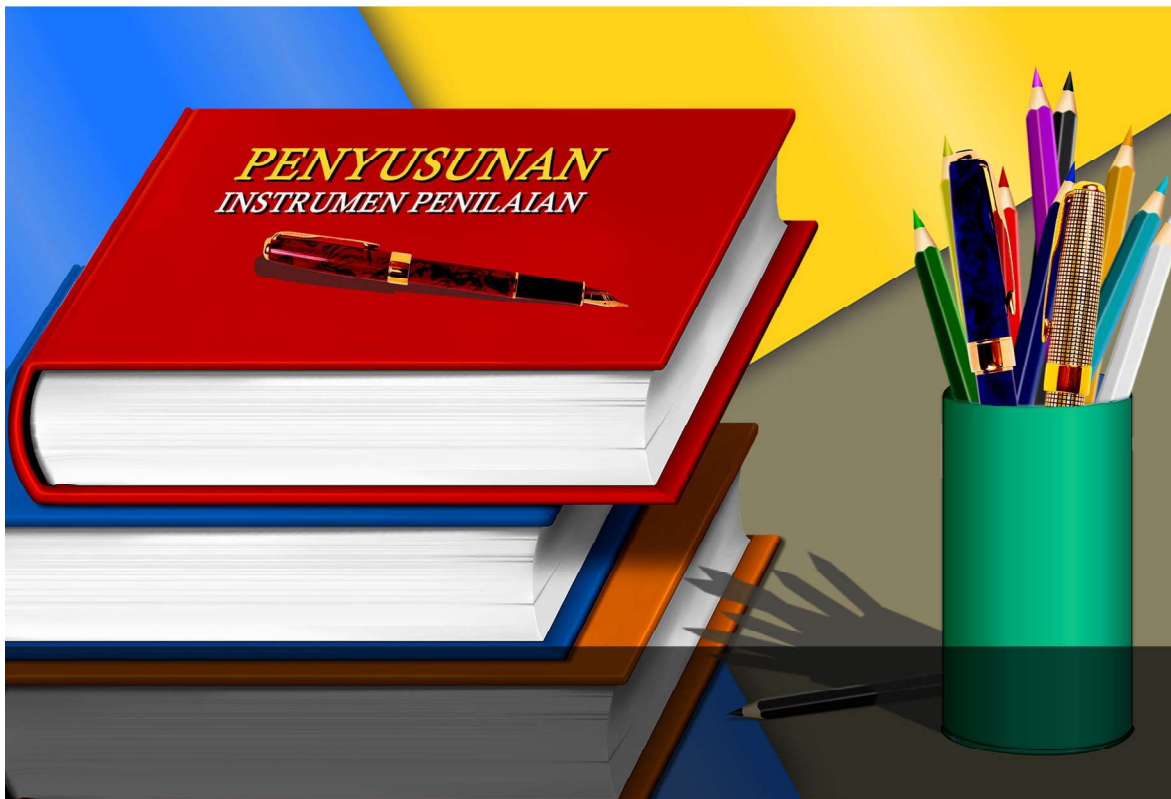
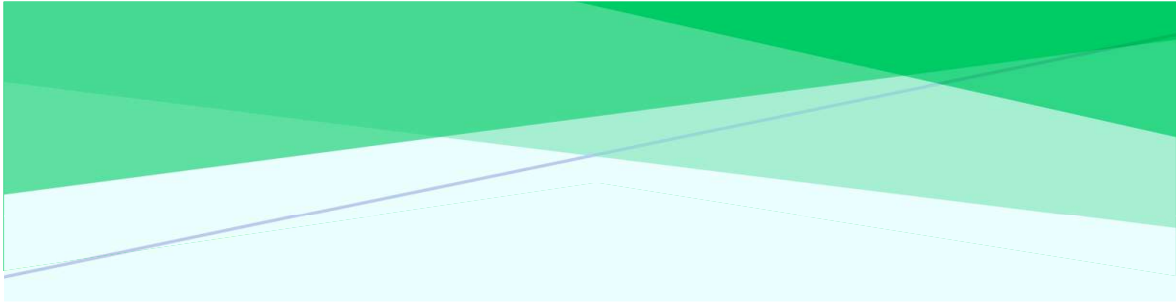




MENILAI PESERTA DIDIK



B. Widharyanto
S. Widanarto Prijowuntato



MENILAI PESERTA DIDIK

B. Widharyanto
S. Widanarto Prijowuntato



Sanata Dharma University Press

MENILAI PESERTA DIDIK

Copyright © 2021

B. Widharyanto & S. Widanarto Prijowuntato
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan-Universitas Sanata Dharma

Penulis

B. Widharyanto

S. Widanarto Prijowuntato

Buku elektronik e-Book:

ISBN 978-623-6103-32-6 (PDF)

EAN 9-786236-103326

Editor:

Natalina Premastuti Brataningrum

Pendidikan

Cetakan pertama, November 2021

xv+163 hlm.; 15,5 x 23 cm.

Ilustrasi sampul & tata letak:

Thoms

PENERBIT:



SANATA DHARMA UNIVERSITY PRESS
Lantai 1 Gedung Perpustakaan USD
Jl. Affandi (Gejayan) Mrican,
Yogyakarta 55281
Telp. (0274) 513301, 515253;
Ext.1527/1513; Fax (0274) 562383
e-mail: publisher@usd.ac.id

Sanata Dharma University Press (SDUP) berlambangkan daun teratai coklat bersudut lima dengan sebuah obor yang menyala merah, sebuah buku dengan tulisan "Ad Maiorem Dei Gloriam" dengan tulisan Sanata Dharma University Press berwarna putih di dalamnya.

Adapun artinya sebagai berikut.

Teratai lambang kemuliaan dan sudut lima: Pancasila.

Obor: hidup dengan semangat yang menyala-nyala.

Buku yang terbuka: SDUP selalu dan siap berbagi ilmu

pengetahuan. Teratai warna coklat: sikap dewasa dan matang.

"Ad Maiorem Dei Gloriam": demi kemuliaan Allah yang lebih besar.

Tulisan Sanata Dharma University Press berwarna putih: penerbit ini senantiasa membawa terang dan kebaikan bagi dunia ilmu pengetahuan.



Sanata Dharma University Press anggota APPTI

(Afiliasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia)

No. Anggota: 003.028.1.03.2018

Hak Cipta Dilindungi Undang-Undang.

Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan dengan cara apa pun, termasuk fotokopi, tanpa izin tertulis dari penulis dan penerbit.

Isi buku sepenuhnya menjadi tanggungjawab penulis.



KATA PENGANTAR PENERBIT

Berbeda dari penerbit umum komersial, semua penerbit perguruan tinggi (*university press*) pada prinsipnya menjalankan “*noble industry*,” yaitu sebuah industri yang bertujuan memuliakan manusia dan meningkatkan kualitas dan martabat hidupnya. Orientasi penerbitannya lebih terarah pada keuntungan yang tidak terlihat (*intangible profit*) seperti dampak sebuah buku dalam meningkatkan citra perguruan tinggi daripada kepentingan komersial semata-mata. Fakta menunjukkan bahwa dalam dunia pemasaran, buku-buku ilmu pengetahuan tidak pernah selaris buku-buku populer.

Di dunia perguruan tinggi, terdapat dua segmen penulis buku, yakni penulis yang sudah mapan dan sudah punya nama (*established writer*) dan penulis pemula yang masih perlu mendapat dukungan (*promoted writer*). Menghadapi kondisi seperti ini, diperlukan pendekatan yang memberikan motivasi tanpa menghilangkan kontrol terhadap kualitas buku yang diterbitkan. Salah satu wujud pendekatan yang memotivasi itu adalah dengan menyelenggarakan Program Hibah Penulisan Buku Ajar.

Buku yang hadir di hadapan para pembaca ini, yakni “*Menilai Peserta Didik*”, merupakan salah satu pemenang Program Hibah Penulisan Buku Ajar 2021 yang diselenggarakan oleh Sanata Dharma University Press (SDU Press). Program insentif yang sudah dilaksanakan oleh SDU Press sejak tahun 2015 ini bertujuan mendorong para dosen untuk menulis dan menerbitkan buku yang berkualitas. Setiap penulis didampingi oleh seseorang yang ahli di dalam bidang ilmu yang bersangkutan dan sudah berpengalaman dalam penulisan buku. Dengan

proses seperti ini, kami berharap bahwa buku-buku ini dapat menjadi referensi tidak saja bagi kalangan internal, tetapi lebih dari itu, bisa di manfaatkan sebagai buku teks di seluruh Indonesia. Lagi pula, buku-buku ini diterbitkan pula versi e-Book melalui aplikasi “Google Play Books”.

Kami mengucapkan terima kasih kepada penulis buku dan pendamping ahlinya atas kerja keras yang dilakukan selama proses penulisan yang waktunya sangat dibatasi ini. Ucapan terima kasih kami sampaikan juga kepada staf SDU Press yang ikut bekerja keras mewujudkan penerbitan buku ini. Kami berharap, buku ini mendapat sambutan yang luas di kalangan pembaca.

Yoseph Yapi Taum

Sanata Dharma University Press



PRAKATA

Buku dengan judul *Menilai Peserta Didik* dibuat dengan tujuan untuk menambah referensi penilaian di jenjang pendidikan menengah dan tinggi. Isu-isu yang diangkat dalam buku ini terkait dengan apa dan bagaimana menilai peserta didik, mengapa pengajar perlu beralih dari penilaian tradisional ke penilaian otentik, dan mengapa pula pengajar perlu beralih dari penilaian *paper based* atau *paper pencil* ke penilaian yang memanfaatkan komputer, teknologi, dan digital. Tujuan utama dari penulisan buku ini adalah memberi kesadaran pada para pengajar bahwa peserta didik milenial atau generasi digital perlu dinilai dengan cara yang sesuai dengan gaya mereka. Generasi milenial atau generasi digital tumbuh dalam kebebasan digital, senang bermain dan bergembira dengan media sosial, senang mengekspresikan diri dengan media sosial, cepat bergerak dan dinamis, *multitasking*, serta senang bereksplorasi dengan teknologi digital.

Pada kesempatan ini, penulis mengucapkan terima kasih kepada pihak-pihak yang mendukung penulisan buku ini. Pertama, Dr. Y. Harsoyo, S.Pd., M.Si., selaku Dekan FKIP, Universitas Sanata Dharma Yogyakarta. Kedua, Pusat Penelitian dan Pelayanan Pendidikan (P4), FKIP Universitas Sanata Dharma Yogyakarta. Ketiga, Natalina Premastuti Brataningrum, S.Pd., M.Pd. selaku reviewer buku ini. Keempat, seluruh Ketua Program Studi dan Ketua Jurusan di Universitas Sanata Dharma Yogyakarta, yang berkenan memberikan data dan informasi awal untuk penulisan buku penilaian ini.

Semoga buku ini bermanfaat bagi para dosen dan guru, untuk mendukung kinerja penilaian. Tidak lupa, buku ini kami persembahkan kepada seluruh dosen dan guru yang selalu setia mendidik dan mendampingi para peserta didiknya.

B. Widharyanto

S. Widanarto Prijowuntato

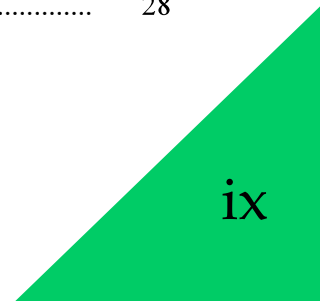
PERSEMBAHAN

Buku ini dipersembahkan
untuk para guru dan dosen yang tidak pernah lelah
dalam
mengajar dan mendidik murid-muridnya.



DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR PENERBIT	iii
PRAKATA	v
DAFTAR ISI	ix
DAFTAR TABEL, GAMBAR, DAN DIAGRAM	xiii
BAB 1	
PENTINGYA PENILAIAN DALAM PEMBELAJARAN	1
1. Penilaian di dalam Proses Pembelajaran	1
2. Penjernihan Beberapa Istilah Terkait	3
3. Hal Pokok dalam Penilaian Pembelajaran	6
4. Fungsi Penilaian	6
5. Prinsip-prinsip Penilaian	8
6. Latihan Pendalaman Materi	11
BAB 2	
KEMAMPUAN-KEMAMPUAN PESERTA DIDIK SEBAGAI OBJEK PENILAIAN	13
1. Taksonomi Pendidikan	13
2. Kemampuan Kognitif	15
3. Kemampuan Afektif	20
4. Kemampuan Keterampilan	22
5. Latihan Pendalaman Materi	28



BAB 3	
PENILAIAN OTENTIK DAN PENILAIAN TRADISIONAL...	31
1. Kemunculan Penilaian Otentik	31
2. Urgensinya Penilaian Otentik	34
3. Jenis Penilaian Otentik	35
4. Latihan Pendalaman Materi	38
BAB 4	
PENYUSUNAN KISI-KISI SOAL	41
1. Perencanaan Penilaian	41
2. Penyusunan Kisi-Kisi Soal	42
3. Penelaahan Kisi-Kisi Soal	47
4. Latihan Pendalaman Materi	48
BAB 5	
PENYUSUNAN INSTRUMEN PENILAIAN RANAH	
KOGNITIF	49
1. Penilaian Ranah Kognitif	49
2. Keterkaitan Taksonomi Bloom, Pendekatan Pembelajaran, dan Cara Penilaian Ranah Kognitif	50
3. Bentuk Penilaian Ranah Kognitif	52
4. Latihan Pendalaman Materi	68
BAB 6	
PENYUSUNAN INSTRUMEN PENILAIAN RANAH	
KETERAMPILAN	69
1. Penilaian Ranah Keterampilan	69
2. Keterkaitan Taksonomi Ranah Keterampilan, Pendekatan Pembelajaran, dan Cara Penilaian Keterampilan	71
3. Bentuk Penilaian Aspek Keterampilan	72
4. Latihan Pendalaman Materi	82
BAB 7	
PENYUSUNAN INSTRUMEN PENILAIAN RANAH SIKAP	85
1. Penilaian Ranah Sikap	85
2. Keterkaitan Taksonomi Ranah Sikap, Pendekatan Pembelajaran, dan Cara Penilaian pada Ranah Sikap	86

3.	Teknik Penilaian Sikap	89
4.	Latihan Pendalaman Materi	93
BAB 8		
RUBRIK SEBAGAI PANDUAN PENILAIAN		95
1.	Asal Mula Rubrik	95
2.	Kinerja yang Dinilai dengan Rubrik	96
3.	Kelebihan dan Keterbatasan Rubrik bagi Penilai dan Peserta Didik	97
4.	Komponen dan Format Rubrik	98
5.	Tipe-tipe Rubrik	103
6.	Langkah Penyusunan Rubrik	108
7.	Latihan Pendalaman Materi	108
BAB 9		
VALIDITAS DAN RELIABILITAS		111
1.	Kasus Pengukuran	111
2.	Validitas Pengukuran	113
3.	Reliabilitas Pengukuran	120
4.	Latihan Pendalaman Materi	125
BAB 10		
MENGOLAH DAN MELAPORKAN HASIL PENILAIAN		127
1.	Menyelenggarakan Penilaian	127
2.	Mengolah Hasil Penilaian Kognitif atau Pengetahuan	128
3.	Mengolah Hasil Penilaian Keterampilan	131
4.	Mengolah Hasil Penilaian Sikap	132
5.	Latihan Pendalaman Materi	134
BAB 11		
PENYELENGGARAAN PENILAIAN SECARA KONVENSIONAL DAN DENGAN TEKNOLOGI INFORMASI KOMUNIKASI (TIK)		137
1.	Model Paper Based Test atau Paper and Pencil Test	138
2.	Model <i>Computer Based Test</i>	138
3.	Latihan Pendalaman Materi	144

BAB 12

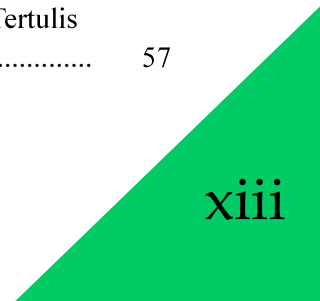
PENUTUP	145
1. Bertambahnya Fungsi Penilaian	145
2. Tantangan Pemakaian Teknologi Digital dalam Penilaian	146
DAFTAR PUSTAKA	149
GLOSARIUM	155
INDEKS	159
BIODATA PENULIS	163



DAFTAR TABEL, GAMBAR, DAN DIAGRAM

Daftar Tabel:

Tabel 2.1	: Dimensi Pengetahuan – Tipe Utama dan Subtipe	15
Tabel 2.2	: Dimensi Proses Kognitif — kategori & proses kognitif dan nama alternatif	16
Tabel 2.3	: Taksonomi Hasil Belajar Kognitif atau Pengetahuan	20
Tabel 2.4	: Verba Operasional Keterampilan Psikomotorik atau Keterampilan Kongkret	27
Tabel 2.5	: Verba Operasional Keterampilan Abstrak	28
Tabel 3.1	: Perbedaan Penilaian Otentik dan Tradisional	33
Tabel 3.2	: Contoh-contoh Penilaian Tradisional dan Penilaian Otentik	35
Tabel 4.1	: Format Kisi-Kisi Penulisan Soal Identitas Mata Kuliah atau Mata Pelajaran	44
Tabel 4.2	: Penelaahan Kisi-Kisi Soal	48
Tabel 5.1	: Hubungan Pendekatan Pembelajaran dan Cara Penilaian	51
Tabel 5.2	: Contoh Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Lisan	54
Tabel 5.3	: Contoh Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Pilihan Ganda	56
Tabel 5.4	: Contoh Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Pilihan Ganda	57



Tabel 5.5	: Contoh Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Uraian Objektif	59
Tabel 5.6	: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Uraian Nonobjektif	61
Tabel 5.7	: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Jawaban Singkat dan Isian Singkat	62
Tabel 5.8	: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Menjodohkan	63
Tabel 5.8	: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Benar-Salah	65
Tabel 5.9	: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Penugasan	66
Tabel 6.1	: Penilaian Portofolio pada Ranah Kognitif dan Keterampilan	81
Tabel 7.1	: Lembar Observasi Terbuka	90
Tabel 7.2	: Lembar Observasi Tertutup Tipe A	90
Tabel 7.3	: Lembar Observasi Tertutup Tipe B	91
Tabel 7.4	: Penilaian Antarteman	91
Tabel 7.5	: Contoh Instrumen Penilaian Diri	93
Tabel 8.1	: Tipe Kinerja	96
Tabel 8.2	: Rubrik Penilaian Percobaan	100
Tabel 8.3	: Instrumen Penilaian Percobaan	101
Tabel 8.4	: Rubrik Penilaian Pidato	101
Tabel 8.5	: Instrumen Penilaian Pidato	102
Tabel 8.6	: Rubrik Analitik vs Rubrik Holistik	103
Tabel 8.7	: Rubrik Umum vs Rubrik Tugas Spesifik	104
Tabel 8.8	: Rubrik Penilaian Presentasi	105
Tabel 8.9	: Rubrik Penilaian Presentasi	105
Tabel 8.10	: Rubrik Pemecahan Masalah Matematika	106
Tabel 8.11	: Rubrik Laporan Proyek	107
Tabel 10.1	: Konversi Nilai Menggunakan Persentase	128
Tabel 10.2	: Contoh Pengolahan Nilai Kognitif Mata Kuliah Sosiologi	129
Tabel 10.3	: Contoh Pengolahan Nilai Rapor untuk KD Kognitif	130
Tabel 10.4	: Data Nilai Aspek Kognitif	130
Tabel 10.5	: Contoh Pengolahan Nilai Rapor Aspek Keterampilan	132

Daftar Gambar:

Gambar 1.1:	Hubungan antara Assessment <i>of, for and as learning</i>	7
Gambar 2.1:	Ranah Pembelajaran	14
Gambar 2.2:	Model 3-Dimensi Taksonomi Bloom Versi Revisi	17
Gambar 2.3:	Piramida Keterampilan Psikomotorik Dave (1970) dan Simpson (1966)	24
Gambar 2.4:	Piramida Keterampilan Abstrak dan Konkret	27
Gambar 6.1:	Erupsi Merapi Magelang, Provinsi Jawa Tengah	79
Gambar 6.2:	Refleksi Diri, Penilaian Format Diri, Penilaian Sumatif Diri, dan Target Pencapaian	92

Daftar Diagram:

Diagram 1.0:	Tiga Unsur Pokok Pembelajaran	2
Diagram 1.1:	Hubungan antara Istilah Penilaian, Tes, Pengukuran, dan Evaluasi menurut Nitko, Anthoni J, & Susan Brookhart (2011: 3)	5
Diagram 3.1:	Karakteristik Penilaian Otentik	34
Diagram 4.1:	Keterkaitan CPL/KI dan Soal	43
Diagram 5.1:	Keterkaitan Tujuan Pembelajaran dan Penilaian	50
Diagram 8.1:	Komponen dan Format Rubrik	98



BAB 1

PENTINGYA PENILAIAN DALAM PEMBELAJARAN

Instructional goals objectives play a key role in both the instructional process and the assesment process. They serve as guides for both teaching and learning, [...] and provide guidelines for assesing student learning. (Miller, Linn, dan Gronlund: 2009: 47)

1. Penilaian di dalam Proses Pembelajaran

Dalam pembelajaran di kelas, baik secara tatap muka maupun daring, penilaian merupakan salah satu komponen penting, selain tujuan pembelajaran dan serangkaian kegiatan pembelajaran. Miller, Linn, dan Gronlund (2009: 47) menegaskan bahwa ketiga komponen itu berhubungan erat satu dengan lainnya. Keberadaan satu komponen menjadi dasar bagi keberadaan komponen yang lainnya. Bahkan Marger dalam Gagne, Robert M, dan Leslie J. Briggs (1974: 139) menyebut ketiga merupakan unsur pokok atau *anchor points*.

