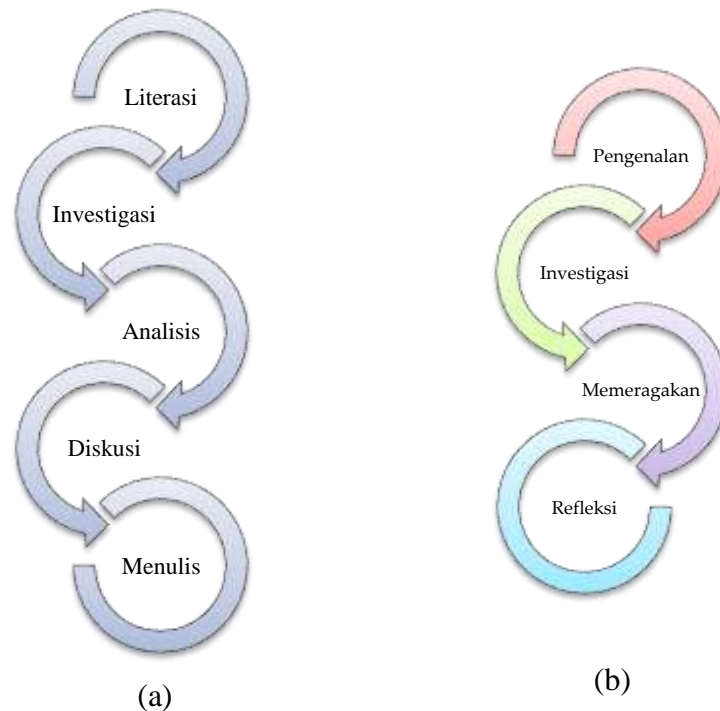
kesadaran peserta didik akan keyakinan dan pengetahuan sebelumnya tentang peristiwa dan/atau tokoh sejarah serta kesediaannya untuk mendengarkan dan menerima pandangan lain. Terakhir adalah nilai-nilai dalam empati sejarah, peduli dan peka serta toleran terhadap orang-orang dari masa lalu (Karn, 2023). Konsep empati sejarah yang menekankan dimensi afektif dapat mengembangkan warga negara yang berpengetahuan dan peduli serta bersedia melakukan perubahan. Dimensi afektif kepedulian memiliki banyak potensi untuk menumbuhkan solidaritas dan relasi di antara berbagai kelompok dan komunitas, melalui pembelajaran untuk berempati dengan perspektif yang berbeda. Merangkul elemen afektif dari empati sejarah berpotensi untuk memperluas dan meningkatkan pendekatan yang ada saat ini terhadap pemikiran sejarah. Barton dan Levstik (2004) melanjutkan terdapat empat jenis kepedulian dalam pendidikan sejarah: (1) kepedulian terhadap orang dan peristiwa di masa lalu, (2) kepedulian terhadap peristiwa-peristiwa tertentu yang terjadi, (3) kepedulian terhadap orang-orang dalam sejarah yang menderita ketidakadilan atau penindasan, dan (4) kepedulian untuk mengubah keyakinan dan perilaku kita di masa kini dengan mempelajari masa lalu.

Selain domain afektif dan kognitif memiliki elemennya masing-masing, beberapa ahli empati sejarah juga menggabungkan kedua domain tersebut. Gabungan afektif dan kognitif dalam empati sejarah adalah penilaian etis atau *ethical judgment* (Barton & Levstik, 2004; Davison, 2017; Karn, 2023, 2024 ; Levstik, 2008). Penilaian etis merupakan proses pengambilan keputusan tentang tindakan yang tepat berdasarkan konsepsi sosial dan pribadi tentang benar dan salah, maka peserta didik dapat menemukan relevansi dan makna kontemporer (Karn, 2023). Empati sejarah mendorong peserta didik untuk tidak hanya mengontekstualisasikan tindakan masa lalu, menganalisis bukti yang relevan, melainkan juga membangkitkan respons etis. Dalam sebuah penelitian di kelas, Metzger (2012) menemukan bahwa pengetahuan yang diperoleh peserta didik tentang Holocaust tidak dapat dipisahkan dari "pelajaran moral" yang peserta didik dapatkan untuk hidup di masa kini. Maka, penilaian etis sama pentingnya dengan memahami masa kini seperti halnya memahami masa lalu. Pada konteks pembelajaran sejarah di Indonesia dapat dengan mengacu pada pembelajaran moral dan pembentukan karakter berdasarkan program Profil Pelajar Pancasila, sebagaimana kajian literatur oleh Septi Lestari, Hadi, & Rizki Kusumaningrum (2023). Dengan demikian, dimensi etis dari pemikiran historis mendukung pengembangan empati sejarah dengan bergeser dari fokus eksklusif pada perspektif masa lalu untuk mempertimbangkan implikasinya bagi masa kini dan masa depan.