Unsur pokok pertama adalah tujuan pembelajaran. Unsur ini memuat suatu pernyataan spesifik yang dinyatakan dalam perilaku atau penampilan, dan disertai dengan kondisi yang dipersyaratkan, serta tingkatan hasil belajar peserta didik yang diharapkan. Unsur pokok kedua adalah kegiatan pembelajaran. Kegiatan pembelajaran berwujud serangkaian aktivitas, yang berupa tugas atau latihan, untuk memberikan suatu pengalaman kepada peserta didik terkait dengan aspek pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Unsur pokok ketiga adalah

penilaian pembelajaran. Penilaian pembelajaran merupakan suatu prosedur untuk memperoleh informasi mengenai ada dan tidaknya dampak dari kegiatan pembelajaran yang diberikan oleh pendidik kepada peserta didik. Dampak tersebut, khususnya dampak langsung, akan dilihat dengan menggunakan tolok ukur yang dinyatakan dalam tujuan pembelajaran.

Hubungan antara ketiga unsur pokok itu diilustrasikan dalam segitiga berikut ini. Tujuan pembelajaran, yang juga dikenal sebagai kompetensi dasar atau capaian pembelajaran, memiliki peran penting dalam pengembangan kegiatan pembelajaran, serta proses penilaian. Tujuan pembelajaran menjadi acuan dasar bagi pendidik untuk mengembangkan serangkaian kegiatan pembelajaran, dan memberikan panduan untuk menilai keberhasilan pembelajaran peserta didik. Apabila digambarkan, hubungan antar-komponen pembelajaran ini terlihat seperti dalam Diagram 1 berikut ini.



Diagram 1.0: Tiga Unsur Pokok Pembelajaran

Sumber: Widharyanto (2013: 122)

Dari Diagram 1 ini dapat dimaknai bahwa tujuan pembelajaran dicapai melalui kegiatan pembelajaran, dan penilaian pembelajaran dimaksudkan untuk mengetahui perubahan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang terjadi pada peserta didik setelah mengalami serangkaian kegiatan pembelajaran yang difasilitasi oleh pendidik. Dengan demikian, penilaian pembelajaran penting untuk dilakukan

agar pendidik dapat mengetahui tingkat keberhasilan atau perolehan hasil belajar peserta didik dalam tujuan pembelajaran yang bertipe pengetahuan, keterampilan, atau sikap.

2. Penjernihan Beberapa Istilah Terkait

Di dalam praktik pembelajaran sehari-hari, terdapat empat istilah yang memiliki keterkaitan erat. Keempat istilah tersebut adalah penilaian, tes, pengukuran, dan evaluasi. Istilah-istilah ini seringkali digunakan secara tumpang tindih dan saling menggantikan padahal substansi dan cakupan maknanya berbeda.

Miller, Linn, dan Gronlund (2009: 28) menjelaskan penilaian pembelajaran sebagai istilah umum yang meliputi berbagai prosedur untuk mendapatkan informasi tentang prestasi atau penampilan peserta didik, termasuk tes dan penampilan tugas-tugas otentik. Selanjutnya, Nitko, Anthony J., & Susan M. Brookhart (2011: 3) juga memaknai penilaian sebagai suatu proses untuk memperoleh informasi yang digunakan untuk membuat keputusan tentang tingkat kompetensi peserta didik. Penilaian dalam hal ini menjawab pertanyaan: "seberapa banyak pengetahuan, seberapa lengkap unjuk kerja atau penampilan, dan seberapa baik perilaku dari masing-masing peserta didik?".

Istilah tes berasal dari bahasa Latin "*testum*" yang artinya piring atau jambangan dari tanah liat (Arifin, 2016: 2). Dalam proses selanjutnya, istilah tes digunakan untuk menamai aktivitas yang berupa cara untuk menyelidiki peserta didik. Cara itu dapat berupa pemberian pertanyaan atau tugas. Miller, Linn, dan Gronlund (2009: 28) memperjelas konsep ini dan memaknai tes sebagai suatu instrumen atau prosedur sistematis untuk mengukur sampel perilaku yang terdiri atas serangkaian pertanyaan yang diberikan dalam jangka waktu tertentu dan dalam kondisi sama untuk seluruh peserta didik. Selanjutnya, Gilbert Sax (1980) mendefinisikan tes sebagai sebuah tugas atau serangkaian tugas digunakan untuk memperoleh pengamatan sistematis yang dianggap mewakili sifat atau karakteristik dari peserta didik. Tes dalam hal ini dapat berwujud tes tulis, tes lisan, ataupun tes tindakan.

Pengukuran atau *measurement*, mengacu pada pendapat Djiwandono (2011: 15), merupakan upaya untuk mendeskripsikan

sesuatu secara kuantitatif sesuai dengan hakikat dan sifat objek yang diukur. Dalam konteks pembelajaran, pengukuran merupakan proses mendapatkan penggambaran dengan angka mengenai sejauh mana peserta didik memproses sebuah karakteristik tertentu (lihat Miller, Linn, dan Gronlund, 2009). Pengukuran dapat juga dimaknai sebagai prosedur menetapkan skor untuk atribut atau karakteristik yang ditemukan pada peserta didik dalam wujud angka-angka. Pengukuran dalam hal ini adalah proses membandingkan sesuatu dengan satu ukuran yang telah ditetapkan dalam tujuan pembelajaran. Dengan demikian, pengukuran itu bersifat kuantitatif. Pengukuran dalam hal ini menjawab pertanyaan tentang “seberapa banyak atribut atau karakteristik yang dicapai oleh peserta didik?”

Evaluasi pembelajaran merupakan kegiatan pengumpulan informasi tentang efektif tidaknya komponen tujuan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan bahkan penilaian pembelajaran yang dilaksanakan. Chatterji (2003: 12), untuk hal ini, menegaskan bahwa evaluasi pembelajaran merupakan suatu proses yang dilakukan setelah pengetesan dan pengukuran selesai. Di dalam evaluasi terdapat interpretasi data atau nilai dalam konteks pengambilan suatu keputusan. Cross (1973: 5) secara lebih spesifik menegaskan bahwa evaluasi merupakan suatu proses untuk menentukan kondisi di mana suatu tujuan pembelajaran telah dicapai. Dengan demikian, evaluasi pembelajaran lebih luas cakupannya daripada penilaian pembelajaran, tes, dan pengukuran. Hasil evaluasi pembelajaran yang diperoleh melalui serangkaian penilaian, pengetesan, dan pengukuran, dapat dijadikan sebagai balikan atau *feed back* bagi pendidik untuk memperbaiki, melengkapi, atau mengganti tujuan pembelajaran, kegiatan-kegiatan dalam pelaksanaan pembelajaran, dan penilaian yang dilakukan oleh pendidik.

Ilustrasi dari penjelasan istilah penilaian, tes, pengukuran, dan evaluasi akan lebih mudah dipahami dengan mencermati diagram yang dikutip dari Nitko, Anthony J., & Susan Brookhart (2011). Dari Diagram 1 ini terlihat bahwa pemakaian istilah penilaian memang dibedakan dengan istilah tes, pengukuran, maupun evaluasi. Dari perkembangan teori penilaian, Rahmat dan Didi Suherdi (1999: 15) menjelaskan bahwa pada periode awal, ahli penilaian seperti Norman E. Gronlund (1985) memaknai evaluasi sebagai penilaian. Istilah yang digunakan

untuk konsep penilaian adalah *evaluation*. Dalam perkembangannya, Norman E. Gronlund (2009) bersama beberapa ahli lain, seperti M. Davis Miller dan Robert L. Linn mengganti istilah *evaluation* dengan *assessment*. Istilah *assessment* dirujuk sebagai penilaian, yakni prosedur yang digunakan untuk memperoleh informasi mengenai penampilan peserta didik, termasuk tes dan penampilan tugas-tugas otentik.

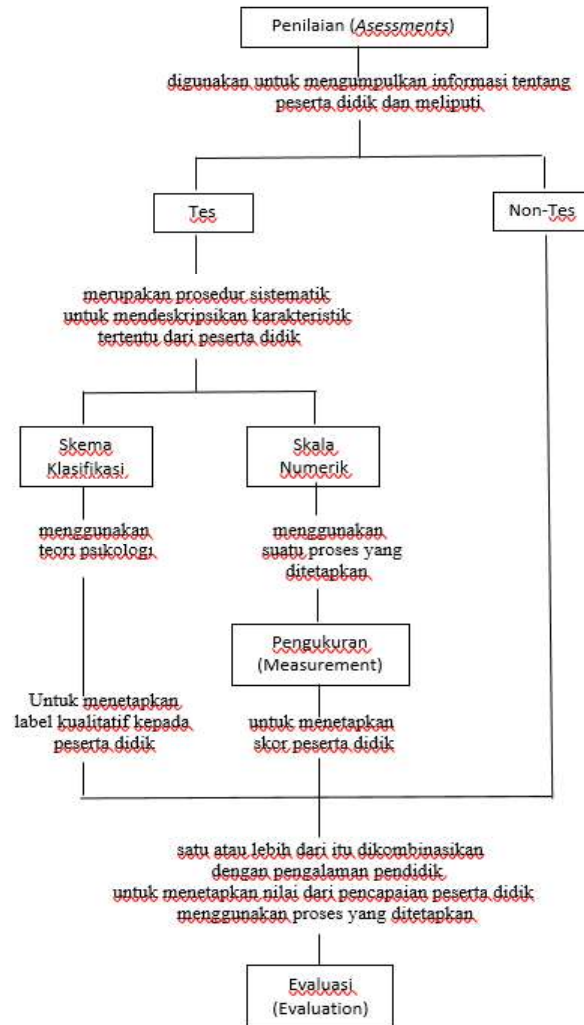


Diagram 1.1: Hubungan antara Istilah Penilaian, Tes, Pengukuran, dan Evaluasi Menurut Nitko, Anthoni J, & Susan Brookhart (2011: 3)

Selanjutnya, Nitko, Anthony J., dan Susan Brookhart (2011) menggunakan kedua istilah itu, *assessment* dan *evaluation* untuk merujuk dua kegiatan yang berbeda walaupun berkaitan. Jadi dalam perkembangan terkini, konsep evaluasi tidak sama dengan penilaian. Evaluasi lebih terkait dengan efektivitas pembelajaran dan penilaian lebih terkait prosedur untuk memperoleh informasi mengenai penampilan peserta didik. Dengan demikian, fokus evaluasi dan penilaian memang berbeda.

3. Hal Pokok dalam Penilaian Pembelajaran

Dalam konteks pembelajaran, penilaian bisa dimaknai sebagai proses sistematis dalam menentukan tingkat pencapaian tujuan pembelajaran yang dicapai peserta didik. Dari uraian ini, eksplisit terdapat empat hal pokok dalam suatu penilaian, yakni suatu proses, sistematis, menentukan tingkat, dan tujuan pengukuran.

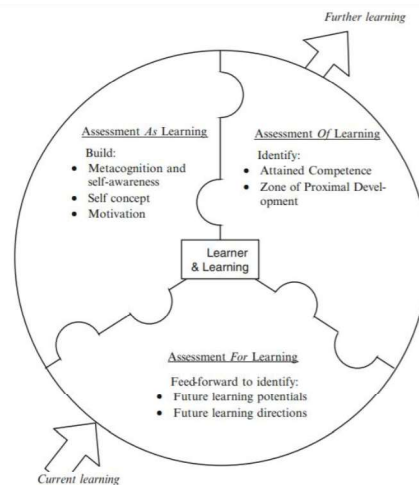
- 1) Penilaian itu suatu proses, yang memperlihatkan serangkaian kegiatan mulai dari menetapkan tujuan penilaian, mengembangkan instrumen tes maupun non tes, mengumpulkan informasi, dan pengambilan keputusan.
- 2) Penilaian itu sistematis, yang berarti dilakukan sesuai aturan-aturan dan prinsip-prinsip tertentu.
- 3) Penilaian itu menentukan tingkat, yang juga memperlihatkan kegiatan pengambilan keputusan.
- 4) Penilaian selalu dikaitkan dengan tujuan pengukuran yang telah ditetapkan.

4. Fungsi Penilaian

Dalam kerangka *Self-directed Learning Oriented Assessment* (SLOA), yakni pendekatan penilaian yang mengakui sentralitas pembelajaran mandiri dan yang memposisikan penilaian sebagai alat untuk mengaktifkan dan meningkatkan pembelajaran mandiri, Mok (2013: 9) membedakan penilaian menjadi tiga kelompok, yakni *assessment of learning*, *assessment for learning*, dan *assessment for learning*. *Assesment of learning* adalah penilaian terhadap apa yang telah dikuasai atau dicapai oleh peserta didik *Assesment for learning*

adalah penilaian untuk mengidentifikasi kesulitan yang mungkin dihadapi peserta didik dan menemukan cara atau strategi untuk membantu peserta didik, serta membuat pembelajaran menjadi lebih efektif. *Assesment as learning* adalah penilaian yang menekankan pada keterlibatan peserta didik untuk secara aktif berpikir mengenai proses belajar dan hasil belajar untuk menuju pembelajar mandiri (*independent learner*).

Dilihat dari segi fungsinya, penilaian dibedakan menjadi dua yaitu penilaian formatif dan penilaian sumatif. Penilaian formatif berfungsi untuk memberikan *feed back* atau umpan balik terhadap kemajuan belajar peserta didik, memperbaiki proses pembelajaran, khususnya tugas-tugas dan latihan-latihannya, agar meningkatkan penguasaan peserta didik pada kompetensi yang dipelajarinya. Selain itu, penilaian formatif juga berfungsi untuk mendorong keterlibatan peserta didik agar aktif berpikir tentang proses dan hasil belajarnya. Fungsi formatif dari penilaian ini dikenal sebagai *assessment for learning* dan *assessment as learning*. Sebaliknya, penilaian sumatif berfungsi untuk menilai pencapaian peserta didik pada suatu periode waktu tertentu. Misalnya, penilaian sumatif dilakukan setelah pembelajaran dilaksanakan selama 1 semester. Penilaian sumatif ini dikenal sebagai *assessment of learning*.



Gambar 1.1: Hubungan antara Assessment of, for and as learning

Sumber: Mok (2013: 10) *SLOA in the Asia-Pacific*

Mok (2013) menggambarkan hubungan antara penilaian pembelajaran atau *assessment of learning*, penilaian untuk pembelajaran atau *assessment for learning*, dan penilaian sebagai pembelajaran atau *assessment as learning*, seperti dalam Gambar 1.1. Hubungan ini digambarkan sebagai proses pembelajaran tiga komponen yang berulang.

5. Prinsip-prinsip Penilaian

Demikian pentingnya fungsi formatif dan fungsi sumatif dari penilaian pembelajaran, maka proses pelaksanaan penilaian perlu mempertimbangkan prinsip-prinsip penilaian, seperti yang disampaikan oleh Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2007 tentang standar penilaian pendidikan; dan Denman dan Rahma Al-Mahrooqi (2018), berikut ini.

5.1 Sahih

Penilaian harus mengukur pencapaian hasil belajar peserta didik dan harus memberikan bukti yang cukup dari pencapaian ini untuk memungkinkan pengajar membuat keputusan yang tepat tentang kemajuan akademik mereka. Dengan demikian, penilaian didasarkan pada data atau informasi yang mencerminkan kemampuan peserta didik seperti yang diisyaratkan pada tujuan pembelajaran.

5.2 Objektif

Penilaian hendaknya menepis atau terbebas dari subjektivitas penilai dengan berdasarkan pada prosedur, kriteria atau rubrik penilaian, dan penskoran yang jelas. Pada beberapa kasus seperti penilaian uraian dan *performance* yang menuntut observasi kinerja atau produk, untuk menjaga objektivitas, perlu dipertimbangan lebih dari satu penilai.

5.3 Keadilan

Penilaian tidak menguntungkan atau merugikan sebagian atau keseluruhan peserta didik karena perbedaan latar belakang mereka. Secara khusus, tidak boleh mendiskriminasi berdasarkan jenis kelamin,

agama, ras, etnis, orientasi seksual, usia, kelas, kecacatan, dan sebagainya.

5.4 Transparansi

Penilaian harus terbuka, jelas, dan dapat diketahui oleh penilai, pemangku kepentingan, maupun peserta didik, baik dalam tujuan penilaian, prosedur pelaksanaan, kriteria penilaian atau rubrik penilaian, dan pensekorannya.

5.5 Terpadu

Penilaian merupakan rangkaian yang tidak terpisahkan dari kegiatan perencanaan pembelajaran dan pelaksanaan pembelajaran. Dalam hal ini, hasil penilaian dijadikan sebagai dasar untuk memperbaiki proses pembelajaran yang diselenggarakan. Jika hasil penilaian menunjukkan banyak peserta didik yang gagal, sementara instrumen yang digunakan sudah memenuhi persyaratan secara kualitatif, berarti proses pembelajaran perlu dikaji ulang. Dalam hal demikian, pendidik harus merekonstruksi rencana dan pelaksanaan pembelajarannya.

5.6 Menyeluruh dan Berkesinambungan

Penilaian mencakup semua aspek kemampuan peserta didik, yang meliputi pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Ini berarti, penilaian mencakup semua aspek kompetensi dengan menggunakan berbagai teknik penilaian yang sesuai, untuk memantau perkembangan kemampuan peserta didik. Oleh karena itu, penilaian bukan semata-mata hanya untuk menilai prestasi peserta didik, melainkan secara menyeluruh dan berkesinambungan mencakup semua aspek hasil belajar untuk tujuan pembimbingan dan pembinaan.

5.7 Sistematis

Penilaian dilaksanakan dengan mengikuti prosedur dan langkah-langkah yang jelas, seperti dalam perencanaan pembelajaran. Ini berarti, penilaian dilakukan secara berencana dan bertahap dengan mengikuti langkah-langkah yang telah ditetapkan. Oleh karena itu, penilaian dirancang dan dilakukan dengan mengikuti prosedur dan prinsip-prinsip yang ditetapkan. Dalam penilaian kelas, misalnya, pengajar

harus menyiapkan rencana penilaian bersamaan pada saat menyusun silabus dan RPP.

5.8 Beracuan Kriteria

Penilaian didasarkan pada patokan atau ukuran pencapaian kompetensi dan indikator yang telah ditetapkan, baik untuk kompetensi pengetahuan, sikap, dan keterampilan. Selain itu, pengambilan keputusan keberhasilan dan kegagalan peserta didik didasarkan pada kriteria pencapaian yang telah ditetapkan.

5.9 Akuntabilitas

Penilaian dapat dipertanggungjawabkan dari segi teknik (tes maupun non tes), proses pelaksanaan penilaian, pengolahan, dan hasilnya, serta berdasarkan teori penilaian yang ada. Tanggung jawab perancang penilaian terhadap peserta didik yang dinilai dan dampak potensialnya terhadap mereka, sekolah atau lembaga, dan bahkan masyarakat luas semuanya harus diperhitungkan.

5.10 Beragam dan Representatif

Penilaian harus memungkinkan untuk memperoleh sampel berbagai pekerjaan peserta didik melalui beragam metode yang sesuai untuk karakteristik kompetensi yang diukur. Gaya belajar yang beragam, kecerdasan ganda, pendekatan pembelajaran yang diterapkan, serta pengalaman belajar yang diperoleh di kelas atau di luar kelas harus diperhitungkan dalam model penilaian.

5.11 Kepraktisan

Penilaian juga harus praktis untuk dilaksanakan dengan sumber daya yang memadai dalam hal staf, anggaran, alokasi waktu, ruang yang dibutuhkan, media dan teknologi informasi komunikasi yang ada. Ini harus direncanakan, dikelola, dan dikomunikasikan agar penilaian yang direncanakan dapat berlangsung dengan lancar.

5.12 Keamanan

Penilaian harus mempertimbangkan aspek keamanan karena informasi tentang pencapaian hasil belajar peserta didik harus dicatat, disimpan, dan diambil kembali secara akurat apabila diperlukan. Proses dan kebijakan harus secara jelas menginformasikan semua pihak yang terlibat tentang bagaimana dan oleh siapa perekaman, penyimpanan, dan akses harus dilakukan.

6. Latihan Pendalaman Materi

- 1) Deskripsikan hubungan antara penilaian dengan tujuan pembelajaran dan kegiatan pembelajaran?
- 2) Jelaskan perbedaan antara penilaian, tes, pengukuran, dan evaluasi?
- 3) Dari definisi tentang penilaian, unsur-unsur pokok apakah yang terdapat di dalamnya?
- 4) Apakah perbedaan antara *assessment of learning*, *assessment for learning*, dan *assessment for learning*?
- 5) Agar penilaian itu berlangsung efektif dan efisien, prinsip-prinsip apakah yang harus diikuti oleh para pendidik dalam melaksanakan fungsi penilaian?

Refleksikanlah:

Perluakah *feedback* penilaian diarahkan untuk memperbaiki cara peserta didik belajar dan cara pengajar dalam mengajar?



BAB 2

KEMAMPUAN-KEMAMPUAN PESERTA DIDIK SEBAGAI OBJEK PENILAIAN

Mendidik seseorang hanya untuk berpikir dengan akal tanpa disertai pendidikan moral berarti membangun suatu ancaman dalam kehidupan bermasyarakat (Theodore Roosevelt).

Hasil belajar atau *learning target* adalah kemampuan-kemampuan yang diharapkan dimiliki oleh peserta didik setelah menerima serangkaian pengalaman belajar di sekolah. Kemampuan-kemampuan yang dimaksud adalah kemampuan yang utuh, tidak parsial, baik dalam ranah kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Mengembangkan kemampuan peserta didik hanya pada satu atau dua saja dari ketiga kemampuan yang ada, seperti yang dikatakan *Theodore Roosevelt*, akan berisiko membawa dampak yang cukup serius. Mempersiapkan peserta didik agar memiliki ketiga kemampuan tersebut secara paripurna adalah tanggungjawab utama dari para pendidik.

1. Taksonomi Pendidikan

Taksonomi pendidikan adalah sistem klasifikasi dalam pendidikan, khususnya terkait dengan tujuan-tujuan pembelajaran. Pembahasan tentang taksonomi pendidikan tidak dapat dilepaskan dari enam buku monumental berikut ini. Pertama adalah "*Taxonomy of*

Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain” dalam Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, (Eds.)(1956). Kedua adalah buku revisinya, “*A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*” oleh Anderson & Krathwohl (Eds.) (2001; 2105) untuk kemampuan ranah kognitif. Ketiga adalah “*Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*” oleh Krathwohl, Bloom, & Masia (1964) untuk ranah afektif. Keempat adalah “*The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*” oleh Simpson (1966;1972). Kelima adalah “*Psychomotor Domain*” oleh Dave (1967). Keenam adalah konsep “*The five key discovery skills*” oleh Dyer, Gregersen, & Christensen (2011).

Keenam buku monumental tersebut membicarakan klasifikasi tujuan pembelajaran atas kemampuan dalam ranah kognitif, afektif, dan keterampilan, termasuk di dalamnya psikomotorik. Kemampuan dalam ketiga ranah tersebut oleh Hoque (2016) diilustrasikan seperti dalam Gambar 2.1 berikut.



Gambar 2.1: Ranah Pembelajaran

Sumber: Hoque (2016) dalam Three Domains of Learning: Cognitive, Affective and Psychomotor

Ketiga ranah ini memiliki kekhasan tersendiri. Pada ranah kognitif, fokusnya adalah pada kemampuan yang membutuhkan ingatan, berpikir dan proses-proses penalarannya. Pada ranah afektif, fokusnya adalah pada perasaan, minat, sikap, sifat atau watak, emosional, dan nilai. Selanjutnya, pada ranah keterampilan, kemampuan itu terkait dengan psikomotorik dan proses-proses perseptual. Dalam konteks pendidikan di Indonesia, pembahasan tentang kemampuan peserta didik

mempertimbangkan rumusan Permendikbud Nomor 23 Tahun 2016 tentang Standar Penilaian Pendidikan, yang menyatakan bahwa hasil belajar peserta didik terdiri atas kemampuan-kemampuan dalam hal sikap, pengetahuan, dan keterampilan.

2. Kemampuan Kognitif

Kemampuan kognitif mencakup dua hal, yakni dimensi pengetahuan dan dimensi proses kognitif atau keterampilan berpikir. Dalam taksonomi versi awal, dimensi pengetahuan dijabarkan atas *faktual*, *konseptual*, *prinsip*, dan *prosedural*. Dalam versi revisi oleh Anderson dan Krathwohl (2015: 39), dimensi pengetahuan diperbaiki menjadi *faktual*, *konseptual*, *prosedural*, dan *metakognisi*. Tabel 2.1 berikut memperlihatkan perubahan dimensi pengetahuan yang dimaksud.

Tabel 2.1: Dimensi Pengetahuan – Tipe Utama dan Subtipe

Pengetahuan Konkret → Pengetahuan Abstrak			
A. Faktual	B. Konseptual	C. Prosedural	D. Metakognisi
<ul style="list-style-type: none"> • Pengetahuan tentang ter-minologi • Pengetahuan tentang detail-detail elemen yang spesifik 	<ul style="list-style-type: none"> • Pengetahuan tentang klasifikasi dan kategori • Pengetahuan tentang prinsip dan generalisasi • Pengetahuan tentang teori, model, dan struktur 	<ul style="list-style-type: none"> • Pengetahuan tentang keterampilan dalam bidang tertentu dan algoritma • Pengetahuan tentang teknik dan metode dalam bidang tertentu • Pengetahuan tentang kriteria untuk menentukan kapan harus menggunakan prosedur yang tepat 	<ul style="list-style-type: none"> • Pengetahuan tentang strategi • Pengetahuan tentang tugas-tugas kognitif • Pengetahuan tentang diri

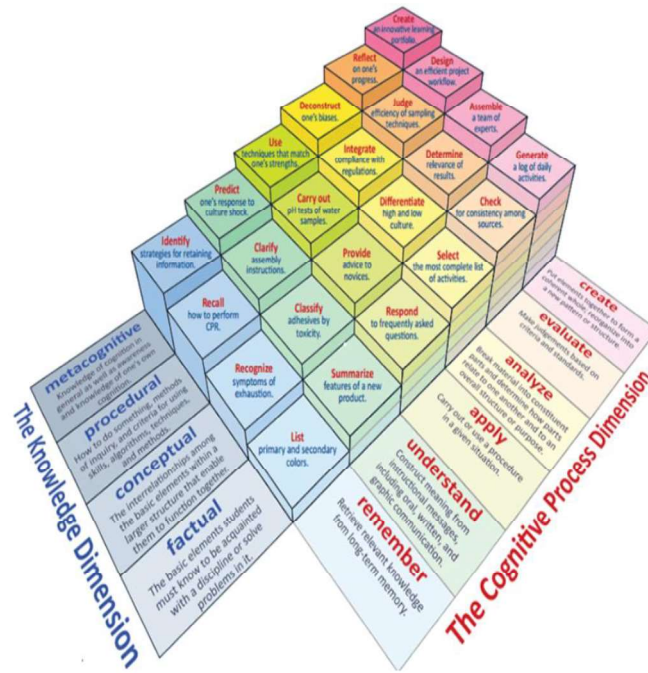
Demikian juga dengan dimensi proses kognitif, dalam versi awal, dikategorikan menjadi *pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi*. Kategorisasi menggunakan kata nomina. Dalam versi revisi oleh Anderson dan Krathwohl (2015: 43), dimensi proses kognitif dikategorikan menjadi *mengingat, memahami, mengaplikasikan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta*. Selain kategorisasi menggunakan kata verba, kategori *evaluasi* diturunkan menjadi tingkat kelima dan kategori *sintesis* diintegrasikan dengan kategori baru *mencipta* dan ditempatkan menjadi tingkat enam. Hal ini secara jelas terlihat dalam Tabel 2.2 berikut ini.

Tabel 2.2: Dimensi Proses Kognitif — kategori & proses kognitif dan nama alternatif

Keterampilan Berpikir Tingkat Rendah → Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi					
Mengingat	Memahami	Menerapkan	Menganalisis	Mengevaluasi	Mencipta
Mengenali Mengingat kembali	Menafsirkan Mencontohkan Mengklasifikasi-kan Merangkum Menyimpulkan Membandingkan Menjelaskan	Mengeksekusi Mengimple-mentasikan	Membedakan Mengorganisasi	Memeriksa Mengkritik	Merumuskan Merencanakan Memproduksi

Anderson dan Krathwohl (2001; 2015) mendefinisikan ulang pengertian ranah kognitif dalam taksonomi Bloom versi awal (Bloom & Krathwohl, 1956), sebagai interelasi dimensi proses pengetahuan dan dimensi proses kognitif. Pembahasan kemampuan peserta didik dalam ranah kognitif, untuk selanjutnya, mengacu pada taksonomi pendidikan model revisi, seperti dalam Gambar 2.2.

Revisi empat jenis pengetahuan pada dimensi pengetahuan, oleh Anderson dan Krathwohl (2015: 46), adalah *factual, konseptual, procedural, dan metakognisi*. *Metakognisi* merupakan hal baru yang dimasukkan dalam jenis pengetahuan. Sementara, jenis pengetahuan *prinsip* dimasukkan dalam jenis pengetahuan *konseptual*. Keempat jenis pengetahuan ini diuraikan secara singkat seperti berikut ini.



Gambar 2.2: Model 3-Dimensi Taksonomi Bloom Versi Revisi

Sumber: <https://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf>

Pertama, pengetahuan faktual berisikan elemen-elemen dasar yang harus diketahui oleh peserta didik jika mereka mempelajari suatu disiplin ilmu atau menyelesaikan masalah dalam disiplin ilmu tertentu. Pengetahuan faktual terdiri atas pengetahuan tentang terminologi dan pengetahuan tentang detail-detail dan elemen-elemen yang spesifik. Pengetahuan tentang terminologi mencakup pengetahuan tentang label, simbol verbal, dan simbol non verbal (misalnya kata, angka, tanda, dan gambar). Contoh pengetahuan tentang *terminologi* antara lain: (1) pengetahuan tentang alfabet dan pengetahuan tentang istilah-istilah tertentu, (2) pengetahuan tentang kosa kata dalam bahasa, (3) pengetahuan tentang istilah-istilah pokok dalam psikologi, (4) pengetahuan tentang simbol-simbol pokok dalam kimia, (5) pengetahuan tentang simbol-simbol dalam komputer. Pengetahuan tentang detail-detail dan elemen-elemen spesifik merupakan pengetahuan tentang peristiwa, tempat, orang, tanggal, hari, sumber informasi, dan semacamnya.

Contoh pengetahuan tentang *detail-detail dan elemen-elemen spesifik* antara lain: (1) pengetahuan tentang fakta-fakta Perang Diponegoro, (2) pengetahuan tentang nama penyair Indonesia modern, (3) pengetahuan tentang lokasi Pulau Bali, dan sebagainya.

Kedua, pengetahuan konseptual mencakup pengetahuan tentang kategori, klasifikasi, dan hubungan antara dua atau lebih kategori atau klasifikasi. Pengetahuan konseptual meliputi pengetahuan tentang klasifikasi dan kategori, pengetahuan tentang prinsip dan generalisasi, dan pengetahuan tentang teori, model, dan struktur. Contoh pengetahuan tentang klasifikasi dan kategori antara lain: (1) pengetahuan tentang jenis teks fiksi dan non fiksi, (2) pengetahuan tentang bermacam-macam ideologi, (3) pengetahuan tentang bermacam-macam jurnal, dan sebagainya. Contoh pengetahuan tentang prinsip dan generalisasi antara lain: (1) pengetahuan tentang prinsip negara demokrasi, (2) pengetahuan tentang hukum-hukum dasar fisika, (3) pengetahuan tentang prinsip-prinsip operasi aritmatika sederhana. Contoh pengetahuan tentang teori, model, dan struktur antara lain: (1) pengetahuan tentang teori gerakan lempeng bumi, (2) pengetahuan tentang teori-teori kimia, (3) pengetahuan tentang struktur pemerintahan di negara demokrasi, dan sebagainya.

Ketiga, pengetahuan prosedural merupakan pengetahuan tentang cara melakukan sesuatu. Pengetahuan ini seringkali berupa rangkaian langkah yang harus diikuti. Pengetahuan ini menjawab pertanyaan tentang bagaimana. Contoh pengetahuan prosedural ini antara lain: (1) pengetahuan tentang proses membatik, (2) pengetahuan tentang keterampilan bermain bola besar, (3) pengetahuan tentang metode dan teknik pembelajaran, (4) pengetahuan tentang kriteria untuk menentukan rumus statistik dalam menganalisis daya beda, dan sejenisnya.

Keempat, pengetahuan metakognitif merupakan pengetahuan tentang kognisi secara umum, kesadaran akan kognisi itu diri sendiri, dan pengetahuan tentang kognisi diri sendiri. Pengetahuan metakognitif mencakup pengetahuan strategis (strategi belajar; pemecahan masalah) dan pengetahuan tentang tugas-tugas kognitif, baik kontekstual maupun kondisional (kapan dan mengapa menggunakan strategi belajar dan pemecahan masalah), serta pengetahuan diri (kekuatan dan kelemahan

diri). Contoh pengetahuan metakognisi antara lain: (1) pengetahuan tentang mengulang-ulang atau repetisi informasi merupakan cara menanamkan informasi, (2) pengetahuan bahwa merangkum dan memparafrasekan merupakan cara untuk meningkatkan pemahaman mendalam, (3) pengetahuan bahwa dirinya memiliki kelebihan dan kekurangan dalam berbagai bidang, dan sebagainya.

Revisi enam kategori pada dimensi proses kognitif, oleh Anderson dan Krathwohl (2015: 46), dapat dijelaskan secara singkat berikut ini. Pertama, tingkat kognitif *mengingat* (C1) memiliki proses kognitif “mengambil pengetahuan dari ingatan jangka panjang”. Sub kategori proses *mengingat* adalah *mengenali* dan *mengingat kembali*. Kedua, tingkat kognitif *memahami* (C2) memiliki proses kognitif “mengkonstruksi makna dari materi pembelajaran, termasuk apa yang diucapkan, ditulis, dan digambar oleh pendidik”. Sub kategori proses *memahami* adalah *menafsirkan*, *mencontohkan*, *mengklasifikasikan*, *merangkum*, *menyimpulkan*, *membandingkan*, dan *menjelaskan*. Ketiga, tingkat kognitif *mengaplikasikan* (C3) memiliki proses kognitif “menerapkan atau menggunakan suatu prosedur dalam keadaan tertentu”. Sub kategori proses *mengaplikasikan* adalah *mengeksekusi* dan *mengimplementasikan*. Keempat, tingkat kognitif *menganalisis* memiliki proses kognitif “memecah-mecah materi menjadi bagian-bagian yang lebih kecil dan menentukan hubungan antarbagian itu dan hubungan antarbagian tersebut dengan keseluruhan struktur atau tujuan”.

Sub kategori proses *menganalisis* (C5) adalah *membedakan*, *mengorganisasi*, dan *mengatribusikan*. Kelima, tingkat kognitif *mengevaluasi* (C5) memiliki proses kognitif “mengambil keputusan berdasarkan kriteria dan atau standar tertentu”. Sub kategori proses dari *mengevaluasi* adalah *memeriksa* dan *mengkritik*. Keenam, tingkat kognitif *mencipta* (C6) memiliki proses kognitif “memadukan bagian-bagian untuk membentuk sesuatu yang baru dan koheren atau untuk membuat suatu produk yang orisinal”. Sub kategori proses dari *mencipta* adalah *merumuskan*, *merencanakan*, dan *memproduksi*.

Tabel 2.3 berikut ini menyajikan interelasi antara dimensi pengetahuan dan dimensi proses kognitif. Anderson dan Krathwohl

(2015: 47) memberikan contoh pengklasifikasian tujuan pembelajaran kognitif yang memperlihatkan kemampuan peserta didik dalam kompetensi *Mengaplikasikan Pendekatan Reduce, Reuse, dan Recycle untuk memelihara lingkungan* dalam mata pelajaran Sains. Klasifikasi dari kompetensi ini adalah *mengaplikasikan* merupakan proses kognitif tingkat *menerapkan (C3)*, dan *Pendekatan Reduce, Reuse, dan Recycle untuk memelihara lingkungan* merupakan pengetahuan tipe prosedural. Dengan demikian, interelasi antara dimensi pengetahuan dan dimensi proses kognitif terlihat seperti yang ditandai dalam Tabel 2.3.

Tabel 2.3: Taksonomi Hasil Belajar Kognitif atau Pengetahuan

Dimensi Pengetahuan	Dimensi Proses Kognitif					
	Mengingat	Memahami	Mengaplikasikan	Menganalisis	Mengevaluasi	Mengkreasi
Pengetahuan Faktual						
Pengetahuan Konseptual						
Pengetahuan Prosedural			✓			
Pengetahuan Metakognitif						





Sumber: Tabel Taksonomi Anderson dan Krathwohl (2015: 47)

3. Kemampuan Afektif

Kemampuan dalam ranah afektif menurut Krathwohl, Bloom, & Masia (1964; 1973) mencakup perasaan, nilai-nilai, apresiasi, antusiasme, motivasi, dan sikap. Kemampuan peserta didik terkait dengan ranah afektif ini dapat berkembang menuju perubahan yang lebih baik dan dewasa. Kemampuan sebagai hasil belajar afektif ini tampak pada peserta didik dalam berbagai tingkah lakunya di dalam proses belajar di kelas maupun di dalam kegiatan-kegiatan di sekolah, seperti antusiasnya dalam mengikuti pelajaran, disiplin dalam mengerjakan tugas, kerjasama dalam proyek kelas, motivasi belajar, menghargai teman dan pendidik, dan dalam interaksi sosial di sekolahan.

Dalam Kurikulum 2013 untuk pendidikan dasar dan menengah di Indonesia, kemampuan dalam ranah afektif dibatasi hanya pada kompetensi sikap, khususnya sikap spiritual dan sikap sosial. Sikap spiritual terkait dengan pembentukan peserta didik menuju pribadi yang beriman, bertakwa, dan bersyukur kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan sikap sosial yang terkait dengan pembentukan peserta didik menjadi pribadi yang berakhlak mulia, mandiri, demokratis, dan bertanggungjawab (Kemendikbud, 2014: 3).

Kemampuan afektif, khususnya sikap, dari peserta didik dapat diketahui dari kecenderungan, perubahan, dan perkembangannya dengan mengacu pada jenis-jenis tingkat ranah afektif, seperti yang dikemukakan oleh Krathwohl, Bloom, & Masia (1964; 1973) berikut ini.

3.1 Tingkat Menerima

Tingkat di mana peserta didik memiliki keinginan menerima atau memperhatikan (*receiving* atau *attending*) suatu rangsangan atau stimulus yang diberikan dalam bentuk persoalan, situasi, fenomena, dan sebagainya. Contoh kemampuan dalam tingkat menerima adalah “peserta didik bersedia untuk mendengarkan temannya yang berbicara dengan respek”. Tingkatan ini dikenal sebagai afektif tingkat 1 (A1). Kata kerja operasional yang digunakan dalam tingkat ini antara lain: mengakui, bertanya, memperhatikan, mematuhi, dan mendengarkan.