2. Didaktik Empati Sejarah

a. Model pembelajaran

Foster (1999) juga menyusun ulang empat fase yang saling terkait ini menjadi empat tahap instruksional bagi para guru sejarah. Di dalam tahap-tahap tersebut terdapat enam kualitas fundamental: (1) kemampuan untuk memahami dan menjelaskan mengapa orang bertindak seperti itu; (2) kemampuan untuk mengapresiasi konteks dan kronologi; (3) kemampuan untuk menganalisis dan mengevaluasi bukti-bukti historis; (4) kemampuan untuk mengapresiasi konsekuensi-konsekuensi dari suatu tindakan; (5) kemampuan untuk membedakan masa lampau dan masa kini; (6) kesediaan untuk menghargai kerumitan dari tindakan dan pencapaian manusia. Sedangkan Riley & Totten (2002) mengidentifikasi empat komponen utama untuk mengajarkan empati sejarah kepada peserta didik: pengenalan dan analisis peristiwa-peristiwa penting, konteks dan kronologi, bukti-bukti, dan konstruksi kerangka naratif. Apakah peserta didik terlibat dalam analisis sumber, investigasi, diskusi kelas, atau metode lain untuk mempelajari empati sejarah, guru tetap penting bagi pemahaman peserta didik tentang sejarah.



Gambar 3. Rangkaian Pembelajaran Sejarah Berbasis Empati. (a) Komponen Utama Dalam Mengajarkan Empati Sejarah Yang Diutarakan Riley & Toten (2002) dan (b) Telah Diperbaharui Oleh Endacott & Brooks (2013) Menjadi Model Pembelajaran Empati Sejarah

Model pembelajaran yang telah dikembangkan oleh Endacott & Brooks (2013) menyajikan model terbaru untuk mempromosikan empati sejarah yang mendorong pemikiran peserta didik melalui proses keterlibatan dengan orang-orang dari masa lalu dan menerapkan pemahaman ini pada masa kini, yaitu *introduction*, *investigation*, *display*, dan *reflection*. Kegiatan awal adalah *introduction* (pendahuluan). Pada fase ini guru sejarah sebagai sentral yang harus menjelaskan rangkaian kegiatan belajar. Kegiatan penting pada fase ini adalah peserta didik harus mengeksplorasi konteks sejarah secara sederhana. Ketika peserta didik mengeksplorasi pemikiran dan perasaan pelaku sejarah, maka akan tertanam pemahaman tentang norma-norma sosial, politik, dan budaya pada masa itu guna menghindari bias presentisme sejak awal. Dengan demikian, fase ini dinilai penting untuk membantu peserta didik memahami betapa esensialnya perspektif dan situasi sejarah yang akan dieksplorasi.

Investigation (investigasi) sebagai langkah setelah pendahuluan, di mana pada fase ini bertujuan untuk mengajak peserta didik memvalidasi perspektifnya pada pelaku sejarah atau peristiwa tertentu melalui sumber-sumber primer sebagai bukti sejarah. Kegiatan ini memungkinkan peserta didik untuk mengeksplorasi konteks sejarah berdasarkan sumber belajar primer. Dengan demikian, tidak cukup untuk pengambilan perspektif dan hubungan afektif tanpa memvalidasi dengan sumber-sumber sejarah. Aspek kunci dari kecerdasan sejarah terletak pada kemampuan untuk mengidentifikasi bias, menilai bukti, dan mempertimbangkan interpretasi alternatif. Oleh karena itu, tahap ini mencakup analisis sumber sejarah yang menjelaskan norma-norma sosial, politik, dan budaya pada masa tersebut.

Ketika guru memandu peserta didik untuk mengumpulkan berbagai bukti dan mempertimbangkan berbagai konteks, peserta didik juga mempelajari keterampilan yang dibutuhkan di masa kini (Karn, 2023). Namun, memahami masa lalu sering kali dibatasi oleh ketersediaan sumber dan keragaman perspektif yang peserta didik miliki. Disisi lain, tujuan empati sejarah akan terhambat karena imajinasi peserta didik selalu dikekang

dengan bukti (Yeager & Foster, 2001). Menanggapi hal tersebut, peserta didik juga harus belajar bahwa ketika catatan sejarah tidak lengkap, guru dapat mengandalkan alat bantu lain untuk mengisi kekosongan. Guru bisa memanfaatkan sumber tersebut untuk memancing peserta didik berpikir historis dengan memanfaatkan perbedaan-perbedaan yang ada dalam sumber. Perbedaan tersebut bisa dirangsang dengan menggunakan pertanyaan historis yang mengarahkan peserta didik untuk memecahkan persoalan terkait peristiwa tertentu (Aderoben & Darmawan, 2023).

Tahap selanjutnya adalah *display* (tampil, memeragakan atau simulasi). Pada tahap ini guru sejarah harus memberikan fasilitas berupa ruang dan waktu kepada peserta didik untuk mensistesisasikan pengetahuannya. Peserta didik dapat memanfaatkan waktu tersebut untuk menampilkan tentang konteks sejarah atau perspektif sejarah, serta konsep empati sejarah yakni menunjukkan kesimpulan atau argumentasinya. Peserta didik juga harus mengontekstualisasikan klaimnya dengan berdasar pada bukti yang ada. Kegiatan yang dapat dilakukan pada tahap ini berupa bermain peran atau simulasi, seperti “kursi panas”, di mana beberapa peserta didik harus berebut atau memilih kursi. Kursi tersebut telah ditentukan peran dari pelaku sejarah dari situasi tertentu. Peserta didik lain dapat sebagai penonton, dewan penilai, atau sebagai reporter untuk mewawancarai teman sekelasnya. Para peserta didik diharapkan mampu merekonstruksi atau merepresentasikan motivasi tokoh-tokoh sejarah yang diperankan.

Kegiatan paling penting selanjutnya sekaligus langkah terakhir adalah *reflection* (refleksi). Tahap terakhir merupakan fase paling penting karena sejauh mana pemahaman peserta didik atau pengulangan kembali esensial materi pembelajaran yang telah dilalui. Pada fase ini, guru sejarah harus membimbing dan mengarahkan peserta didik. Pemahaman peserta didik adalah berupa domain kognitif dan afektifnya tentang peristiwa masa lalu, dan moral pembelajaran apa yang didapatkan guna dapat direalisasikan kepada masyarakat. Guru sejarah harus memberikan sesi kepada peserta didik untuk mengekspresikan apa yang telah dipelajari terhadap konten sejarah, membuat penilaian moral, dan memotivasi positif diri dan teman-temannya. Akan lebih baik peserta didik melakukan aksi nyata terhadap lingkungan sosialnya baik di lingkup kelas atau luar kelas bahwa empati dan toleransi akan keragaman manusia. Dengan demikian, sudah menjadi tugas guru sejarah untuk melakukan refleksi berkenaan dengan nilai yang termuat dalam materi pembelajaran sejarah dengan menanamkan aspek empati terutama secara kognitif kepada peserta didik (Labibatussolihah, Adriani, Fathiraini, & Sumirat, 2022).

b. Materi Pembelajaran

Konten sejarah dalam dalam buku teks sejarah sedikit banyak terpacu pada pembabakan sejarah. Beberapa peneliti memasukkan konten sejarah dengan tema-tema tertentu sesuai dengan kurikulum negara tertentu. Misalnya Karn (2023) dalam disertasinya mengadopsi beberapa kemungkinan tema yang cocok dari kurikulum sejarahnya negara Kanada atau Aderoben & Darmawan (2023) mengadopsi dari pembabakan sejarah Indonesia. Namun pada studi ini akan membagikan konten sejarah secara umum dan sejarah Indonesia yang memungkinkan untuk diimplementasikan di kelas sejarah sekolah menengah.

Table 1. Konten Sejarah Berbasis Empati Sejarah

Tema	Materi
Hindia Belanda	<ul style="list-style-type: none"> • Sumpah pemuda • <i>Cultuurstelsel</i>, seperti penerapan kapitalistik, dehumanisasi, dan hak buruh masyarakat pribumi. • Politik balas budi, panggilan moral Ratu Wilhelmina dari gagasan Van Deventer.

	<ul style="list-style-type: none"> • Pertukaran pelajar pribumi ke Belanda pada masa pergerakan nasional, • Alasan R.A. Kartini membatalkan beasiswanya. • Topik peperangan, dampaknya bagi lingkungan dan kebencian antar manusia. • Alasan para masyarakat pribumi untuk bergabung menjadi <i>Koninklijke Nederlandsch-Indische Leger</i> (KNIL). • Eksklusifisme pendidikan. • Diskriminasi terhadap perempuan dan kuatnya patriarki.
Jepang	<ul style="list-style-type: none"> • Belajar (dari) ambisi Jepang untuk memakmurkan negaranya dengan mengimperium wilayah Asia, termasuk Indonesia. • Taktik “Blitzkrieg” Jepang sebagai kelemahan KNIL, dan taktik “Bumi hangus” Hindia Belanda pada tahun 1942. • Alasan Ir. Soekarno untuk menjadi mandor bagi ribuan masyarakat pribumi untuk menjadi <i>romusha</i> dan alasan Jepang untuk “merayu” Ir. Soekarno menjadi orator propaganda imperial Jepang; • Pilihan hidup Laksamana Maeda untuk memutuskan menjadi penghianat oleh bangsanya sendiri; • Tentara Jepang yang membelot dari negaranya dan masyarakat Indonesia yang membantu imperium Jepang.
Proklamasi-Kemerdekaan Indonesia-Revolusi fisik	<ul style="list-style-type: none"> • Proses pergantian sila pertama dalam Pancasila; • Perasaan dan keputusan Ir. Soekarno dan rekan-rekannya dalam menyiapkan kemerdekaan; • Kemampuan Ir. Soekarno sebagai non-militer dan Jenderal Soedirman dari militer dalam memperjuangkan kemerdekaan dan mempertahankan kemerdekaan; • Belajar dari pemikiran intelektual Tan Malaka dan Moh. Hatta terhadap kebinekaan; • Perbedaan rasional dan emosional golongan muda dan golongan tua; • Merdeka dari penindasan, ketidaksetaraan, dehumanisasi; • Pilihan hidup masyarakat Bandung untuk melakukan bumi hangus.
Peperangan dan konflik	<ul style="list-style-type: none"> • Rasional gerakan separatis seperti DI/TII, GAM, OPM, dan lainnya; khususnya mengulik alasan para pemimpin berpikir radikal serta banyak mendapat simpati dan penolakan atas gerakan tersebut; • Konflik antara kulit hitam dan kulit putih di Amerika dan Australia; • Sinisme terhadap kaum Tionghoa di Indonesia pada akhir dan awal abad 20; • Perang Dunia Pertama dan Kedua; • Bandung Lautan Api.
Genosida	<ul style="list-style-type: none"> • Geger Pecinan 1740;