3.2 Tingkat Menanggapi

Tingkat di mana peserta didik mereaksi atau menanggapi (*responding*) suatu rangsangan atau stimulus yang diberikan dalam bentuk persoalan, situasi, fenomena, dan sebagainya. Contoh kemampuan dalam tingkat menanggapi adalah “peserta didik aktif berpartisipasi dalam diskusi kelompok, seperti memberikan penjelasan dan menanggapi pendapat dari teman”. Tingkatan ini dikenal sebagai afektif tingkat 2 (A2). Kata kerja operasional yang digunakan dalam tingkat ini antara lain: membantu, menyapa, melakukan, menolong, menyesuaikan diri, menyenangkan, menyambut, mendukung, menyetujui, menampilkan, melaporkan, memilih, mengatakan, memilah, menolak.

3.3 Tingkat Menghargai

Tingkat di mana peserta didik menunjukkan kesediaan menerima dan menghargai (*valuing*) suatu nilai-nilai yang disodorkan kepadanya. Contoh kemampuan dalam tingkat menghargai adalah “mengajukan rencana untuk perbaikan kehidupan masyarakat”. Tingkatan ini dikenal sebagai tingkat afektif 3 (A3). Kata kerja operasional yang digunakan dalam tingkat ini antara lain: menghargai, mengapresiasi, memulai, memprakarsai, bergabung, mengusulkan, berbagi.

3.4 Tingkat Menghayati

Tingkat di mana peserta didik menjadikan nilai-nilai yang disodorkan itu sebagai bagian internal dalam dirinya, menjadikan nilai-nilai itu prioritas dalam dirinya (*organization*). Contoh kemampuan dalam tingkat menginternalisasi adalah “memprioritaskan waktu untuk belajar, membantu teman, dan sebagainya”. Tingkatan ini dikenal sebagai tingkat afektif 4 (A4). Kata kerja operasional yang digunakan dalam tingkat ini antara lain: mengelola, membangun (relasi), menganut, mengintegrasikan, memodifikasikan, mengorganisir, menghubungkan, mensintesis.

3.5 Tingkat Mengamalkan

Tingkat di mana peserta didik menjadikan nilai-nilai itu sebagai pengendali perilakunya dalam kehidupan sehari-hari sehingga menjadi gaya hidup (*characterization*). Contoh kemampuan dalam tingkat mengamalkan adalah “menunjukkan sikap mandiri ketika bekerja”. Tingkatan ini dikenal sebagai tingkat afektif 5 (A5). Kata kerja operasional yang digunakan dalam tingkat ini antara lain: mengubah perilaku, mempengaruhi, melayani, memberi contoh, menerapkan, mengusulkan, mempragakan, memodifikasikan, mempertunjukkan, merevisi.

4. Kemampuan Keterampilan

Pada awalnya, pengembangan kemampuan pada ranah psikomotorik mengacu pada pandangan Simpson (1966) karena Taksonomi Bloom versi awal hanya berhenti pada *Handbook I* tentang

kognitif dan *Handbook II* tentang afektif. Simpson akhirnya mengkajinya secara khusus dalam penelitiannya di Universitas Illionis Urbana pada tahun 1966. Simpson (1966) menyoroti psikomotorik dalam kaitannya dengan pergerakan fisik, koordinasi, dan penggunaan bidang keterampilan motorik. Pandangan Simpson tentang kemampuan psikomotorik didasarkan atas kajian dalam berbagai bidang seperti pendidikan industrial, pertanian, ekonomi rumah tangga, pendidikan bisnis, musik, seni, dan olah raga. Pengembangan kemampuan psikomotorik ini di dalam pembelajaran membutuhkan latihan yang terus menerus, dan diukur dari segi kecepatan, presisi, jarak, prosedur, atau teknik dalam eksekusinya. Selanjutnya, Simpson (1972) menyampaikan tujuh kategori utama untuk kemampuan psikomotorik dari yang paling sederhana sampai yang paling rumit, yakni (1) persepsi, (2) kesiapan, (3) meniru, (4) membiasakan, (5) mahir, (6) alami, dan (7) orisinal.

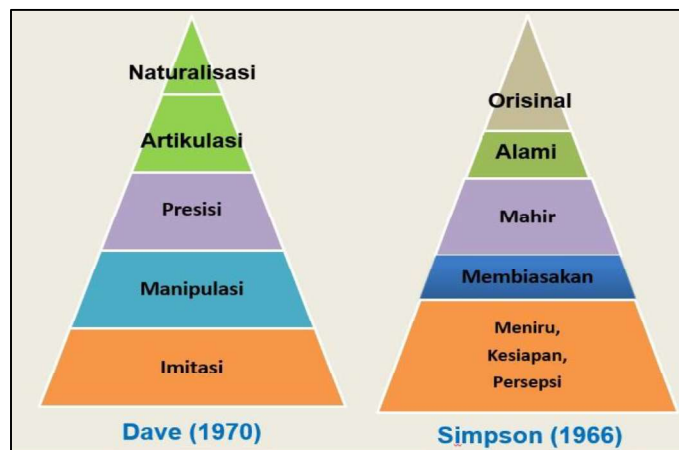
Selain Simpson (1966; 1972), Dave (1970) juga mengkaji kemampuan psikomotorik. Dave membagi keterampilan motorik dalam 5 tingkatan yang mencerminkan kemampuan dalam kinerja suatu keterampilan. Kelima tingkatan itu adalah (1) meniru, (2) memanipulasi, (3) presisi, (4) artikulasi, dan (5) naturalisasi.

Tingkatan kategori kemampuan psikomotorik dari Simpson (1966; 1972) dan Dave (1970) terbukti dapat digunakan untuk mengukur tingkat capaian kemampuan peserta didik sebagai hasil belajar dalam ranah psikomotorik, khususnya untuk bidang-bidang yang sarat dengan pemakaian fisik, motorik, dan kinestetik, seperti olah raga, seni musik, seni rupa, seni tari, drama, percobaan dalam sains. Gambar 2.3 berikut berupa dua piramid yang mengontraskan tingkatan kemampuan psikomotorik dari Simpson (1966; 1972) atas tujuh tingkat kemampuan psikomotorik, dan dari Dave (1970) atas lima tingkat kemampuan psikomotorik. Tiga tingkatan dari Simpson (1966; 1972), yakni persepsi, kesiapan, dan meniru setara dengan tingkatan imitasi dari Dave (1970).

Kemampuan-kemampuan peserta didik dalam berbagai bidang yang dapat dikategorikan dengan menggunakan taksonomi psikomotorik antara lain: (1) mendemonstrasikan (seperti senam, akting, membaca puisi, menari, menyanyi), (2) memerankan (seperti bermain peran, drama, simulasi, pantomim), (3) melakukan (seperti percobaan di

laboratorium, wawancara dengan nara sumber), (4) menggunakan alat (seperti mengukur panas, mengukur luas ruangan, mengetik dengan komputer, mengelas di bengkel, menggergaji kayu), (5) mempresentasikan (seperti laporan perobaan, laporan pengamatan, laporan perjalanan), (6) membuat produk dua atau tiga dimensi (seperti poster, iklan, patung, gambar, desain, peta), (7) merangkai (seperti komponen-komponen mesin dan komputer), dan (8) memodifikasi (seperti alat, mesin, elektronik).

Ranah Keterampilan Psikomotorik



Gambar 2.3: Piramida Keterampilan Psikomotorik Dave (1970) dan Simpson (1966)

Tujuh kategori kemampuan psikomotorik dari Simpson (1966; 1972) terentang dari kemampuan yang paling sederhana hingga yang paling rumit. Berikut ini diberikan penjelasan untuk masing-masing tingkatan. Di dalam ilustrasi bentuk piramid di atas, tingkat persepsi, kesiapan bertindak, dan meniru dimasukkan dalam satu kelompok.

1) Persepsi

Tingkat ini memperlihatkan kemampuan isyarat sensorik untuk memandu aktivitas motorik.

2) Kesiapan untuk bertindak

Tingkat ini mencakup rangkaian mental, fisik, dan emosional, yang menentukan kemampuan reaksi seseorang terhadap situasi yang berbeda.

3) Respon terbimbing atau meniru

Tingkat ini mencakup kemampuan meniru dan *trial and error*.

4) Membiasakan

Tingkat ini adalah peralihan dalam mempelajari keterampilan yang kompleks. Respon yang dipelajari telah menjadi kebiasaan dan gerakan yang dapat dilakukan dengan keyakinan dan kemampuan.

5) Mahir

Tingkat ini memperlihatkan kinerja motorik terampil dalam pola gerakan kompleks dan kinerja yang cepat, akurat, terkoordinasi, otomatis, tanpa keraguan dengan energi minimal.

6) Alami

Tingkat ini memperlihatkan keterampilan yang sudah dikembangkan dengan baik dan individu dapat memodifikasi pola pergerakan agar sesuai dengan persyaratan khusus.

7) Orisinal

Tingkat ini memperlihatkan keterampilan dalam menciptakan pola gerakan baru agar sesuai dengan situasi atau masalah tertentu. Hasil belajar ini menekankan adanya kreativitas dari keterampilan yang sangat maju.

Selanjutnya, lima kemampuan psikomotorik dalam taksonomi Dave (1970) yang terentang dari kemampuan yang paling sederhana hingga yang paling rumit, juga diuraikan dan beberapa hal memiliki kemiripan dengan taksonomi Simpson (1966: 1972).

1) Meniru

Tingkat ini memperlihatkan kemampuan mengamati sebuah keterampilan, mencoba untuk mengulanginya, atau melihat

produk jadi, dan mencoba untuk menirunya saat menyaksikan sebuah contoh.

2) Manipulasi

Tingkat ini memperlihatkan kemampuan menghasilkan produk dengan cara yang mudah dikenali dengan mengikuti petunjuk umum daripada observasi.

3) Presisi

Tingkat ini memperlihatkan kemampuan secara independen dalam melakukan kinerja atau menghasilkan produk, dengan akurasi, proporsi, otomatisasi, dan ketepatan seorang ahli.

4) Artikulasi

Tingkat ini memperlihatkan kemampuan dalam memodifikasi suatu kinerja atau produk agar sesuai dengan situasi baru; menggabungkan lebih dari satu keterampilan secara berurutan dengan harmoni dan konsistensi.

5) Naturalisasi

Tingkat ini memperlihatkan kemampuan penyelesaian satu atau lebih keterampilan dengan mudah dan membuat keterampilan otomatis dengan aktivitas fisik atau mental yang terbatas.

Kemampuan psikomotorik yang diuraikan oleh Simpson (1966: 1972) dan Dave (1970) lebih terkait dengan keterampilan konkret, yang pemakaian fisik, motorik, dan kinestetik. Kemampuan di luar itu, seperti menulis, membaca, menghitung, menggambar, dan mengarang dalam bidang bahasa, sosial, dan agama, yang kurang melibatkan fisik, motorik, dan kinestetik, serta lebih banyak melibatkan abstraksi, inovasi, dan kreativitas, kurang sesuai diukur dengan menggunakan taksonomi Simpson (1966;1972) dan Dave (1970).

Kurikulum 2013, untuk hal ini, mengacu taksonomi yang diadopsi dari Dyer, Gregersen, dan Christensen (2011) berdasarkan konsep *The five key “discovery skills”* yang meliputi *Associating, Questioning, Observing, experimenting, dan Networking*. Taksonomi keterampilan yang banyak melibatkan abstraksi, inovasi, dan kreativitas peserta didik dikenal sebagai keterampilan abstrak. Unsur-

unsurnya adalah (1) mengamati, (2) menanya, (3) mencoba, (4) menalar, dan (5) mengkomunikasikan untuk membentuk kemampuan penemuan.

Gambar 2.4 berikut berupa dua piramid yang mengontraskan tingkatan kemampuan keterampilan psikomotorik atau keterampilan konkret dari Simpson (1966; 1972) dan tingkatan kemampuan keterampilan abstrak atau perseptual dari Dyer, Gregersen, dan Christensen (2011). Tingkatan keterampilan psikomotorik atau keterampilan konkret sering disimbolkan dengan P1 (persepsi, kesiapan, dan respon), P2 (membiasakan), P3 (mahir), P4 (alami), dan P5 (orisinal). Sementara itu, tingkatan keterampilan abstrak atau perseptual disimbolkan dengan KA 1 (mengamati), KA 2 (menanya), KA 3 (mencoba atau melakukan percobaan), KA 4 (menalar), dan KA 5 (mengkomunikasikan).

Ranah Keterampilan Abstrak dan Konkret



Gambar 2.4: Piramida Keterampilan Abstrak dan Konkret

Pada masing-masing ranah keterampilan, tingkat kemampuan dalam keterampilan konkret dan abstrak memiliki verba operasional seperti dalam Tabel 2.4 dan Tabel 2.5 berikut ini.

Tabel 2.4: Verba Operasional Keterampilan Psikomotorik atau Keterampilan Konkret

Tingkat Psikomotorik	Verba Operasional
Meniru	mencoba, menyalin, mengikuti (gerakan), menduplikasi, meniru.

Tingkat Psikomotorik	Verba Operasional
Membiasakan	merakit, membuat, mengkalibrasi, membangun, membongkar, menampilkan, membedah, mengencangkan, memperbaiki, menggiling, memanaskan, memanipulasi, mengukur, memperbaiki, mencampur, mengatur, membuat sketsa.
Mahir	merakit, membangun, mengkalibrasi, membangun, membongkar, menampilkan, mengikat, memperbaiki, menggiling, memanaskan, memanipulasi, mengukur, memperbaiki, mencampur, mengatur, membuat sketsa (bedanya dengan tingkat membiasakan, tingkat ini menunjukkan bahwa kinerjanya lebih cepat, lebih baik, lebih akurat, dll.
Alami	menyesuaikan, mengubah, mengubah, mengatur ulang, mereorganisasi, merevisi, bervariasi
Orisinal	menyusun, membangun, menggabungkan, membuat, merancang, memulai.

Selanjutnya adalah Tabel 2.5 yang mendeskripsikan verba operasional dalam keterampilan abstrak atau perseptual.

Tabel 2.5: Verba Operasional Keterampilan Abstrak

Tingkat Psikomotorik	Verba Operasional
Mengamati	melihat, mendengar, membaca, menyimak, merasakan, mencermati, dan mengidentifikasi.
Menanya	menanyakan (secara lisan), menuliskan pertanyaan, mendiskusikan, bertanya jawab.
Mencoba	melakukan percobaan, mencari informasi, membaca, melakukan wawancara.
Menalar	menyimpulkan, menghubungkan, mengasosiasi, mengklasifikasikan, mencari hubungan sebab akibat.
Mengkomunikasikan	mempresentasikan, menulis (laporan), memamerkan.

5. Latihan Pendalaman Materi

Berikut ini disajikan empat kompetensi yang harus dikuasai oleh peserta didik.

- 1) Menganalisis perkembangan model atom dari model atom Dalton, Thomson, Rutherford, Bohr, dan Mekanika Gelombang.
- 2) Menyajikan hasil analisis dampak kebijakan perdagangan internasional secara tulis dan lisan.

- 3) Melakukan percobaan gerak melingkar, makna fisis, dan pemanfaatannya.
- 4) Menunjukkan sikap bela rasa terhadap masyarakat yang terdampak Pandemi Covid 19.

Tugas anda adalah menganalisis keempat kompetensi itu atas ranah, tingkatannya, dan materi pokoknya.

Refleksikanlah:

Para pengajar harus memberi *ruang* yang berimbang untuk pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Jangan memperlakukan yang satu sebagai anak emas dan yang lain sebagai anak tiri.



BAB 3

PENILAIAN OTENTIK DAN PENILAIAN TRADISIONAL

We do not just want students to know the content of the disciplines when they graduate. We, of course, want them to be able to use the acquired knowledge and skills in the real world. So, our assessments have to also tell us if students can apply what they have learned in authentic situations. (John Mueller, 2016)

1. Kemunculan Penilaian Otentik

Mueller (2006) menyatakan bahwa penilaian otentik merupakan suatu bentuk penilaian yang menuntut peserta didik menampilkan tugas-tugas pada situasi aktual atau nyata yang mendemonstrasikan penerapan pengetahuan dan keterampilan pokok yang bermakna. Collins (2013) juga menyebut penilaian otentik sebagai jenis penilaian yang [...] memerlukan peserta didik untuk menunjukkan keterampilan dan kompetensi yang realistis mewakili masalah dan situasi yang cenderung akan ditemui dalam kehidupan sehari-hari. Senada dengan itu, Keyser dan Howell (2008) menyatakan bahwa penilaian otentik lebih mencerminkan tugas dunia nyata daripada pengalaman belajar yang dibuat-buat dari lembar kerja atau tes berbasis kelas.

Penilaian otentik ini merupakan reaksi terhadap penilaian tradisional yang populer dengan tes pilihan ganda, tes menjodohkan, tes

benar-salah, dan tes isian singkat. Penilaian tradisional ini sudah sangat lazim digunakan di dunia pendidikan untuk mengukur pengetahuan atau pun keterampilan secara tidak langsung. Penilaian tradisional mengesampingkan konteks dunia nyata, mengabaikan keterkaitan pengetahuan dan keterampilan dari situasi aktual di luar kelas.

Pemicu dari pergeseran penilaian tradisional ke penilaian otentik adalah adanya perubahan cara memandang suatu penilaian dari pendekatan behavioristik ke pendekatan kognitivistik (lihat Collins, 2013). Pendekatan behavioristik menilai respon peserta didik hanya dari stimulus yang diberikan dan mengabaikan potensi otak dan kreativitas bawaan peserta didik.

Beberapa penelitian telah membuktikan efektivitas penggunaan penilaian otentik dalam proses belajar mengajar daripada penilaian tradisional. McCarthy (2013), misalnya, menemukan bahwa penilaian otentik dapat melibatkan peserta didik dalam proses pembelajaran. Peserta didik tidak hanya memiliki keterampilan analitis dan evaluatif saja tetapi juga keterampilan penilaian diri dan refleksi diri. Penelitian lain membuktikan bahwa penilaian tradisional telah gagal menilai kemampuan peserta didik secara keseluruhan karena hanya berfokus pada pengetahuan daripada keterampilan (Zaim & Refnaldi, 2016).

Pergeseran ini membawa pengaruh pada penekanan penilaian, seperti berikut ini.

- 1) Dari merespon pengetahuan ke membentuk pengetahuan.
- 2) Dari keterampilan diskrit menuju keterampilan terpadu dan multidisipliner.
- 3) Dari akumulasi fakta dan keterampilan yang terisolasi menuju ke penerapan dan penggunaan pengetahuan.
- 4) Dari tes pilihan ganda menuju tes tulis uraian yang mengontekstualisasi masalah yang relevan, bermakna, dan menekankan berpikir tingkat tinggi.
- 5) Dari ujian atau tes akhir menuju contoh atau sampel kerja dari waktu ke waktu yang dapat dinilai oleh pengajar, peserta didik, dan orang tua.

- 6) Dari hanya penilaian tugas individual menuju ke penilaian tugas kelompok, yang bersifat kolaboratif, dan mencerminkan pembelajaran kehidupan nyata.

Mueller (2016) menambahkan lima hal berikut untuk memperjelas perbedaan antara keduanya, seperti dalam Tabel 3.1 berikut ini.

Tabel 3.1: Perbedaan Penilaian Otentik dan Tradisional

Penilaian Otentik	Penilaian Tradisional
Melakukan tugas	Memilih sebuah respon
Dunia nyata	Situasi buatan
Mengkonstruksi/menerapkan	Mengingat
Struktur-peserta didik	Struktur-pendidik
Bukti langsung	Bukti tidak Langsung

Penilaian otentik sering disebut juga dengan berbagai istilah seperti penilaian langsung (*direct assessment*), penilaian realistik (*realistic assessment*), dan penilaian unjuk kerja (*performance assessment*) (Mueller, 2018). Penilaian otentik sejatinya memang memiliki karakteristik-karakteristik itu. Penilaian otentik langsung mengukur kemampuan peserta didik dengan memberi tugas untuk menampilkan unjuk kerjanya dalam situasi nyata, bermakna, dan memerlukan penerapan pengetahuan. Selain itu, penilaian otentik juga mengukur keterampilan peserta didik dalam menggunakan alat untuk mengukur luas atau panjang ruangan, melakukan percakapan dalam drama, menggambar objek di luar kelas dengan menggunakan cat minyak dan kanvas, menyanyi diiringi dengan pemakaian alat-alat musik, melakukan percobaan dilaboratorium, atau membuat kartun atau gambar seri dengan menggunakan komputer. Diagram 3.1 berikut ini menunjukkan karakteristik dari penilaian otentik.