	<ul style="list-style-type: none"> • Pembantaian, penganiayaan dan pelecehan tentara Jepang terhadap rakyat jajahannya; • Pembantaian Westerling; • Pembantaian G30S; • Keputusan Jenderal Soeharto “menertibkan” anggota dan simpatisan PKI; • Genosida terhadap PKI, Soekarno, dan PNI. • Genosida di dunia, misalnya Holocaust, Armenia, Kamboja, dan sebagainya.
Gender	<ul style="list-style-type: none"> • Dominasi laki-laki di setiap zamannya dan diskriminasi terhadap perempuan; • Belajar dari R.A. Kartini, Dewi Sartika, dan tokoh perempuan nasional dan dunia dalam memperjuangkan hak-hak perempuan, serta pilihan hidup hingga akhir hayatnya; • Hak perempuan di Pemilu Australia; • Orientasi seksual.
Gerakan sosial	<ul style="list-style-type: none"> • Black Live Matter (merujuk pada sejarah diskriminasi kulit hitam); • Gerakan Hak Sipil; • Gerakan Mahasiswa 1998; • Demonstrasi Tuntutan Hak Buruh.

Beberapa konten di atas sekilas banyak isu kontroversial. Isu kontroversial sangat cocok dalam implementasi empati sejarah (Virta & Kouki, 2014). Misalnya, orientasi seksual dan genosida. Isu orientasi seksual bukanlah hal yang baru di dunia namun menjadi hal tabu di Indonesia dan beberapa belahan dunia lain. Isu kontroversial akan lebih mudah untuk menghakimi orang-orang pada masa lalu karena tidak sesuai dengan norma saat ini. Namun, empati sejarah bukanlah konsep yang memandang pelaku sejarah sebagai sesuatu yang pantas untuk dihakimi (konotasi negatif), melainkan memahami latar belakangnya akan tindakan tersebut serta belajar dari kenyataan keragaman dunia. Lebih dalam, literatur isu kontroversial dapat dirujuk dari Ahmad (2016) yang membagikan sejarah kontroversial di Indonesia mulai dari periode pra-aksara hingga kontemporer.

Sedangkan sejarah peperangan, mayoritas studi empiris tentang empati sejarah merujuk pada Perang Dunia Pertama dan Kedua (Davison, 2017; Endacott, 2014; Innes & Sharp, 2021; Jun, 2020; Pellegrino, d’Erizans, & Adragna, 2018; Rantala, 2011; Savenije & de Bruijn, 2017). Misalnya, ada lebih banyak penelitian yang meneliti pemahaman empati peserta didik terhadap keputusan Presiden Truman untuk menjatuhkan dua bom atom di Jepang pada tahun 1945 dibandingkan topik lainnya (Doppen, 2000; Endacott, 2014; Yeager & Doppen, 2001) atau Chamberlain yang menenangkan Hitler (Foster, 1999). Sedangkan sejarah rasisme dan gerakan hak sipil (Brooks, 2008; Buchanan, 2015; Perrotta, 2018), hak-hak pekerja (Carril-Merino, Sánchez-Agustí, & Muñoz-Labraña, 2020), Holocaust, dan antisemitisme (Metzger, 2012; Patterson, Han, & Esposito, 2022). Melalui topik-topik ini diharapkan dapat membuka diskusi tentang keadaan, serta nilai-nilai, pengambilan keputusan, dan emosi pelaku sejarah atau kelompok sejarah (Rodríguez, 2015; Uppin & Timoštšuk, 2019). Dengan demikian, topik-topik ini dapat dikembangkan oleh guru sejarah untuk mempromosikan empati sejarah di dalam kelas.

c. Kegiatan Refleksi

Peserta didik dapat menunjukkan empati sejarah di hampir setiap jenis tugas, misalnya menulis esai. Ketika menulis esai, atau mendiskusikan pertanyaan tentang peristiwa sejarah, peserta didik dapat mempertimbangkan pemikiran dan perasaan para pelaku sejarah. Peserta didik dapat diminta untuk menulis untuk merekonstruksi perspektif seseorang dengan menganalisis, menjelaskan, atau menggambarkan konteks sejarah dan pandangan, perasaan, emosi, dan pengalaman pelaku sejarah, yang didasarkan pada bukti-bukti yang ada (Harris & Foreman-Peck, 2004).