Diagram 3.1: Karakteristik Penilaian Otentik

2. Urgensinya Penilaian Otentik

Kemampuan peserta didik yang dinilai oleh pengajar adalah kemampuan berpikir yang terkait dengan perolehan pengetahuan, kemampuan menampilkan suatu tindakan atau unjuk kerja, dan kemampuan berperilaku yang memperlihatkan sikap-sikap tertentu. Dalam praktik penilaian di kelas, pengajar memiliki kebebasan dalam menggunakan teknik dan bentuk penilaian apa pun untuk mengukur pencapaian ketiga kemampuan peserta didiknya. Banyak alasan yang mendorong seorang pengajar dalam memutuskan untuk memilih teknik dan bentuk penilaian tertentu, antara lain (1) kemudahan dalam pembuatan instrumen penilaian, (2) kepraktisan dalam pelaksanaan penilaian, (3) keobjektifan dalam penilaian, (4) keakuratan dalam perolehan data kemampuan pesertadidik, dan (5) relevansi dalam kehidupan.

Penilaian tradisional memang lebih memenuhi alasan kemudahan, kepraktisan, dan keobjektifan dalam mengukur ketiga kemampuan di atas. Sebaliknya, penilaian otentik lebih menitikberatkan pada alasan keempat dan kelima, yakni keakuratan dalam perolehan data kemampuan dan relevansi dalam kehidupan peserta didik. Lebih lanjut, Mueller (2016) dan Majid (2014), menyampaikan bahwa alasan untuk menggunakan penilaian otentik adalah mengembangkan peserta didik agar nantinya menjadi warga negara yang produktif. Peserta didik harus

dibiasakan untuk mampu menampilkan sejumlah tugas-tugas yang bermakna di dunia nyata agar setelah selesai dari pendidikannya, mereka dapat memberikan kontribusinya sebagai warga negara. Konsekuensinya adalah sekolah, perguruan tinggi, dan para pengajar mulai menggunakan penilaian otentik pada kemampuan-kemampuan tertentu yang sesuai.

Selain itu, pembelajaran mutakhir yang proses pembelajarannya dikemas dengan menggunakan berbagai pendekatan seperti Student Active Learning, Cooperative Learning, Saintific Learning, Problem Based Learning, Discovery Learning, Communicative Approach, Task Based learning, dan sejenisnya, lebih tepat apabila penilaiannya menggunakan penilaian otentik. Berbagai pendekatan pembelajaran mutakhir itu memperlihatkan karakteristik yang sama, yakni keaktifan peserta didik, tuntutan unjuk kerja, dan keterlibatan lingkungan serta situasi dunia nyata. Karakteristik pembelajaran yang seperti itu akan sangat tidak sesuai jika penilaiannya adalah penilaian tradisional.

3. Jenis Penilaian Otentik

Penilaian otentik menurut Mueller (2016) ditandai dengan 5 karakteristik, seperti peserta didik mendemonstrasikan atau melakukan tugas (*performing task*), yang terstruktur (*student structured*), dalam konteks masalah atau persoalan nyata di dunia nyata (*real life*), sekaligus membangun dan menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang dipelajari (*construction/ application*), serta menghasilkan data atau bukti langsung dalam pengukuran (*direct evidence*). Dalam Tabel 3.2 berikut disajikan ilustrasi penilaian tradisional dan penilaian otentik dalam berbagai bidang keilmuan. Tujuannya adalah untuk memperjelas perbedaan di antara dua jenis penilaian ini.

Tabel 3.2: Contoh-contoh Penilaian Tradisional dan Penilaian Otentik

Bidang	Penilaian Tradisional	Penilaian Otentik
Bahasa dan Sastra	<ul style="list-style-type: none"> Memilih jawaban yang benar dalam tes pilihan ganda tentang latar, tokoh protagonis dan antagonis, dalam ceritapendek. 	<ul style="list-style-type: none"> Berdiskusi di dalam kelompok tentang unsur instrinsik cerita pendek. Membuat resensicerita pendek.

Bidang	Penilaian Tradisional	Penilaian Otentik
	<ul style="list-style-type: none"> Mengisi dengan jawaban singkat 1 kata tentang tokoh dalam cerita pendek. 	<ul style="list-style-type: none"> Melakukan pementasan drama.dari cerita pendek Mengedit resensi.
Matematika	<ul style="list-style-type: none"> Memilih jawaban yang benar dalam tes pilihan ganda tentang bentuk segi tiga dan segi empat. 	<ul style="list-style-type: none"> Menggambar bentuk segi tiga dan segi empat membentuk suatu rumah. Menjelaskan konsep segi tiga dan segi empat yang ada dalam bentuk rumah.
Sains	<ul style="list-style-type: none"> Menjodohkan antara pengertian dan istilah dalam bidang sains. 	<ul style="list-style-type: none"> Percobaan di laboratorium. Menggambar poster tentang sains dan penyelamatan lingkungan hidup.
Sosial	<ul style="list-style-type: none"> Esai terbatas tentang penyebab pelanggaran HAM. 	<ul style="list-style-type: none"> Simulasi sidang pengadilan tentangkasus HAM Pembuatan brosur perjalan wisata pada objek-objek alam dan budaya lintas provinsi.
Seni Budaya	<ul style="list-style-type: none"> Menjodohkan ciri-ciri alat musik dan namanya. 	<ul style="list-style-type: none"> Memainkan alat musik dalam orkestra Melakukan pengamatan kegiatan seni dan wawancara pada tokoh seni di sekitar lingkungan sekolah.

Berdasarkan ilustrasi penilaian tradisional dan penilaian otentik dalam berbagai bidang keilmuan, berikut ini diberikan rangkuman beberapa jenis penilaian otentik sebagai berikut.

3.1 Penilaian Tindakan atau Kinerja (*Performance Assessment*)

Penilaian otentik tipe ini menuntut peserta didik untuk (1) mendemonstrasikan suatu kemampuan (senam, akting, membaca puisi, menari, menyanyi), (2) memerankan (bermain peran, drama, simulasi, pantomim), (3) melakukan sesuatu (percobaan di laboratorium, wawancara dengan nara sumber), (4) menggunakan alat (mengukur

panas, mengukur luas ruangan, mengetik dengan komputer), (5) mempresentasikan (laporan perobaan, laporan pengamatan, laporan perjalanan), dan (6) membuat produk tiga dimensi (poster, iklan, patung, gambar, batik, desain). Tipe tes ini dapat dibagi lagi menjadi tes praktik, tes unjuk kerja produk, tes praktik integrasi dengan produk, dan tes simulasi.

3.2 Penilaian Tulisan

Penilaian otentik tipe ini menuntut peserta didik untuk menunjukkan kompetensinya dalam membuat tulisan seperti karangan (fiksi dan non fiksi), laporan, makalah, artikel, resensi, atau surat sebagai hasil dari pembelajaran. Penilaian ini masuk dalam kualifikasi tes esai bebas yang memungkinkan peserta didik menerapkan seluruh pengetahuan dan keterampilannya dalam menghasilkan produk tulisan tersebut.

3.3 Penilaian Proyek

Penilaian otentik tipe ini merupakan kegiatan penilaian terhadap suatu tugas yang harus diselesaikan oleh peserta didik dalam periode atau waktu tertentu di laboratorium, perpustakaan, atau di luar kelas. Tugas tersebut berupa rangkaian kegiatan mulai dari perencanaan, pengumpulan data, dan pelaporan. Penilaian proyek ini berfokus pada kemampuan peserta didik, baik individual maupun kelompok, dalam melakukan perencanaan, pengumpulan data, dan pelaporan.

3.4 Penilaian Portofolio

Penilaian portofolio menuntut peserta didik menghasilkan karya dalam bidang tertentu dalam jumlah yang disepakati dalam kurun waktu tertentu sehingga akan terlihat perkembangan kemampuannya. Penilaian otentik tipe ini merupakan penilaian atas artefak yang menunjukkan kemajuan peserta didik dan dihargai sebagai hasil kerja dunia nyata.

3.5 Penilaian Pengamatan atau Observasi

Penilaian otentik tipe ini menuntut pendidik untuk melakukan pengamatan terhadap kegiatan aktual yang dilakukan peserta didik

dalam pembelajaran baik di dalam kelas atau di luar kelas. Fokus dari pengamatan adalah pada sikap peserta didik, seperti kejujuran, kerjasama, tanggung jawab, toleransi, kesungguhan, perhatian, percaya diri, yang diperlihatkan pada saat berdiskusi, presentasi, bermain drama, percobaan, melakukan tugas proyek, dan lain sebagainya. Penilaian otentik tipe ini dapat diintegrasikan dengan penilaian praktik ketika peserta didik menampilkan keterampilannya.

3.6 Penilaian Diri (*Self Assessment*)

Penilaian otentik tipe ini menuntut peserta didik untuk melaporkan tentang kinerjanya sikapnya sendiri sebagai hasil refleksi. Penilaian diri dapat dilakukan dengan berbagai cara, seperti (1) mengungkapkan perasaannya terhadap objek tertentu berdasarkan kriteria atau acuan yang disiapkan pengajar, atau (2) menilai atau mendeskripsikan keterampilannya berdasarkan kriteria atau acuan yang disiapkan pengajar. Cara pertama dan kedua dapat dilakukan secara tulis bebas atau terbatas dan secara lisan.

3.7 Penilaian Jurnal

Penilaian dengan jurnal menuntut pengajar untuk mencatat peristiwa atau kejadian yang dilakukan atau dialami peserta didik di dalam pembelajaran, baik di kelas maupun di luar kelas. Penilaian otentik tipe ini biasa dilakukan untuk mengumpulkan data sikap peserta didik yang terlihat setiap hari dalam berbagai peristiwa yang tidak direncanakan.

4. Latihan Pendalaman Materi

- 1) Apakah yang dimaksud penilaian otentik?
- 2) Jelaskan perbedaan penilaian otentik dengan penilaian tradisional!
- 3) Jelaskan karakteristik penilaian otentik!
- 4) Berikan contoh bentuk-bentuk penilaian otentik untuk kompetensi pengetahuan, keterampilan, dan sikap!

Refleksikanlah:

Otentisitas penilaian perlu diperjuangkan oleh para pengajar, walau itu menyita banyak waktu, pikiran, dan tenaga.



BAB 4

PENYUSUNAN KISI-KISI SOAL

Kisi-kisi soal seperti Google Map yang mengarahkan para pengajar untuk mengetahui jalan penilaian terbaik dalam pengukuran keberhasilan peserta didiknya.

1. Perencanaan Penilaian

Pada saat merancang perkuliahan atau pembelajaran, hal pertama yang harus disiapkan oleh para pengajar adalah *lesson plan* atau rencana perkuliahan semester (RPS) bagi dosen di perguruan tinggi, dan silabus serta rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) bagi guru di sekolah dasar dan sekolah menengah. *Lesson Plan* menurut Hamson (2017) adalah suatu proses perencanaan yang dilakukan pengajar sebelum melaksanakan kegiatan belajar mengajar. Sementara itu, Gallego (2007) menjelaskan *lesson plan* sebagai representasi dari organisasi proses belajar mengajar. Selanjutnya, perencanaan pembelajaran atau perkuliahan adalah proses pengambilan keputusan hasil berpikir secara rasional mengenai: (1) sasaran dan tujuan dari pembelajaran atau perkuliahan tertentu, yakni perubahan perilaku peserta didik, (2) isi atau materi yang akan diajarkan, (3) rangkaian kegiatan atau tugas-tugas yang harus dilaksanakan mengacu pada pendekatan dan metode tertentu, (4) kegiatan penilaian untuk mengukur pencapaian keberhasilan peserta didik, dan (5) media dan sumber belajar yang digunakan untuk memfasilitasi penguasaan materi dalam proses belajar mengajar.

Salah satu komponen dalam *lesson plan* adalah kegiatan penilaian untuk mengukur keberhasilan peserta didik (*assesment of learning*) setelah menempuh pembelajaran dalam suatu periode waktu tertentu, misalnya tengah semester atau akhir semester. Terkait dengan ini, pengajar perlu merancang instrumen penilaian yang sesuai untuk mengukur kompetensi kognitif, afektif, dan keterampilan yang sudah dicapai peserta didik. Instrumen penilaian itu terdiri atas kisi-kisi soal, soal, dan kunci jawaban atau rubrik penilaian.

Pada bagian berikut ini, uraian selanjutnya difokuskan pada penyusunan kisi-kisi soal. Kisi-kisi selama ini juga dikenal sebagai *table of specification* karena berupa tabel dalam bentuk kolom-kolom yang memuat informasi lengkap sebagai pedoman untuk menulis soal atau merakit soal.

2. Penyusunan Kisi-Kisi Soal

Kisi-kisi merupakan matrik yang berisi uraian kompetensi yang akan diukur, indikator soal, materi yang akan diteskan, dan spesifikasi soal (bentuk, jumlah, sebaran soal, dan tingkat ranah soal). Tujuan penyusunan kisi-kisi soal adalah memastikan bahwa soal yang dibuat sesuai dengan tuntutan kompetensi, ranah dan tingkatannya, serta proporsi soal yang akan dibuat. Di samping itu, kisi-kisi juga membantu pengajar untuk memvalidasi konstruk dan isi pada setiap butir soal agar soal yang dibuat dapat mengukur tuntutan kompetensi secara tepat dan sah.

Penyusunan kisi-kisi soal merupakan salah satu langkah yang harus dilakukan oleh pengajar ketika hendak membuat soal. Kisi-kisi soal menjamin bahwa item soal yang diujikan tidak keluar dari tujuan pembelajaran. Karena kisi-kisi ini merupakan acuan bagi pengajar untuk menulis soal, maka siapa pun yang menulis soal akan menghasilkan soal yang isi dan tingkat kesulitannya relatif sama. Berikut ini disajikan Diagram 4.1 yang memuat keterkaitan Capaian Pembelajaran Lulusan (CPL) di perguruan tinggi atau Kompetensi Inti (KI) di sekolah dasar dan menengah.

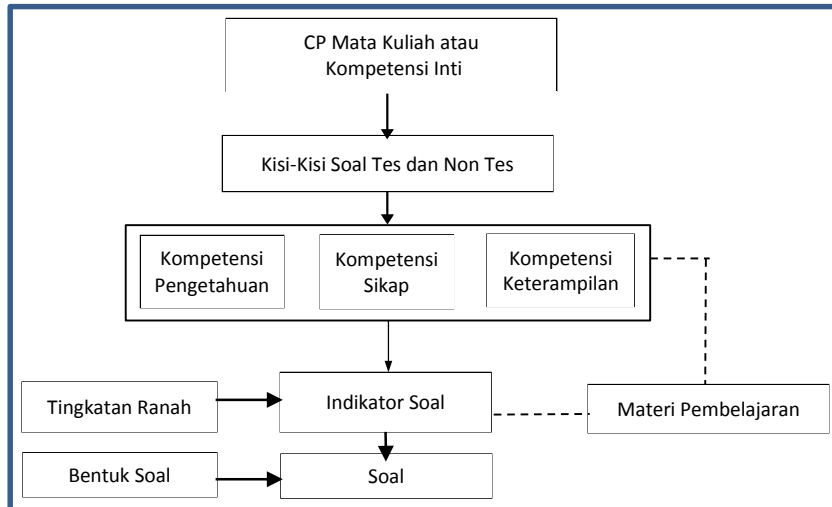


Diagram 4.1: Keterkaitan CPL/KI dan Soal

Tujuan penyusunan kisi-kisi adalah untuk menentukan ruang lingkup dan tekanan tes yang setepat-tepatnya, sehingga dapat menjadi petunjuk dalam penulisan soal. Pengajar dapat menentukan kompetensi dan materi esensial yang akan diujikan dengan mendasarkan pada kisi-kisi soal. Dengan menggunakan kisi-kisi soal, pengajar dapat juga menentukan proporsi soal pada masing-masing jenis kompetensi. Untuk itu, kisi-kisi soal perlu disusun secara baik dengan memenuhi persyaratan berikut: (1) kisi-kisi harus dapat mewakili isi RPS atau silabus, khususnya kompetensi dan materi secara proporsional, (2) komponen-komponennya diuraikan secara jelas dan komunikatif, dan (3) memudahkan pembuatan soal.

Kisi-kisi soal disajikan dalam bentuk matrik, seperti contoh format dalam Tabel 4.1 di bawah. Bentuk matriks berupa paduan antara baris dan kolom. Komponen-komponen yang harus ditampilkan ada delapan, yakni identitas mata kuliah atau mata pelajaran, capaian pembelajaran lulusan yang dibebankan pada mata kuliah (CPMK) atau kompetensi inti (KI), kompetensi, materi, indikator soal, tingkatan ranah, bentuk soal, dan jumlah soal. Komponen-komponen ini dituliskan dalam baris dan kolom tersebut.

Tabel 4.1: Format Kisi-Kisi Penulisan Soal
Identitas Mata Kuliah atau Mata Pelajaran

CP MK/KI (2)	Kompetensi (3)	Materi (4)	Indikator Soal (5)	Tingkat Ranah (6)	Bentuk Soal (7)	No. Soal (8)

Berikut ini, kedelapan komponen dalam kisi-kisi soal akan diuraikan satu persatu.

1) Identitas mata kuliah atau mata pelajaran

Untuk identitas mata kuliah di perguruan tinggi, informasi yang dituliskan antara lain program studi atau jurusan, nama mata kuliah, semester, alokasi waktu, jumlah soal, dan pengampu mata kuliah. Untuk identitas mata pelajaran di sekolah dasar dan menengah, informasi yang dituliskan antara lain jenis dan nama sekolah, kelas dan semester, alokasi waktu, jumlah soal, dan pengampu mata mata pelajaran.

2) CP Mata kuliah atau KI Mata Pelajaran

Untuk perguruan tinggi, CPMK adalah capaian pembelajaran yang bersifat spesifik terhadap mata kuliah mencakup aspek sikap, ketrampilan umum, ketrampilan khusus dan pengetahuan. Untuk pendidikan dasar dan menengah, KI mata pelajaran adalah deskripsi pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang harus dikuasai setelah peserta didik dalam mempelajari mata pelajaran tertentu pada jenjang pendidikan tertentu pula. KI terdiri atas sikap spiritual, sikap sosial, pengetahuan, dan keterampilan.

3) Kompetensi

Untuk perguruan tinggi, kompetensi yang dimaksud adalah sub-CPMK, yakni penjabaran dari setiap CPMK, bersifat dapat diukur dan/atau diamati dan merupakan kemampuan akhir yang direncanakan pada tiap tahap pembelajaran. Untuk pendidikan dasar dan menengah, kompetensi yang dimaksud adalah kompetensi dasar, yakni pengetahuan, keterampilan dan sikap

minimal yang harus dicapai oleh peserta didik untuk menunjukkan bahwa mereka telah menguasai KI yang telah ditetapkan. Dalam hal ini, kompetensi dasar yang dituliskan pada kolom ketiga ini merupakan penjabaran KI.

4) Materi

Untuk perguruan tinggi, materi yang rinci diambil dari rumusan sub-CPMK. Untuk pendidikan dasar dan menengah, materi diambil dari rumusan KD, baik KD 1 sikap spiritual, KD 2 sikap sosial, KD 3 pengetahuan, dan KD 4 keterampilan. Dalam hal ini, materi yang dituliskan pada kolom keempat merupakan materi rinci yang secara eksplisit terdapat dalam rumusan sub-CPMK atau rumusan KD.

5) Indikator soal

Indikator soal dikembangkan dari indikator. Rumusan indikator soal adalah [indikator+stimulus soal] dan memuat komponen *A = audience*, *B = behaviour*, *C = condition*, dan *D = degree*. Indikator soal sebaiknya menggunakan stimulus (dasar pertanyaan) yang dapat berupa gambar, grafik, tabel, teks, infografis, atau kasus yang dapat memicu dan memotivasi peserta didik berpikir sebelum menentukan pilihan jawaban. Indikator soal memuat: (1) kata kerja operasional yang dapat diukur, (2) ada keterkaitan dengan materi dan kompetensi yang diuji, dan (3) dapat dibuat soalnya. Indikator soal pilihan ganda, menggunakan satu kata kerja operasional yang terukur, sedangkan untuk soal berbentuk uraian dan atau soal praktik, indikator yang dikembangkan dapat menggunakan lebih dari satu kata kerja operasional yang terukur.

6) Tingkat ranah

Tingkat ranah yang dimaksudkan adalah tingkatan kompetensi, baik kompetensi pengetahuan (kognitif atau C1, C2, C3, C4, C5, C6), sikap (afektif atau A1, A2, A3, A4, A5), dan keterampilan (psikomotorik atau P1, P2, P3, P4, P5; keterampilan abstrak atau KA 1, KA 2, KA 3, KA 4, KA 5). Untuk lebih jelasnya, uraian tentang kompetensi dan tingkat ranah ini dapat dibaca kembali

pada Bab 2 tentang kemampuan-kemampuan peserta didik sebagai objek penilaian. Tingkat ranah ini menginformasikan, kepada pengajar yang menulis soal, seberapa tinggi dan seberapa kompleks kemampuan berpikir yang akan diujikan melalui soal itu; seberapa dalam perubahan sikap yang diharapkan; dan seberapa mahir tingkat keterampilan yang akan dicapai melalui soal tersebut.

7) Bentuk soal

Bentuk soal yang ada dapat diklasifikasikan atas soal untuk tes tulis, tes lisan, dan tes tindakan atau *performance*. Tes tulis meliputi pilihan ganda, pilihan ganda kompleks, menjodohkan, benar-salah, isian dan jawaban singkat, uraian, dan portofolio. Tes lisan berbeda dengan tes tulis dalam hal medium yang digunakan, yakni soal dibacakan dan jawabannya diutarakan secara lisan. Tes tindakan meliputi tes praktik dan produk. Penentuan bentuk soal yang diisikan dalam kolom ketujuh ini tentu mempertimbangkan ranah dari indikator soal, yakni kognitif, sikap, atau keterampilan.

8) Nomor soal

Setelah memutuskan bentuk soal tertentu dengan mengacu pada indikator soal, pengajar yang akan membuat soal dapat menuliskan pada kolom kedelapan ini seberapa banyak soal yang dibuat. Soal-soal tersebut diberi nomor agar memudahkan dalam perakitan soal. Hal lain yang perlu dipertimbangkan dalam penentuan jumlah soal adalah alokasi waktu ujian yang tersedia, jumlah kompetensi dan indikator yang ada, serta ruang lingkup materi yang diujikan.

Untuk membuat kisi-kisi yang representatif, berikut diberikan langkah-langkah yang perlu diikuti.

- 1) Menentukan seberapa banyak kompetensi dan materi ajar yang akan diujikan secara proporsional dengan mempertimbangkan alokasi waktu yang tersedia.

- 2) Mengembangkan indikator soal berdasarkan indikator pencapaian hasil belajar yang ada dengan formula *audience, behavior, condition, dan degree*.
- 3) Memastikan tingkat kemampuan pada aspek sikap, kognitif, dan keterampilan yang akan diuji pada setiap konsep.
- 4) Menentukan bentuk soal dengan mempertimbangkan karakter ranah kompetensi yang diujikan, seperti kognitif, afektif, dan keterampilan.
- 5) Ragam soal yang akan digunakan disesuaikan dengan karakteristik kemampuan yang diujikan.
- 6) Sesuaikan jumlah butir soal dengan lama waktu ujian.
- 7) Distribusikan jumlah soal dari langkah nomor 6, 4, dan 5.

3. Penelaahan Kisi-Kisi Soal

Kisi-kisi yang dibuat oleh pengajar perlu ditelaah agar soal yang dibuat sesuai dengan tujuan pembelajaran dan kompetensi yang diharapkan. Adapun teknik penelaahan kisi-kisi dapat dilakukan dengan mengajukan sejumlah pertanyaan dengan mengikuti langkah-langkah berikut ini.

- 1) Periksa semua kompetensi esensial, apakah sudah dimasukkan dalam kolom ketiga pada lembar kisi-kisi soal?
- 2) Periksa materi ajar yang berupa fakta, konsep, prosedur, atau metakognitif, yang terdapat dalam kompetensi, apakah telah tercantum pada kolom keempat dalam lembaran kisi-kisi?
- 3) Periksa semua indikator soal, apakah dikembangkan dari indikator hasil belajar dengan dilengkapi stimulus dan disusun dalam formula *audience, behavior, condition (stimulus), dan degree*?
- 4) Periksa tingkatan ranah, baik kognitif, afektif, dan keterampilan, dalam indikator soal yang akan diujikan, apakah sudah sesuai dengan tingkatan kompetensi?
- 5) Periksa bentuk soal, apakah sudah sesuai dengan karakteristik kompetensi dan indikator soal?
- 6) Periksa persentase jumlah soal untuk setiap indikator soal, apakah sudah proporsional dan sesuai dengan alokasi waktu?

Kisi-kisi soal yang sudah dibuat perlu untuk ditelaah ulang dengan memberi tanda cek (√) pada Tabel 4.2 berikut, sebagai upaya validasi instrumen. Harapannya adalah agar kisi-kisi soal menjamin tentang apa yang seharusnya diukur dan bagaimana cara mengukurnya.

Tabel 4.2: Penelaahan Kisi-Kisi Soal

No.	Kriteria Penelaahan	Ya	Tidak
1.	Apakah semua kompetensi esensial dari kognitif, sikap, dan keterampilan sudah dimasukkan?		
2.	Apakah penentuan materi uji, seperti fakta, konsep, prosedur, dan metakognitif, dari semua kompetensi sudah tepat?		
3.	Indikator soal dikembangkan dari indikator hasil belajar?		
4.	Indikator soal dirumuskan dengan formula ABCD dan mengandung stimulus?		
5.	Apakah tingkat kemampuan yang diperlihatkan oleh verba dalam indikator soal selaras dengan kompetensi?		
6.	Apakah bentuk soal beragam dan sesuai untuk mengukur kompetensi berdasarkan indikator soal?		

4. Latihan Pendalaman Materi

- 1) Mengapa seorang pengajar yang akan menilai keberhasilan peserta didiknya (*assessment of learning*) perlu membuat kisi-kisi soal?
- 2) Jelaskan langkah-langkah penyusunan kisi-kisi soal!
- 3) Buatlah kisi-kisi soal untuk tes formatif! Anda dapat mengambil satu topik dalam pembelajaran atau perkuliahan yang telah anda selesaikan. Pergunakanlah format matrik kisi-kisi soal seperti Tabel 4.1. Setelah itu, lakukan penelaahan kisi-kisi soal dengan mengacu pada pertanyaan pada Tabel 4.2.

Refleksikanlah:

Berikanlah soal untuk menguji apa yang sudah peserta didik pelajari. Janganlah memberikan soal sebagai pelampiasan kemarahan para pengajar di kelas.



BAB 5

PENYUSUNAN INSTRUMEN PENILAIAN RANAH KOGNITIF

*Rencanakan tes itu jauh-jauh hari sebelumnya,
jangan pada detik-detik terakhir
(Shohamy, 1985. Pertobatan Guru)*

1. Penilaian Ranah Kognitif

Penilaian ranah kognitif merupakan proses pengumpulan informasi tentang kemampuan berpikir peserta didik, yang terintegrasi dengan penguasaan pengetahuannya. Secara lebih rinci, Tim Direktorat Pembinaan SMP (2017: 58) menguraikan bahwa penilaian ranah kognitif adalah proses pengumpulan dan pengolahan informasi untuk mengukur proses dan hasil pencapaian kompetensi peserta didik yang berupa kombinasi penguasaan proses kognitif (kecakapan berpikir) mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, dan mengkreasi dengan pengetahuan faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif. Dua hal pokok di dalam pengertian ini adalah (1) mengumpulkan informasi dari peserta didik, dan (2) integrasi tingkat kemampuan berpikir dan penguasaan berbagai tipe pengetahuan dari peserta didik. Dua hal inilah penciri dari penilaian ranah kognitif.

Pengukuran terhadap pencapaian tujuan pembelajaran kognitif perlu dilakukan dengan alat ukur yang tepat. Kesalahan dalam mengidentifikasi tujuan pembelajaran kognitif akan berakibat pada ketidaktepatan pemilihan alat ukur, dan pada gilirannya berakibat pada kesalahan pengukuran. Dengan demikian, informasi yang diperoleh oleh

pengajar mengenai kemampuan kognitif peserta didiknya tidak akurat dan tidak dapat dipercayai.

Secara skematis, proses penilaian kognitif dapat dilihat pada Diagram 5.1 berikut. Proses penilaian dimulai dengan tahap identifikasi tujuan pembelajaran kognitif untuk menemukan dimensi proses kognitif dan dimensi pengetahuan. Dilanjutkan dengan penyusunan indikator hasil belajar dan indikator soal. Dari tahap itu, pengajar dapat menyusun kisi-kisi penilaian sekaligus menentukan bentuk penilaian yang tepat.

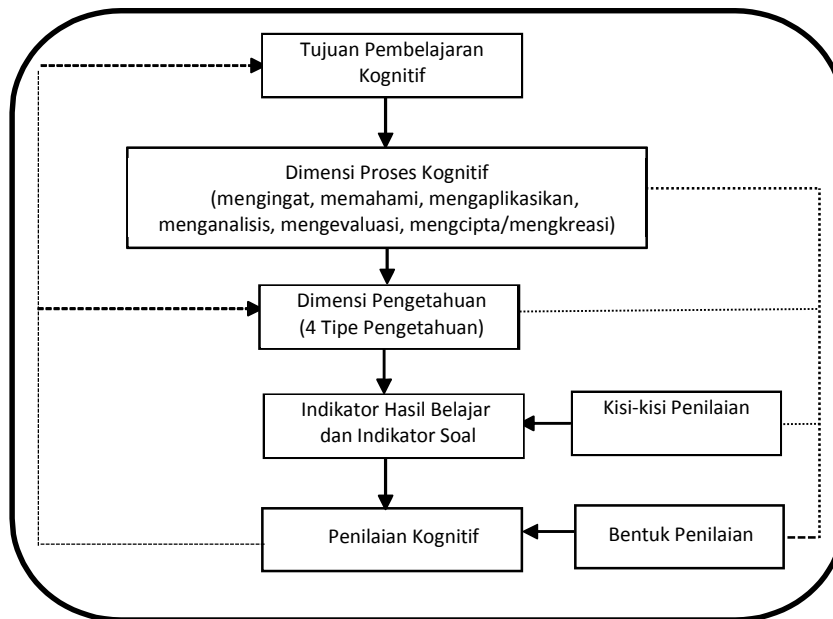


Diagram 5.1: Keterkaitan Tujuan Pembelajaran dan Penilaian

2. Keterkaitan Taksonomi Bloom, Pendekatan Pembelajaran, dan Cara Penilaian Ranah Kognitif

Pendekatan pembelajaran dapat dibedakan menjadi dua, yaitu pendekatan pembelajaran tradisional dan pembelajaran aktif. Pada pendekatan pembelajaran tradisional, pengajar lebih cenderung menggunakan teknik ceramah, latihan soal, dan terkadang diskusi. Di samping itu, pada pendekatan tradisional, guru dianggap sebagai

satu-satunya sumber pengetahuan. Sementara pada pendekatan aktif, pendidik lebih menjadi fasilitator dan hanya salah satu sumber pengetahuan. Berbagai teknik dapat digunakan oleh pengajar untuk lebih mengaktifkan peserta didik.

Pada Bab 2 telah dijelaskan tentang Taksonomi Bloom versi revisi beserta kata kerja operasional untuk ranah kognitif. Pada ranah kognitif, proses kognitif terdiri atas enam tingkat, yaitu mengingat, memahami, mengaplikasikan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta. Tiga tingkat yang pertama, yakni mengingat, memahami, dan mengaplikasikan, merupakan kemampuan berpikir tingkat rendah (*low order thinking skill*). Selanjutnya, tiga tingkat berikutnya, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta, merupakan keterampilan berpikir tingkat tinggi (*high order thinking skill*). Keenam tingkatan kognitif ini memiliki teknik dan cara penilaian yang berbeda-beda. Perbedaan tersebut tampak pada Tabel 5.1 berikut.

Tabel 5.1: Hubungan Pendekatan Pembelajaran dan Cara Penilaian

	Tingkatan Ranah Kognitif	Pendekatan Pembelajaran		Cara Penilaian						
		Tradisional	Belajar aktif	Tulis Objektif	Tulis	Lisan	Ujuk kerja	Produk	Portofolio	Tingkah Laku
6	Mengkreasi	-	v	-	v	-	v	v	v	v
5	Mengevaluasi	-	v	-	v	v	v	-	v	v
4	Menganalisis	-	v	-	v	v	v	-	v	v
3	Menerapkan	-	v	-	v	v	v	v	v	v
2	Memahami	v	v	v	v	v	v	v	v	v
1	Mengingat	v	v	v	v	v	v	v	v	v

Sumber: Didapatasi dari Tim Pengembang Pedoman Umum Pengembangan Penilaian (2004).

Pendekatan pembelajaran yang berbeda memberikan dampak pada cara penilaian yang berbeda. Teknik penilaian pada aspek pengetahuan memiliki berbagai bentuk, dapat berupa tes tertulis, tes lisan, penugasan, dan portofolio. Pada Tabel 5.1 tampak bahwa tidak semua teknik penilaian dapat digunakan untuk menilai semua tingkatan ranah. Sebagai contoh, tes tulis objektif, tingkatan ranah yang tercakup

adalah pengetahuan dan pemahaman, sedangkan empat tingkatan ranah yang lain tidak dapat menggunakan tes tulis objektif. Demikian juga pendekatan pembelajaran, pendekatan pembelajaran tradisional hanya cocok untuk tingkatan pengetahuan dan pemahaman sedangkan keempat tingkatan lainnya hanya bisa cocok dengan menggunakan model pembelajaran aktif.

3. Bentuk Penilaian Ranah Kognitif

Penilaian kognitif dilakukan untuk mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran dalam ranah pengetahuan. Konkretnya, penilaian ini untuk mengetahui penguasaan peserta didik terhadap materi yang diberikan, baik berupa pengetahuan faktual, konseptual, prosedural, maupun metakognitif, yang diintegrasikan dengan kecakapan berpikir peserta didik dari kecakapan berpikir tingkat rendah sampai tingkat tinggi.

Dalam melakukan penilaian kognitif, pengajar perlu terlebih dahulu mengidentifikasi tujuan pembelajaran kognitif atas tingkat proses kognitif yang akan diujikan dan tipe materi. Berdasarkan hasil identifikasi itu, pengajar dapat memutuskan bentuk penilaian yang sesuai, apakah tes lisan, tes tertulis, penugasan, atau portofolio. Pada bagian ini, keempat bentuk penilaian untuk ranah kognitif dibahas satu persatu.

3.1 Tes Lisan

Tes lisan (*Oral Based Test*) adalah tes yang digunakan untuk menggali pengetahuan peserta didik (*testee*) yang dikemukakan secara lisan oleh pengajar (*tester*) (Priowutanto, 2016). Pelaksanaan tes ini dilakukan dengan cara berbicara atau wawancara tatap muka secara langsung (Widoyoko, 2016). Tes ini bukan menguji kemampuan berbahasa dan keterampilan berkomunikasi peserta didik, melainkan lebih menilai pengetahuan dan pemahaman mereka tentang suatu materi yang telah dipelajari yang disampaikan secara lisan (Joughin, 2010). Tes ini cocok digunakan bila pengajar menginginkan jawaban yang mendalam dari peserta didik. Dengan kata lain, peserta didik

dituntut untuk memberikan jawaban secara komprehensif tentang suatu isu atau konsep tertentu.

Tes lisan dan tes tulis memiliki persamaan dan perbedaan. Persamaanya adalah keduanya mengukur pengetahuan dari peserta didik dengan cara mengajukan pertanyaan. Perbedaannya adalah cara penyelenggaraan atau penyajian. Tes lisan diselenggarakan secara lisan (*oral*) dan tes tulis diselenggarakan dengan berbasis *paper and pencil test*. Perbedaan lainnya seperti yang disampaikan oleh Schoultz & Wyndhamn (2001: 2013) dan Joughin (2010: 8) bahwa berbicara dan menulis adalah dua cara komunikasi yang sangat berbeda yang memediasi dunia secara berbeda.

Tes lisan memiliki beberapa kekhasan. Pertama, pertanyaan yang diajukan oleh pengajar dapat tidak sama untuk setiap peserta didik walaupun masih tentang topik atau *content* yang diujikan. Hal ini dilakukan untuk menghindari kebocoran pertanyaan di antara peserta didik. Kedua, tes lisan dilihat dari segi persiapan dan cara penyampaiannya dapat berbentuk bebas atau berpedoman. Tes lisan berbentuk bebas, apabila pengajar tidak terikat dengan daftar pertanyaan yang sudah disiapkan. Pengajar lebih menyesuaikan pertanyaannya berdasarkan situasi dan kondisi yang berkembang pada saat tes lisan berlangsung. Tes lisan berbentuk pedoman, apabila pengajar sepenuhnya terikat dengan daftar pertanyaan yang sudah disiapkan. Ketiga, dalam tes lisan pengajar memiliki kesempatan untuk menggali lebih jauh jawaban yang dikemukakan peserta didik. Demikian juga, peserta didik dapat meminta pengajar untuk mengulangi pertanyaannya manakala pertanyaan itu tidak jelas atau tidak bisa dipahami.

Kebaikan tes lisan antara lain pengajar lebih dapat menilai isi pengetahuan dan kepribadian seseorang karena dilakukan secara tatap muka (Davis & Karunthilake, 2005). Selain itu, jika pengajar belum mendapatkan jawaban yang memadai, pengajar dapat mengulangi pertanyaan atau mengubah pertanyaan sehingga dimengerti oleh peserta didik. Pengajar dapat memahami apa yang tersirat dan tersurat dari jawaban lisan peserta didik. Pengajar dapat mengungkap pengetahuan peserta didik sampai detail dan dapat mengetahui bidang apa dari

pengetahuan itu yang lebih dikuasai dan tidak dikuasai. Pengajar dan peserta didik juga dapat langsung mengetahui hasil tes tersebut.

Kekurangan dari tes lisan adalah objektivitas diragukan apabila ada hubungan yang kurang baik antara pengajar dan peserta didik. Selain itu, peserta didik bisa mengalami stress atau tekanan sehingga tidak dapat menjawab pertanyaan dengan baik. Terkait dengan hal ini, Davis & Karunthilake (2005) mengungkapkan bahwa tes lisan bisa sangat mengancam bagi peserta didik dan berpotensi menghasilkan kinerja yang buruk. Kekurangan lainnya adalah pelaksanaan tes membutuhkan waktu yang lama manakala peserta didiknya banyak (Widoyoko, 2016: 68).

Tabel 5.2 berikut memberikan ilustrasi perencanaan tes lisan yang beranjak dari kompetensi kognitif atau pengetahuan tentang “memahami berbagai zat adiktif dalam makanan dan minuman serta dampaknya terhadap kesehatan”.

Tabel 5.2: Contoh Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Lisan

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
1.	Memahami berbagai zat aditif dalam makanan dan minuman, serta dampaknya terhadap kesehatan	<ul style="list-style-type: none"> • Zat Aditif dan Zat Adiktif • Jenis zat aditif (alami dan buatan) dalam makanan dan minuman • Jenis zat adiktif • Pengaruh zat aditif dan adiktif terhadap kesehatan 	Diberikan kasus pemakaian zat aditif dalam makanan dan minuman, peserta didik dapat menjelaskan pengaruh zat aditif terhadap kesehatan	Lisan

Berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 5.2, soal kognitif lisan yang dapat disusun antara lain:

- 1) Jelaskan efek pemanis buatan seperti *aspartam* dan *MSG* jika dikonsumsi terlalu sering!
- 2) Jelaskan pengaruh *sulfit* pada penderita asma yang meminum bir secara berlebihan!

- 3) Jelaskan resiko dari kebiasaan mengonsumsi makanan cepat saji dengan kadar *nitrat* dan *nitrit* yang tinggi dalam jangka waktu yang lama!