Tugas-tugas penulisan semacam itu dapat diutarakan dalam kegiatan *point of view* (POV) atau sudut pandang, seperti orang pertama tunggal ('bayangkan Anda adalah...') atau orang ketiga tunggal ('bayangkan seseorang yang...'). Perbedaan ini penting dalam POV empati sejarah, karena secara neurologis ada perbedaan yang dapat diamati antara orang yang berpikir tentang dirinya sendiri atau tentang orang lain (Ruby & Decety, 2004). Peserta didik terkadang terjebak untuk berpendapat bahwa dapat mengadopsi perspektif orang lain (perspektif orang ketiga) maka seseorang harus mengatur perspektif dirinya sendiri (orang pertama). Dengan kata lain, jika peserta didik ditugaskan sebagai bagian dari sudut pandang orang ketiga tunggal maka harus mengesampingkan pendapat dirinya sendiri untuk membayangkan sudut pandang orang lain.

Sudut pandang dapat diartikan perspektif di mana peserta didik menempatkan diri sendiri dalam peristiwa bersejarah. Perspektif orang pertama, yaitu mengambil sudut pandang subjektif dan pribadi sebagai aktor yang terlibat dalam peristiwa sejarah tersebut. Sedangkan perspektif orang ketiga adalah mengasumsikan posisi objektif dari latar, seolah-olah peserta didik “melihat dari luar.” Apabila dihubungkan atau diadaptasikan model POV (De Leur, Van Boxtel, & Wilschut, 2017; Eisman & Patterson, 2022; Leur, Boxtel, & Wilschut, 2007) pada salah satu topik sejarah nasional Indonesia, maka rekomendasi topik umum adalah sebagai berikut:

Table 2. *Point of View* Dalam Empati Sejarah Dan Contohnya

Topik	Orang Pertama Tunggal “Jika anda adalah Bayangkan anda adalah...”	Orang Ketiga Tunggal “Bayangkan seseorang yang...”
Peristiwa Rengasdengklok	Jika anda adalah Chaerul Saleh, maka anda akan..	Bayangkan seseorang rakyat jelata yang pro terhadap golongan tua dan melihat kejadian pengamanan ini, apa yang akan dilakukannya?
R.A. Kartini dalam memandang patriarki	Jika anda adalah seorang R.A. Kartini yang hidup pada zaman tersebut, bagaimana anda menghentikan patriarki ?	Bayangkan seseorang menolak patriarki yang hidup sezaman dengan R.A. Kartini, apa yang akan dilakukannya?
Peristiwa Bandung Lautan Api	Jika anda adalah pemimpin Tentara Rakyat Indonesia, apa yang akan anda lakukan?	Bayangkan seseorang yang memiliki kuasa dari perkampungan di Bandung yang menolak strategi bumihangus, langkah apa yang dilakukan?

Shemilt (1984) bahkan merekomendasikan dari POV ini tidak hanya selesai melalui esai, tetapi dapat dikonversikan dengan bermain peran. Lebih lanjut, selain bermain peran dapat juga dengan bermain gim atau simulasi. Tujuan menggunakan simulasi adalah dapat digunakan untuk memperluas kesadaran peserta didik akan empati sejarah (Rantala, Manninen, & van den Berg, 2015). Peserta didik dapat memperoleh

sikap yang lebih positif terhadap sejarah jika terlibat dalam simulasi. Manfaat lain menggunakan simulasi di ruang kelas adalah guru dapat membantu peserta didiknya dalam meningkatkan keterampilan pengambilan keputusan (Pellegrino, Lee, & D'Erizans, 2012). Secara keseluruhan, simulasi memperkenalkan peserta didik pada empati sejarah dan menemukannya dalam konteks peristiwa masa lalu dan dalam posisi figuratif orang-orang masa lalu. Pembelajaran semacam ini dapat membantu peserta didik mendapatkan pengalaman yang lebih bermakna. Kegiatan lainnya juga dapat berupa debat (Jensen, 2008; Nygren, 2016) dan atau membaca puisi biografi (Laoli, Sudrajat, & Gea, 2020; Rodríguez, 2015).

d. Level Ketercapaian Empati Sejarah Bagi Peserta Didik

Penelitian Ashby dan Lee (1987) menemukan bahwa tugas yang paling penting dalam pengajaran sejarah adalah agar peserta didik memiliki kecenderungan untuk berempati. Berdasarkan temuan Lee dan Ashby (1987), terdapat lima kategori untuk pengembangan pemahaman dan strategi peserta didik untuk mencapai empati sejarah:



Gambar 4. Level empati sejarah oleh Ashby dan Lee (1987)