3.2 Tes Tertulis

Tes tertulis atau *Paper based test* (PBT), menurut Tim Pusat Penilaian Pendidikan (2019: 3), adalah tes yang soal dan jawabannya diberikan dalam bentuk tulisan. Tes ini dilaksanakan dengan menggunakan kertas dan tulisan sebagai alat bantu, baik untuk soal tes maupun jawaban tes (Widoyoko, 2016). Dalam menjawab soal, peserta didik tidak selalu harus merespons dalam bentuk menulis kalimat jawaban, tetapi dapat juga dalam bentuk mewarnai, memberi tanda, menggambar grafik, diagram, dan lain-lain. Tes tertulis terdiri dari berbagai macam bentuk, seperti pilihan ganda, pilihan ganda kompleks, uraian objektif, uraian nonobjektif, jawaban singkat, menjodohkan, dan benar-salah. Berikut ini penjelasan singkat terkait dengan bentuk-bentuk penilaian pada tes tertulis.

3.2.1 Pilihan Ganda

Soal pilihan ganda terdiri atas satu atau lebih kalimat pengantar diikuti dengan daftar dua atau lebih tanggapan yang disarankan (Nitko & Brookhart, 2011: 166). Kalimat-kalimat pengantar yang dimaksud adalah stimulus yang berupa teks, grafiks, gambar, tabel, dan sebagainya, serta stem atau pokok soal, yang diikuti daftar tanggapan atau option. Option berupa alternatif jawaban, yang di dalamnya ada satu jawaban benar dan ada satu atau beberapa distraktor atau pengecoh. Dalam hal ini, peserta didik harus memilih satu jawaban yang benar di antara jawaban yang ditawarkan.

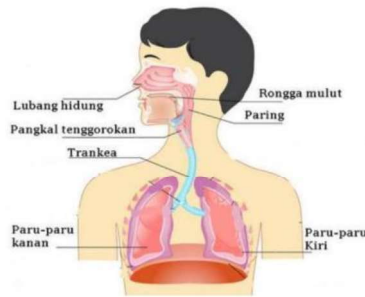
Bentuk tes pilihan ganda bisa mencakup banyak materi pelajaran, penskorannya objektif, dan bisa dikoreksi dengan komputer. Selain itu, bentuk tes pilihan ganda dipakai untuk ujian yang melibatkan banyak peserta didik dan waktu koreksinya relatif singkat. Namun demikian, membuat butir soal pilihan ganda yang berkualitas cukup sulit, dan kelemahan lain adalah peluang kerja sama peserta antar tes sangat besar.

Penggunaan bentuk tes pilihan ganda menuntut pengawas ujian teliti dalam melakukan pengawasan saat ujian berlangsung. Selain itu, tingkat berpikir yang diukur bisa tinggi tergantung pada kemampuan pembuat soal (Ebel (1979) dalam Tim Pengembang Pedoman Umum Pengembangan Penilaian, 2004). Untuk memperjelas bentuk soal pilihan ganda, berikut ini diberikan contoh kisi-kisi penyusunan soal, seperti dalam Tabel 5.3, dan contoh soal pilihan ganda.

Tabel 5.3: Contoh Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Pilihan Ganda

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
1	Menjelaskan organ pernapasan dan fungsinya manusia, serta cara memelihara kesehatan organ pernapasan manusia.	Organ pernapasan dan fungsinya	Diberikan gambar organ pernafasan manusia, peserta didik dapat menjelaskan organ pernafasan manusia	Pilihan ganda

Berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 5.3, soal kognitif tulis pilihan ganda yang dapat disusun antara lain sebagai berikut ini. Cermatilah gambar organ pernafasan manusia berikut ini!



Sumber: <https://www.zonareferensi.com>

Dari gambar tersebut, fungsi dari paru-paru adalah

- bisa menjaga kelembapan, suhu dan tekanan udara
- menyalurkan aliran udara dari hidung dan mulut
- menjadi penghubung agar udara dapat masuk menuju paru-paru ketika Anda bernapas

- d) menukar oksigen dari udara dengan karbon dioksida dari darah

3.2.2 Pilihan Ganda Kompleks

Sebagaimana soal pilihan ganda biasa, soal pilihan ganda kompleks terdiri atas satu atau lebih kalimat pengantar diikuti dengan daftar dua atau lebih tanggapan yang disarankan. Kalimat-kalimat pengantar yang dimaksud adalah stimulus yang berupa teks, grafiks, gambar, tabel, kasus, dan sebagainya, serta stem atau pokok soal, yang diikuti daftar tanggapan atau option. Option berupa alternatif jawaban, yang di dalamnya ada lebih dari satu jawaban benar dan ada satu atau beberapa distraktor atau pengecoh. Dalam hal ini, peserta didik harus memilih lebih dari satu jawaban yang benar di antara jawaban yang ditawarkan.

Perbedaan yang nyata pilihan ganda kompleks dengan pilihan ganda biasa adalah tersedianya jawaban benar lebih dari satu. Selain itu, peserta didik diminta untuk memilih lebih dari satu jawaban dari opsi yang tersedia. Asumsi yang digunakan dalam penyusunan pilihan ganda kompleks adalah kebenaran itu tidak tunggal. Dalam perkembangan ilmu pengetahuan yang bersifat multidisipliner ini, kebenaran dapat dilihat dari berbagai perspektif. Kebenaran itu dapat dinyatakan dengan cara yang berbeda-beda. Asumsi inilah yang mendasari penyusunan soal pilihan ganda kompleks. Dalam hal ini peserta didik diajarkan tentang berpikir alternatif dan berperspektif luas.

Untuk memperjelas bentuk soal pilihan ganda kompleks, berikut ini diberikan contoh kisi-kisi penyusunan soal, seperti dalam Tabel 5.4, dan contoh soal pilihan ganda kompleks.

Tabel 5.4: Contoh Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Pilihan Ganda

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
1	Menilai hal yang dapat diteladani dari teks biografi.	Teks biografi	Diberikan teks biografi tokoh nasional, peserta didik dapat menilai hal-hal yang dapat	Pilihan ganda kompleks

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
			diteladani dari tokoh tersebut	

Berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 5.4, soal kognitif tulis pilihan ganda kompleks yang dapat disusun antara lain sebagai berikut.

Bacalah kutipan teks biografi berikut ini!

Masa kecil Habibie dilalui bersama saudara-saudaranya di Pare-Pare, Sulawesi Selatan. Sifat tegas berpegang pada prinsip telah ditunjukkan Habibie sejak kanak-kanak. Habibie yang punya kegemaran menunggang kuda ini, harus kehilangan bapaknya yang meninggal dunia pada 3 September 1950 karena serangan jantung. Tak lama setelah bapaknya meninggal, Habibie pindah ke Bandung untuk menuntut ilmu di *Gouvernements School*. Di SMA, beliau mulai tampak menonjol prestasinya, terutama dalam pelajaran eksakta. Habibie menjadi sosok favorit di sekolahnya.

Setelah tamat SMA di Bandung tahun 1954, beliau masuk Universitas Indonesia di Bandung (Sekarang ITB). Beliau mendapat gelar Diploma dari *Technische Hochschule*, Jerman tahun 1960 yang kemudian mendapatkan gelar Doktor dari tempat yang sama pada tahun 1965. Habibie menikah tahun 1962, dan dikaruniai dua orang anak. Tahun 1967, menjadi Profesor kehormatan (Guru Besar) pada Institute Teknologi Bandung.

Di Indonesia, Habibie 20 tahun menjadi Menteri Negara Ristek/Kepala BPPT, memimipin 10 perusahaan BUMN Industri strategis, dipilih MPR menjadi Wakil Presiden RI, dan disumpah oleh Ketua MA menjadi Presiden RI menggantikan Soeharto. Soeharto menyerahkan jabatan presiden itu kepada Habibie berdasarkan Pasal 8 UUD 1945. Sampai akhirnya, Habibie dipaksa pula lengser akibat referendum Timor Timur yang memilih merdeka.

Sumber: <https://kepuustakaan-presiden.perpusnas.go.id/biography>

Sifat apakah dari tokoh Habibie yang dapat diteladani generasi muda? (Jawaban dapat lebih dari satu)

- a) Memiliki semangat yang tinggi untuk belajar.
- b) Menunjukkan sikap tegas pada prinsip.
- d) Memiliki jiwa pendidik.
- e) Menunjukkan ambisi yang kuat pada kekuasaan.

3.2.3 Uraian Objektif

Soal uraian objektif merupakan bentuk tes uraian yang jawabannya sudah pasti dan hanya satu jawaban yang benar (Mardapi, 2011: 70; Widoyoko, 2016: 144). Nitko dan Brookhart (2011: 203) menjelaskan bahwa soal uraian objektif ini sebagai soal uraian dengan tanggapan terbatas, baik isi jawaban maupun tanggapan tertulisnya. Tes uraian objektif biasanya digunakan pada mata pelajaran atau mata kuliah seperti Matematika, Kimia, Fisika, Akuntansi, dan sejenisnya.

Label “objektif” pada soal uraian ini berarti hasil penilaian terhadap jawaban peserta didik akan sama walaupun diperiksa oleh beberapa pengajar asal memiliki latar belakang pendidikan yang sama. Penskoran atas jawaban peserta didik dilakukan secara analitik, yaitu setiap langkah pengerjaan diberi skor. Ilustrasinya adalah sebagai berikut: jika peserta didik menuliskan rumus dengan benar, langkah ini diberi skor; jika peserta didik menghitung dengan rumus itu dan hasilnya benar, langkah ini diberi skor; jika peserta didik menafsirkan atau menyimpulkan hasilnya dengan benar, maka pada langkah inipun diberi skor. Penskoran bersifat hirarkis, sesuai dengan langkah pengerjaan soal. Bobot untuk setiap item bisa berbeda, item yang sulit bobotnya lebih besar dibandingkan dengan item yang mudah.

Ilustrasi mengenai uraian objektif mulai dari penyusunan kisi-kisi hingga bentuk soalnya dapat dicermati pada Tabel 5.5 berikut ini.

Tabel 5.5: Contoh Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Uraian Objektif

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
1	Menganalisis fungsi linear (sebagai persamaan garis lurus) dan menginterpretasikan grafiknya yang dihubungkan dengan masalah kontekstual	<ul style="list-style-type: none"> • Kemiringan • Persamaan garis lurus • Titik potong garis 	Menentukan titik potong dua persamaan garis lurus	Uraian objektif

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
		<ul style="list-style-type: none"> Kedudukan dua garis 		

Berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 5.5, soal kognitif tulis uraian objektif yang dapat disusun antara lain sebagai berikut: “Tentukanlah titik potong persamaan garis $Y = 2x+5$ dan $Y = - X+ 8!$ ”

3.2.4 Uraian Bebas Nonobjektif

Soal uraian bebas nonobjektif merupakan bentuk tes uraian yang memberi kebebasan kepada peserta didik untuk mengorganisasikan dan mengekspresikan pikiran dan gagasannya dalam menjawab pertanyaan (Widoyoko, 2016). Terkait hal ini, Nitko dan Brookhart (2011) juga menyatakan bahwa ketika menuliskan jawaban pertanyaan, peserta didik bebas untuk mengekspresikan dan mengatur ide-ide mereka sendiri dan hubungan timbal balik di antara ide-ide mereka. Konsekuensinya adalah jawaban tertulis peserta didik bersifat terbuka, fleksibel, dan tidak terstruktur.

Bentuk uraian bebas nonobjektif ini sesuai untuk bidang studi ilmu-ilmu sosial, yang karakteristiknya deskriptif, interpretatif, dan eksplanatif terhadap suatu fenomena sosial. Terkait dengan hal tersebut, soal uraian bebas nonobjektif sangat sesuai karena ciri-ciri pertanyaan berupa: uraikan, jelaskan, bandingkan, klasifikasikan, simpulkan, analisislah, dan sebagainya (Arikunto, 2008). Bentuk soal seperti ini bisa menggali informasi kemampuan penalaran yang tinggi, bersifat kritis dan kreatif.

Keunggulan bentuk tes ini dapat mengukur semua tipe materi seperti fakta, konsep, prosedur, dan metakognisi, serta tingkat berpikir dari yang rendah sampai yang tinggi. Soal yang dibuat dapat berupa pertanyaan yang sifatnya mengingat (C1), menjelaskan (C2), mengaplikasikan (C3), menganalisis (C4), mengevaluasi (C5), hingga mencipta (C6). Soal-soal tipe ini relatif lebih mudah membuatnya.

Kelemahan bentuk tes ini terkait dengan pengoreksian, penskoran, dan keterbatasan cakupan materi yang diujikan. Pertama, pengoreksian dan penskoran yang dilakukan pengajar berpotensi

dipengaruhi oleh rasa subjektivitas, seperti suka tidak suka dan kedekatan pengajar dengan peserta didik. Dalam kaitan dengan ini, Nitko dan Brookhart (2011) memunculkan fenomena *hallo effect*, yakni kesalahan efek hallo terjadi ketika penilaian terhadap satu peserta didik mempengaruhi penilaian terhadap peserta didik lainnya, atau penilaian terhadap satu peserta didik dipengaruhi oleh kesan umum tentang peserta didik itu. Kedua, pengoreksian dan pensekoran untuk jawaban peserta didik memerlukan waktu yang relatif lama dibandingkan bentuk soal yang lain. Ketiga, cakupan materi yang diujikan dengan bentuk soal ini pun terbatas. Hal ini berbeda dengan soal pilihan ganda yang dapat mengujikan banyak materi pada saat yang bersamaan.

Untuk menghindari kelemahan-kelemahan itu, cara yang dapat ditempuh adalah sebagai berikut. Agar terbebas dari subjektivitas, nama peserta didik dalam setiap lembar jawaban bisa ditutupi. Dengan demikian, ketika melakukan pengoreksian dan pensekoran, pengajar tidak mengetahui siapa pemilik lembar jawaban itu. Untuk mempercepat pengoreksian dan pensekoran, pengajar dapat menyiapkan rubrik penilaian sebagai dasar mengoreksi jawaban peserta didik. Rubrik penilaian diharapkan bisa meningkatkan efektivitas dan efisiensi dalam penilaian. Untuk mengatasi keterbatasan cakupan materi yang diujikan, maka pengajar dapat memadukan bentuk soal uraian nonobjektif ini dengan soal lain, misalnya isian atau jawaban singkat dan pilihan ganda kompleks.

Untuk memperjelas bentuk penilaian dengan uraian nonobjektif, berikut diberikan Tabel 5.6 yang berisi kisi-kisi soal dan implementasinya dalam penyusunan soal.

Tabel 5.6: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Uraian Nonobjektif

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
1	Menganalisis bentuk-bentuk interaksi manusia dengan lingkungan dan pengaruhnya terhadap pembangunan sosial, budaya, dan ekonomi masyarakat Indonesia.	Bentuk interaksi manusia dengan lingkungannya	Menganalisis dampak perilaku manusia terhadap lingkungan	Uraian non objektif

Berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 5.6, soal kognitif tulis uraian nonobjektif yang dapat disusun antara lain seperti berikut.

- 1) Analisislah dampak penebangan hutan secara tidak terkendali terhadap ekosistem!
- 2) Analisislah dampak dari pemakaian pupuk kimia yang berlebihan dalam pertanian terhadap kesehatan masyarakat dan tingkat kesuburan tanah!

3.2.5 Jawaban Singkat atau Isian Singkat

Bentuk soal jawaban singkat dan soal isian singkat memiliki kesamaan dalam menuntut peserta didik untuk merespon dengan satu kata, satu frase, angka, atau satu formula (Widoyoko, 2016: 150). Perbedaan di antara keduanya terletak pada jenis kalimat soal. Bentuk soal jawaban singkat menggunakan kalimat pertanyaan yang menuntut jawaban, sedangkan bentuk soal isian singkat menggunakan kalimat pernyataan yang belum lengkap, dan harus dilengkapi.

Bentuk soal jawaban singkat dan isian singkat sesuai digunakan untuk mengukur materi fakta dan konsep serta kemampuan kognitif mengingat, memahami, dan menerapkan pengetahuan dari peserta didik. Dengan demikian, keduanya cenderung mengukur kemampuan kognitif tingkat rendah atau *low order thining skills*. Walaupun demikian, jumlah materi yang diujikan melalui dua bentuk soal ini bisa banyak. Selain itu, cara pembuatan soalnya pun mudah dan pengkoreksiannya tidak membutuhkan waktu yang lama.

Untuk memperjelas perbedaan bentuk jawaban singkat dan isian singkat, berikut diberikan Tabel 5.7, yang berisi ilustrasi kisi-kisi soal dan implementasinya dalam penyusunan soal.

Tabel 5.7: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Jawaban Singkat dan Isian Singkat

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
1	Menuliskan bentuk-bentuk interaksi manusia dengan lingkungan dan pengaruhnya terhadap pembangunan sosial,	Bentuk interaksi manusia dengan lingkungannya	Menyebutkan macam-macam hutan di Indonesia	Jawaban Singkat Isian Singkat

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
	budaya, dan ekonomi masyarakat Indonesia			

Berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 5.7, soal kognitif tulis jawaban singkat dan isian singkat yang dapat disusun antara lain seperti berikut.

- 1) Penanaman hutan kembali dikenal dengan istilah (Isian Singkat)
- 2) Hutan rawa meliputi daerah rawa-rawa dengan berbagai jenis tumbuhan seperti beluntas, pandan, dan (Isian Singkat)
- 3) Berdasarkan survei tahun 2010, berapakah luas hutan di Indonesia? (Jawaban Singkat)
- 4) Hutan apakah yang berkembang di daerah pantai-pantai berlandai dan berlumpur? (Jawaban Singkat).

3.2.6 Menjodohkan

Bentuk tes menjodohkan (*matching test*) menuntut peserta didik untuk memasang atau mencocokkan dua hal (Widoyoko, 2016; Hariyanto, 2014). Hal yang pertama adalah stem berupa pertanyaan atau pernyataan, yang terdapat pada kolom pertama. Hal yang kedua adalah option atau jawaban, yang terdapat pada kolom kedua. Agar memiliki pengecoh atau distraktor, maka jumlah opsi atau jawaban pada kolom kedua dibuat lebih banyak daripada pertanyaan atau pertanyaan dalam kolom pertama.

Bentuk tes menjodohkan cocok untuk mengetahui pemahaman peserta didik tentang fakta dan konsep. Cakupan materi bisa banyak, namun tingkat berpikir yang terlibat cenderung rendah, yakni mengingat dan memahami. Berikut diberikan Tabel 5.8, yang berisi ilustrasi kisi-kisi soal dan implementasinya dalam penyusunan soal menjodohkan.

Tabel 5.8: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Tertulis Menjodohkan

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
1	Menyebutkan organ pernapasan dan fungsinya pada hewan	Organ pernafasan dan fungsinya	Menuliskan organ pernafasan manusia	Menjodohkan

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
	dan manusia,serta cara memelihara kesehatan organ pernapasan manusia.			

Berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 5.8, soal kognitif tulis menjodohkan yang dapat disusun antara lain seperti berikut ini.

Pernyataan	Jawaban
1. Bagian tubuh yang menghubungkan tenggorokan dan paru-paru.	a. Tenggorokan
2. Tabung yang mengalirkan udara dari mulut dan hidung ke batang trakea.	b. Trakea
3. Ruang sela di antara tulang kepala yang mengatur suhu dan kelembaban udara yang dihirup	c. Respirasi
	d. Sinus

3.2.7 Benar – Salah

Bentuk soal Benar – Salah (*True-false*) adalah soal berupa pernyataan-pernyataan yang dapat berupa fakta, konsep, atau prosedur, yang memerlukan repon dari peserta didik berupa membenarkan atau menyalahkan. Jika peserta didik membenarkan berarti menyetujui isi pernyataan tersebut. Sebaliknya, jika peserta didik menyalahkan berarti tidak setuju atau menolak isi pernyataan tersebut. Respon dari peserta didik cukup melingkari huruf B atau S, atau menuliskan huruf B atau S pada kotak yang tersedia.

Bentuk soal Benar-Salah cocok digunakan apabila pengajar ingin mengukur atau menggali pengetahuan peserta didik tentang fakta, konsep, atau prosedur, serta mengukur kemampuan kognitif mengingat dan memahami. Jumlah materi yang diuji bisa banyak namun tingkat berpikir yang dituntut cenderung rendah. Berikut ini diberikan ilustrasi soal Benar-Salah yang dikembangkan dari kisi-kisi pada Tabel 5.8.

Tabel 5.8: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Benar-Salah

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
1	Menyebutkan organ pernapasan dan fungsinya pada manusia,serta cara memelihara kesehatan organ pernapasan manusia.	Organ pernafasan dan fungsinya	Mengingat kembali organ pernafasan manusia	Benar – Salah

Berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 5.8, soal kognitif tulis Benar-Salah yang dapat disusun antara lain menjadi dua model berikut.