- 1) *The 'Divi' Past* adalah saat peserta didik menganggap orang-orang di masa lalu lebih "primitif" daripada orang-orang sekarang dan tidak menyadari bahwa tokoh-tokoh sejarah tidak memiliki pengetahuan tentang situasi di masa depan. Peserta didik kesulitan memahami bahwa tokoh-tokoh sejarah membuat keputusan berdasarkan konteks waktu dan situasi yang pelaku sejarah alami, bukan berdasarkan pengetahuan tentang masa depan.
- 2) *Generalized stereotypes*, yaitu peserta didik melihat tokoh sejarah dan institusi melalui "lensa stereotip" berdasarkan pada tindakan, keputusan, nilai, tujuan, dan latar belakang yang sama dari orang-orang yang serupa. Peserta didik membuat asumsi tentang orang-orang di masa lalu berdasarkan stereotip, tanpa didukung oleh bukti sejarah.
- 3) *Everyday empathy*, yaitu peserta didik mempertimbangkan perspektif tokoh dan institusi sejarah, tetapi dengan sangat bergantung pada pengalaman hidup peserta didik itu sendiri. Peserta didik mencoba memahami situasi dan orang-orang yang terlibat, tetapi interpretasinya dipengaruhi oleh pengalaman pribadi.
- 4) *Restricted historical empathy*, yaitu peserta didik menerima bahwa tokoh sejarah memiliki pandangan dunia yang berbeda, namun masih mengalami kesulitan menghubungkannya dengan konteks sejarah yang lebih luas. Peserta didik mungkin merasa tidak stabil dalam memahami hubungan antara perspektif sejarah dan konteks historis yang lebih besar.
- 5) *Contextual historical empathy*, yaitu peserta didik tidak hanya mampu menerima pandangan dunia yang berbeda dari tokoh sejarah, tetapi juga mengaitkannya dengan konteks sejarah dan sosial yang lebih luas. Peserta didik telah mampu memahami bagaimana perspektif sejarah cocok dalam konteks yang lebih besar.

Kesimpulan

Urgensi akan degradasi moral dan polarisasi digital ini menandakan bahwa peran pembelajaran sejarah adalah dengan menggaungkan konsep empati sejarah. Empati sejarah ini merupakan keterampilan berpikir sejarah abad ke-21 yang harus diajarkan kepada peserta didik. Empati sejarah merupakan proses dan atau tujuan dari keterlibatan

kognitif dan afektif yang menggunakan bukti sejarah untuk memahami pikiran, perilaku, dan tindakan pelaku sejarah atau kelompok di masa lalu sebagai pembelajaran moral yang berguna bagi peserta didik di masa kini dan masa depan. Empati sejarah memiliki model pembelajarannya sendiri yaitu meliputi pengenalan, investigasi, tampil atau memeragakan, dan refleksi. Sedangkan materi pembelajaran empati sejarah biasanya berkenaan dengan pelaku sejarah atau kelompok, bahkan isu kontroversial sekalipun. Selain itu, kegiatan evaluasi yang terbukti menumbuhkan dan mengembangkan pemahaman empati sejarah adalah menulis esai, bermain peran atau drama, debat, dan membaca puisi biografi. Melalui kegiatan ini akan tampak level empati sejarah peserta didik yang meliputi pada lima tingkatan yaitu *the divi past*, *generalized stereotypes*, *everyday empathy*, *restricted historical empathy*, dan *contextual historical empathy*. Peserta didik yang mampu mengembangkan empati akan memahami mengapa empati itu penting dan perbedaan yang dibuatnya dalam memahami sejarah.

Daftar Pustaka

- Aderoben, A., & Darmawan, W. (2023). The Construction of Historical Empathy in Learning History with a Global Diversity Perspective. *Indonesian Journal of History Education*, 8(2), 1–20.
- Aderoben, A., & Saripudin, D. (2022). Psychohistory in History Education: Between Urgency and Problems. *The 7th International Seminar on Social Studies and History Education (ISSSHE)*, 364–378. Bandung.
- Aguilar, M. F., Campo, J., Escolano-Canton, I. M., Olegario, L., Eroles, J. J., Matugas, A. M., ... Bolofer, D. N. H. (2022). Developing Historical Empathy among Political Science Students through Reflections on Human Rights and Martial Law. *International Journal of Global Community*, 5(2), 131–164.
- Ahmad, T. A. (2016). *Sejarah Kontroversial di Indonesia: Perspektif Pendidikan*. Jakarta: Yayasan Pustaka Obor Indonesia.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62–88). London: The Falmer Press.
- Baring, F. (2011). *Empathie und Historisches Lernen: Eine Untersuchung zur Theoretischen Begründung und Ausformung in Schulgeschichtsbüchern*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bartelds, H., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory and Research in Social Education*, 48(4), 529–551.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bleeze, R. (2024). Fostering historical consciousness and empathy in Lower Secondary Students: A Comparative Study of History Curricula in Australia and Singapore. *Heliyon*, 10(4), E25769.
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 4(3), 86–96.
- Brooks, S. (2009). Historical Empathy in the Social Studies Classroom: A Review of the Literature. *The Journal of Social Studies Research*, 33(2), 213–234.
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical Empathy and Canada: A People's History. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039–1064.
- Buchanan, L. B. (2015). Elementary Preservice Teachers Navigation of Racism and Whiteness through Inquiry with Historical Documentary Film. *Journal of Social Studies Research*, 40(2), 137–154.

- Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2020). Historical Empathy in Future Primary Teachers: The Child Labor in the 19th Century. *Educacao e Pesquisa*, 46, 1–16.
- Casale, C., Thomas, C. A., & Simmons, T. M. (2018). Developing Empathetic Learners. *Journal of Thought*, 52(3–4), 3–18.
- Cunningham, Deborah L. (2009). An Empirical Framework for Understanding How Teachers Conceptualize and Cultivate Historical Empathy in Students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679–709.
- Cunningham, Deborah Lynn. (2006). Assessing Teachers' Thinking About the Cultivation of Historical Empathy. In K. C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education* (pp. 183–206). Greenwich: IAP.
- D'Adamo, L., & Fallace, T. (2011). The Multigenre Research Project: An Approach to Developing Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 6(1), 75–88.
- Davis, Jr., O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 1–12). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Davison, M. (2010). The Case for Empathy in the History Classroom. *Curriculum Matters*, 6, 82–98.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. *History Matters: Teaching and Learning History in New Zealand Schools in the 21st Century*, 11–31.
- Davison, M. (2017). Teaching about the First World War Today: Historical Empathy and Participatory Citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16(3), 148–156.
- Davison, M. (2019). Developing an Historical Empathy Pathway with New Zealand Secondary School Students. *History Education Research Journal*, 12(2), 5–21.
- Davison, M., Hill, M., & Sinnema, C. (2014). Developing historical empathy: Showing progress. *Set: Research Information for Teachers*, (3), 52–60.
- De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331–352.
- Doppen, F. H. (2000). Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb. *The Social Studies*, 91(4), 159–169.
- Eisman, J. I., & Patterson, T. J. (2022). A Framework of Historical Empathy for Social and Emotional Learning : A Perspective-Taking Praxis. In J. Batt, M. Bernor, R. A. Blanchard, M. I. Bravo-Ruiz, E. Claravall, K. Cooter, & E. O. Crawford (Eds.), *Mindful Social Studies: Frameworks for Social Emotional Learning and Critically Engaged Citizens* (pp. 127–144). Maryland: Lexington Books.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6–47.
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 42(1), 4–34.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 203–225). Hoboken: Wiley Blackwell.

- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical Empathy and Pedagogical Reasoning. *Journal of Social Studies Research*, 39(1), 1–16.
- Field, S. L. (2001). Perspective and Elementary Social Studies: Practice and Promise. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 115–138). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Fitriyah, F. K., Saputra, N., Dellarosa, M., & Afridah, W. (2020). Does Spirituality Correlate with Students' Empathy during Covid-19 Pandemic? The Case Study of Indonesian Students. *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education*, 5(2), 125–135.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18–24.
- Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167–181). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Harris, R., & Foreman-Peck, L. (2004). “Stepping into Other Peoples’ Shoes’: Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *History Education Research Journal*, 4(2), 98–111.
- Innes, M., & Sharp, H. (2021). Historical Empathy and Museum Culture. *Journal of Museum Education*, 46(3), 307–320.
- Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55–67.
- Jun, H. (2020). “I Think the Comfort Women are Us’’: National Identity and Affective Historical Empathy in Students’ Understanding of “Comfort Women” in South Korea. *Journal of Social Studies Research*, 44(1), 7–19.
- Karn, S. (2023). Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 46(1), 80–110.
- Karn, S. (2024). Walking in Their Footsteps: Historical Empathy and Experiential Learning on Battlefield Study Tours. *Historical Encounters*, 11(1), 30–42.
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t She Just Leave?’’: The Relationship between Consistently using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education*, 34(1), 34–57.
- Krznaric, R. (2014). *Empathie. Een revolutionair boek [Empathy. A revolutionary book]*. Uitgeverij Ten Have.
- Labibatussolihah, Adriani, N. M., Fathiraini, N., & Sumirat, Y. (2022). Historical Empathy; Its Opportunities, Realities, and Challenges in Online History Learning. *Pedagogik: Jurnal Pendidikan*, 9(2), 126–143.
- Laoli, C. A., Sudrajat, A., & Gea, T. B. (2020). *Teaching Historical Empathy to Z Generation Through Musical Poetry in Senior High School*. 398(ICoSSCE 2019), 30–34.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21–50). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Lehmann, M. (2015). Morality and Empathy in the Digital Age. In F. Hörcher, B. Mester, & Z. Turgonyi (Eds.), *Is A Universal Morality Possible* (pp. 237–245). Budapest: L’Harmattan.

- Leur, T. de, Boxtel, C. Van, & Wilschut, A. (2007). 'Just Imagine ...': Students' Perspectives On Empathy Tasks In Secondary History Education. *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, 2019, 0–5.
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. London: University of Toronto Press Incorporated.
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and Delights of Learning History. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 63–82). New York: New York University Press.
- Mazlish, B. (2017). *The Leader, the Led, and the Psyche : Essays in Psychohistory*. New York: Routledge.
- Metzger, S. A. (2012). The Borders of Historical Empathy: Students Encounter the Holocaust through Film. *The Journal of Social Studies Research*, 36(4), 387–410.
- Nygren, T. (2016). Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*, 13(2), 113–135.
- Parhani, A. Y., & Saudah. (2023). Penerapan Model Problem Based Learning untuk Meningkatkan Kesadaran Siswa dari Perilaku Bullying di Kelas II-A SDN-6 Panarung Palangka Raya. *Seminar Nasional Pendidikan Profesi Guru Agama Islam "Peran Guru Dalam Peningkatan Kualitas Pendidikan Di Era Digital,"* 3(2), 833–843.
- Patterson, T., Han, I., & Esposito, L. (2022). Virtual reality for the promotion of historical empathy: A mixed-methods analysis. *Theory and Research in Social Education*, 50(4), 553–580.
- Pellegrino, A., Lee, C. D., & D'Erizans, A. (2012). Historical Thinking through Classroom Simulation: 1919 Paris Peace Conference. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 146–152.
- Pellegrino, A. M., d'Erizans, A., & Adragna, J. L. (2018). "From a Vibrant City to a Warzone": Shostakovich's 7th Symphony as a means to foster historical understanding through empathy. *Journal of Social Studies Research*, 42(4), 327–343.
- Perrotta, K. (2018). Pedagogical conditions that promote historical empathy with "The Elizabeth Jennings Project." *Social Studies Research and Practice*, 13(2), 129–146.
- Portal, C. (1987). Empathy as an Objective for History Teaching. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 88–99). London: The Falmer Press.
- Primasari, A. K., Ramli, M., & Atmoko, A. (2021). Bimbingan Kelompok Virtual Teknik Photovoice untuk Meningkatkan Empati Siswa Sekolah Menengah Pertama. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, Dan Pengembangan*, 6(5), 835–841.
- Rantala, J. (2011). Assessing Historical Empathy through Simulation – How do Finnish Teacher Students Achieve Contextual Historical Empathy? *Nordidactica*2, 1, 58–76.
- Rantala, J., Manninen, M., & van den Berg, M. (2015). Stepping Into Other People's Shoes Proves to be a Difficult Task for High School Students: Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 323–345.
- Retz, T. (2013). A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 214–226.
- Retz, T. (2015). At The Interface: Academic History, School History and The Philosophy of History. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 503–517.

- Retz, T. (2022). *Empathy and History: Historical Understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education*. New York: Berghahn Books.
- Riley, K. L., & Totten, S. (2002). Understanding Matters: Holocaust Curricula and the Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 30(4), 541–562.
- Rodríguez, N. N. (2015). Teaching about Angel Island through historical empathy and poetry. *Social Studies and the Young Learner*, 27(3), 22–25.
- Ruby, P., & Decety, J. (2004). How Would You Feel Versus How do You Think She Would Feel? A Neuroimaging Study of Perspective-taking with Social Emotions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(6), 988–999.
- Safaria, T. (2016). Prevalence and impact of cyberbullying in a sample of Indonesian junior high school students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1), 82–91.
- Savenije, G. M., & de Bruijn, P. (2017). Historical Empathy in a Museum: Uniting Contextualisation and Emotional Engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832–845.
- Septi Lestari, N., Hadi, S., & Rizki Kusumaningrum, S. (2023). Studi Literatur Kebijakan Implementasi Profil Pelajar Pancasila. *Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(4), 792–803.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and The Philosopher: Empathy in History and Classroom. In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39–84). London: Heinemann.
- Sugiarto, & Farid, A. (2023). Literasi Digital Sebagai Jalan Penguatan Pendidikan Karakter Di Era Society 5.0. *Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(3), 580–597.
- Susanto, H. (2015). Strategi Mengembangkan Historical Empathy dalam Pedagogi Sejarah. *Contribution of History for Social Sciences and Humanities*, 44–53. Malang.
- Uppin, H., & Timoštšuk, I. (2019). “We’ll Be Back by Christmas”—Developing Historical Empathy During a Museum Activity. *Journal of Museum Education*, 44(3), 310–324.
- Vansledright, B. A. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51–68). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Virta, A., & Kouki, E. (2014). Dimensions of Historical Empathy in Upper Secondary Students’ Essays. *Nordidactica*, 2, 137–160.
- Wagner, D.-A., & Dversnes, T. (2022). Film as a Gateway to Teaching about Slavery through Historical Empathy: a Case Study Using *12 Years a Slave* (McQueen, 2013). *History Education Research Journal*, 19(1), 1–18.
- Yeager, E. A., & Doppen, F. H. (2001). Teaching and Learning Multiple Perspective on the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in Secondary Classroom. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 97–114). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. In *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13–19). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *History Teacher*, 40(3), 331–337.

- Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855–879.
- Yusnan, M., Intan Ode, M. N., Muhammad, R. M., Asrita, & Lestari, B. (2023). Kontribusi History Kesultanan Buton Abad 19 Bagi Pendidikan Karakter Generasi Muda Kota Baubau. *Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(2), 274–287.