1) Model 1

Lingkarilah pada huruf B jika pernyataan tersebut anda anggap benar, dan lingkarilah pada huruf S jika pernyataan tersebut anda anggap salah!

B – S Fungsi paru-paru adalah untuk menyaring udara yang kotor.

B – S Trakea adalah ruang sela di antara tulang kepala yang mengatur suhu dan kelembaban udara yang dihirup.

2) Model 2

Tuliskan B pada kotak yang tersedia jika pernyataan tersebut anda anggap benar, dan tuliskan S pada kotak yang tersedia jika pernyataan tersebut anda anggap salah!

Fungsi paru-paru adalah untuk menyaring udara yang kotor.

Trakea adalah ruang sela di antara tulang kepala yang mengatur suhu dan kelembaban udara yang dihirup.

3.2.8 Penugasan

Penilaian dengan penugasan merupakan salah satu bentuk penilaian yang menuntut peserta didik melakukan kegiatan di luar kelas dalam waktu tertentu. Tugas yang diberikan dapat berupa tugas individu maupun tugas kelompok terkait dengan masalah-masalah dalam dunia nyata. Penilaian penugasan dapat berupa tugas investigasi, observasi, wawancara, atau mencari informasi dari berbagai sumber, yang

mengharuskan adanya perencanaan, pengumpulan data, pengolahan dan penyajian data (Asrul, Ananda, dan Rosita, 2014). Karena karakteristik penugasan yang seperti itu, penilaian penugasan juga disebut sebagai penilaian proyek (Widoyoko, 2016). Tagihan yang diminta dalam penugasan tersebut bentuknya bermacam-macam seperti laporan tertulis, poster, maupun presentasi lisan.

Tujuan dari penilaian penugasan adalah untuk mengukur kemampuan kognitif tingkat tinggi, yakni menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta, khususnya kemampuan eksplorasi, kreativitas, dan berpikir komprehensif, dalam kaitannya materi ajar yang sedang dipelajari di kelas, yang dikaitkan dengan kehidupan nyata. Tipe materi ajar tersebut terentang dari materi faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif.

Kelebihan penilaian penugasan antara lain memberi kesempatan yang luas pada peserta didik mengaplikasikan pengetahuan teoritik untuk menyelesaikan persoalan-persoalan aktual yang terjadi di lingkungannya. Di samping kelebihan itu, kekurangan penilaian penugasan adalah menghabiskan waktu, tenaga, dan mungkin biaya yang banyak.

Berikut ini diberikan ilustrasi penilaian penugasan, yang dikembangkan dari kisi-kisi pada Tabel 5.9.

Tabel 5.9: Kisi-kisi Soal Kognitif Bentuk Penugasan

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
1	Menganalisis terjadinya pencemaran lingkungan dan dampaknya bagi ekosistem	<ul style="list-style-type: none"> • Pencemaran Lingkungan • Pencemaran udara, air, dan tanah • Dampak pencemaran bagi ekosistem 	<ul style="list-style-type: none"> • Dengan diberi tugas observasi, peserta didik dapat menjelaskan berbagai sumber pencemaran air. • Dengan diberi tugas observasi, peserta didik dapat menganalisis dampak 	Penugasan

No	Kompetensi Pengetahuan	Materi	Indikator Soal	Bentuk Soal
			pencemaran bagi ekosistem	

Berdasarkan kisi-kisi pada Tabel 5.9, soal kognitif bentuk penugasan yang dapat dikembangkan adalah sebagai berikut.

Tugas:

Lakukan observasi secara berkelompok (5 orang) terhadap sungai di sekitar kampus dalam waktu 30 menit. Temukan berbagai sumber yang menyebabkan pencemaran air dan analisislah dampak pencemaran tersebut pada ekosistem di sekitarnya. Hasil observasi dilaporkan dalam bentuk pembuatan poster dan presentasi kelompok selama 15 menit pada pertemuan berikutnya.

3.2.9 Portofolio

Portofolio adalah kumpulan terbatas dari karya peserta didik yang digunakan, baik untuk menyajikan karya terbaik atau untuk menunjukkan perkembangan atau kemajuan mereka selama periode waktu tertentu (Nitko dan Brookhart, 2011). Woolfolk (2007) juga mengungkapkan bahwa portofolio sebagai suatu koleksi hasil kerja peserta didik dalam suatu bidang tertentu, yang memperlihatkan perkembangan, refleksi diri, dan prestasi. Sementara itu, Basuki dan Hariyanto (2014) mendefinisikan portofolio sebagai koleksi sistematis dari hasil karya peserta didik sepanjang waktu tertentu. Koleksi ini akan membantu peserta didik sendiri dan pengajar untuk menilai pertumbuhan dan perkembangan peserta didik dalam aspek-aspek tertentu.

Berdasarkan definisi-definisi tersebut, maka penilaian portofolio (*portfolio assessment*) dapat diartikan sebagai penilaian yang dilakukan dengan cara menilai kumpulan karya peserta didik dalam suatu kurun waktu, misalnya dalam 1 semester, untuk mengetahui perkembangan dan prestasi mereka pada aspek-aspek tertentu. Penggunaan portofolio untuk penilaian kognitif sangat sesuai pada mata pelajaran atau mata kuliah yang memiliki banyak tugas. Namun demikian, pada kelas

dengan jumlah peserta didik yang banyak, pengajar tentu akan mengalami kesulitan dengan penilaian portofolio ini.

Berikut ini diberikan ilustrasi penilaian portofolio pada karya-karya peserta didik yang dihasilkan dalam 1 semester dalam mata kuliah *Menulis*.

Penilaian Portofolio

Kumpulkan dalam 1 folder tulisan anda tentang resensi, esay, rangkuman, dan laporan observasi yang dihasilkan dalam satu semester ini. Kemudian secara spesifik cermatilah aspek penggunaan ejaan dan tanda baca dalam seluruh karya tersebut mulai dari karya pada bulan pertama, kedua, dan seterusnya. Cermatilah apakah masih ada kesalahan dalam penggunaan ejaan dan tanda baca. Kemudian bandingkan hasil pencermatan tulisan pada bulan pertama, kedua, dan seterusnya untuk menemukan adakah perkembangan dalam penggunaan ejaan dan tanda baca.

4. Latihan Pendalaman Materi

- 1) Jelaskan bentuk-bentuk penilaian yang digunakan untuk mengukur aspek kognitif atau pengetahuan!
- 2) Apakah keunggulan tes lisan dibandingkan dengan tes tulis?
- 3) Carilah dari berbagai sumber, definisi dari penilaian penugasan dan penilaian portofolio!

Refleksikanlah:

Apakah yang kita ajarkan pada peserta didik? Pengetahuan-pengetahuan sekedar untuk dihafal? Atau pengetahuan-pengetahuan untuk dikritisi, dan dievaluasi?



BAB 6

PENYUSUNAN INSTRUMEN PENILAIAN RANAH KETERAMPILAN

Marilah kita tes suatu keterampilan itu secara langsung, jangan lewat suatu keterampilan lain (Shohamy, 1985. Pertobatan Guru).

1. Penilaian Ranah Keterampilan

Penilaian ranah keterampilan dikenal dengan istilah penilaian kinerja (*performance assessment*). Kinerja merupakan performansi maksimal yang ditunjukkan sebagai akibat dari suatu proses belajar (Widoyoko, 2016). Kinerja juga dapat dimaknai sebagai suatu perbuatan, suatu prestasi, suatu pameran umum keterampilan (Whitmore, 1997: 104). Untuk mendapatkan pemahaman mengenai penilaian kinerja, berikut ini diberikan ilustrasi kasus pelaksanaan ujian membuat roti di kelas *Tata Boga*.

Di kelas tata boga, masing-masing peserta didik diminta untuk membuat roti manis. Semua alat, bahan roti, dan aneka isi roti sudah disediakan. Peserta didik mulai menyiapkan dan meracik bahan hingga menyiapkan oven. Ada yang masih menyiapkan bahan-bahan. Ada yang mulai membuat adonan, dan ada pula yang mulai memanggang roti. Setelah waktu berakhir, roti manis karya peserta didik disajikan di meja untuk dinilai. Pengajar kemudian menilai dengan cara

memberikan pertanyaan-pertanyaan kepada peserta didik seputar proses pembuatan roti manis tersebut.



Sumber: <https://filmapro.co.id/>

Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan oleh pengajar pada saat menilai karya peserta didik sebenarnya sebenarnya hanya mengungkap pengetahuan tentang keterampilan membuat roti manis. Seharusnya, pengajar mengobservasi secara langsung proses pembuatan roti manis tersebut pada masing-masing peserta didik, kemudian mengamati roti manis hasil dari ujian tersebut, baik dari segi warna, penyajian, komposisi, dan mencicipi rasa roti manis tersebut.

Fenomena yang terjadi dalam proses ujian membuat roti manis ini memperlihatkan tiga hal. Pertama, penilaian kinerja (*performance assessment*) harus dilakukan dengan mengamati secara langsung proses kerja peserta didik membuat roti manis pada saat kegiatan itu berlangsung (*on the spot*) sehingga pengajar mendapatkan informasi akurat mengenai aktivitas yang dilakukan. Kedua, produk dari kinerja itu, berupa roti manis, harus diobservasi bahkan dirasakan oleh pengajar sehingga dapat diketahui kualitasnya. Ketiga, pertanyaan yang diajukan (*oral test*) pengajar pasca praktik membuat roti manis hanyalah bersifat melengkapi penilaian kinerja. Dalam hal ini, menilai keterampilan peserta didik hanya dengan tes lisan adalah tidak tepat dan tidak valid.

2. Keterkaitan Taksonomi Ranah Keterampilan, Pendekatan Pembelajaran, dan Cara Penilaian Keterampilan

Tujuan pendidikan untuk ranah keterampilan memuat dua sub keterampilan, yakni keterampilan konkret atau psikomotorik dan keterampilan abstrak. Keterampilan konkret atau psikomotorik, seperti yang diuraikan oleh Simpson (1966: 1972) dan Dave (1970) lebih terfokus pada pengembangan fisik, motorik, dan kinestetik dari peserta didik. Sementara itu, keterampilan abstrak, seperti yang digagas oleh Dyer, Gregersen, dan Christensen (2011) lebih berkenaan dengan pengembangan abstraksi, inovasi, dan kreativitas peserta didik. Tujuan pembelajaran keterampilan dalam berbagai bidang keilmuan mengandung dua tipe keterampilan itu dalam kadar yang berbeda-beda. Pada bidang ilmu olah raga misalnya, keterampilan tipe pertama sangat mendominasi karena memang lebih terkait dengan pengembangan keterampilan fisik, motorik, dan kinestetik. Namun demikian, pada bidang ilmu-ilmu sosial, keterampilan tipe kedua yang terkait dengan abstraksi, inovasi, dan kreativitas paling banyak dikembangkan.

Dalam kaitannya dengan pembelajaran, pengembangan keterampilan konkret dan abstrak, dilakukan dengan memberikan tugas kinerja (*performance task*) kepada peserta didik. Tugas kinerja yang dimaksud adalah setiap kegiatan belajar yang meminta peserta didik untuk: (1) mendemonstrasikan (seperti senam, akting, membaca puisi, menari, menyanyi), (2) memerankan (seperti bermain peran, drama, simulasi, pantomim), (3) melakukan (seperti percobaan dilaboratorium, wawancara), (4) menggunakan alat (seperti mengukur luas ruangan, mengetik dengan komputer, mengelas di bengkel, menggergaji kayu), (5) mempresentasikan (seperti laporan perobaan, laporan pengamatan, laporan perjalanan), (6) membuat produk dua atau tiga dimensi (seperti poster, iklan, patung, gambar, desain, peta), (7) merangkai (seperti komponen-komponen mesin dan komputer), dan (8) memodifikasi (seperti alat, mesin, elektronik).

Pendekatan pembelajaran yang memungkinkan keterampilan konkret dan abstrak berkembang tentu hanya pada pembelajaran aktif (*active learning*) dan bukan pembelajaran tradisional yang tidak banyak

memberikan ruang beraktivitas pada peserta didik. Bonwell dan Eison (1991) menggambarkan pembelajaran aktif sebagai strategi yang melibatkan peserta didik dengan tugas melakukan sesuatu dan (meminta siswa) memikirkan hal-hal yang mereka lakukan”. Pembelajaran aktif bercirikan adanya tugas dan aktivitas kelas maupun di luar kelas, baik secara individual atau kelompok, terkait dengan persoalan-persoalan nyata (otentik). Pendekatan pembelajaran yang dapat diklasifikasikan dalam pembelajaran aktif antara lain *problem based learning*, *project based learning*, *discovery learning*, dan *cooperative learning*.

Penilaian untuk mengukur perkembangan dan capaian keterampilan peserta didik, setelah mendapatkan pengalaman belajar dengan berbagai pendekatan pembelajaran aktif, dilakukan dengan tes kinerja (*performance test*) sehingga selaras dengan tugas-tugas dan aktivitas kelasnya. Dalam praktik penilaian di kelas, tes kinerja memiliki beberapa varian seperti praktik, produk, proyek, dan portofolio. Penggunaan masing-masing tipe tes kinerja ini bergantung pada karakteristik keterampilan yang akan diujikan.

3. Bentuk Penilaian Aspek Keterampilan

Keterampilan konkret dan abstrak yang dilatihkan pada peserta didik dapat dinilai dengan menggunakan bentuk penilaian kinerja, seperti praktik, produk, proyek, dan portofolio. Masing-masing bentuk penilaian kinerja ini akan dibahas satu persatu.

3.1 Praktik

Penilaian praktik (*practical assessment*) adalah penilaian yang menuntut respon berupa unjuk keterampilan melakukan suatu aktivitas sesuai dengan tuntutan kompetensi baik di sekolah, kampus, maupun di tempat magang. Aspek yang dinilai dalam penilaian praktik adalah kualitas proses mengerjakan atau melakukan suatu tugas. Pada penilaian praktik, penilaian dilakukan secara langsung oleh pengajar, jika dilakukan di kelas, di laboratorium, dan di tempat workshop sekolah, atau praktisi jika dilakukan di tempat magang di dunia industri atau di pabrik, dan sebagainya, melalui pengamatan atau observasi dengan berdasarkan rubrik penilaian.

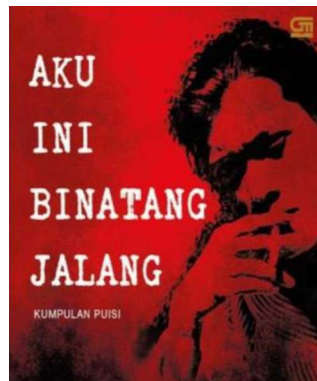
Berikut ini diberikan contoh-contoh soal dalam penilaian praktik. Contoh yang pertama adalah penilaian praktik dalam mata kuliah *Apresiasi Puisi*. Kompetensi yang diujikan berupa, “membacakan satu puisi dari satu antologi puisi dengan menerapkan vokal, ekspresi, dan intonasi seperti tekanan dinamik dan tekanan tempo”. Soal praktik yang diberikan kepada peserta didik adalah sebagai berikut.

Soal praktik

Berikut ini diberikan puisi *Aku* karya Chairil Anwar.

Aku

Kalau sampai waktuku
 Ku mau tak seorang kan merayu
 Tidak juga kau Tak perlu sedu
 sedan itu
 Aku ini binatang jalang
 Dari kumpulannya terbuang
 Biar peluru menembus kulitku
 Aku tetap meradang menerjang
 Luka dan bisa kubawa berlari
 Berlari
 Hingga hilang pedih peri
 Dan aku akan lebih tidak peduli
 Aku mau hidup seribu tahun lagi



Sumber: <https://www.kompas.com>

Bacalah puisi *Aku* karya Chairil Anwar dengan menerapkan vokal, ekspresi, dan intonasi, seperti tekanan dinamik dan tekanan tempo!

Pada penilaian praktik membacakan puisi, peserta didik secara individual bergantian membacakan puisi *Aku* di tempat yang ditetapkan oleh pengajar. Pengajar menyaksikan penampilan dari peserta didik yang memperlihatkan kemampuannya dalam membaca puisi. Pengajar menilai secara langsung penampilan masing-masing peserta didik dengan fokus pada aspek vokal, ekspresi, dan intonasi, berdasarkan rubrik penilaian. Penilaian praktik seperti ini masuk dalam kualifikasi

penilaian otentik karena dilakukan secara langsung (*direct assessment*), bersifat realistik (*realistic assessment*), dan memperlihatkan unjuk kerja (*performance assessment*) (Mueller, 2018). Dalam hal ini, penilaian praktik adalah penilaian otentik karena mengukur kemampuan peserta didik dengan memberi tugas untuk menampilkan unjuk kerjanya dalam situasi nyata, bermakna, dan memerlukan penerapan pengetahuan.

Contoh penilaian praktik yang kedua diambil dari kasus dalam mata kuliah *Kimia*. Kompetensi yang diujikan adalah “menentukan daya hantar listrik dari berbagai larutan” dan “menentukan pengaruh konsentrasi larutan terhadap daya hantar listriknya”. Soal praktik yang diberikan kepada peserta didik adalah sebagai berikut.

Soal praktik

Lakukan percobaan secara berkelompok (3 orang) dengan tujuan untuk:

- 1) menentukan daya hantar listrik dari berbagai larutan;
- 2) menentukan pengaruh konsentrasi larutan terhadap daya hantar listriknya.

Untuk melaksanakan percobaan ini, laboratorium menyediakan alat dan bahan, serta panduan prosedur kerja. Lakukan percobaan dalam waktu 2 jam dan jangan lupa penggunaan alat pelindung diri (APD) yang ditetapkan. Setelah selesai buatlah laporan hasil percobaan berdasarkan Tabel Pengamatan!

Alat dan bahan yang disediakan

Alat	Bahan Kimia
1. Konduktometer	1. Aquadest
2. Neraca Analitik	2. Air Kran
3. Spatula	3. Air Kolam
4. Kaca Arloji	4. Air Minum Cup
5. Gelas Kimia	5. Larutan Gula 0,5 %
6. Batang Pengaduk	6. Larutan NaCl 0,5 %
7. Botol Semprot	7. Larutan ZnSO ₄ 0,5 %
8. Gelas Ukur	8. Larutan CaCl ₂ 0,5 %
	9. Alkohol
	10. Kertas timbang
	11. Tissue

Prosedur kerja

- 1) Buatlah masing-masing larutan yang akan di uji.
- 2) Rangkailah alat uji daya hantar listrik sehingga dapat berfungsi dengan baik.
- 3) Ambillah masing-masing 100 mL larutan yang akan diuji daya hantarnya dan masukkan ke dalam gelas kimia yang telah diberi label.
- 4) Ujilah daya hantar listrik masing-masing larutan tersebut dengan cara mencelupkan elektroda ke dalam larutan uji secara bergantian. Setiap akan mengganti larutan yang diukur daya hantar listriknya, elektroda harus terlebih dahulu dicuci sampai bersih dan keringkan dengan kertas isap atau issue agar data eksperimen tidak bias (valid).
- 5) Lakukan hal yang sama pada sampel yang akan di uji lainnya.
- 6) Catatlah hasil pengamatan pada tabel pengamatan.

Pada penilaian praktik yang kedua ini, peserta didik secara berkelompok melakukan percobaan di laboratorium. Pengajar menyaksikan kinerja masing-masing kelompok peserta didik yang melakukan percobaan “menentukan daya hantar listrik dari berbagai larutan” dan “menentukan pengaruh konsentrasi larutan terhadap daya hantar listriknya”. Pengajar menilai secara langsung proses kerja masing-masing kelompok dengan fokus pada aspek pemenuhan alat dan bahan serta kesesuaian tahapan pelaksanaan percobaan berdasarkan prosedur kerja. Penilaian praktik seperti ini masuk dalam kualifikasi penilaian otentik karena dilakukan secara langsung (*direct assessment*), bersifat realistik (*realistic assessment*), dan memperlihatkan unjuk kerja (*performance assessment*) (Mueller, 2018). Dalam hal ini, penilaian praktik adalah penilaian otentik karena mengukur kemampuan peserta didik dalam menggunakan alat dan bahan nyata di laboratorium sekaligus menerapkan pengetahuan dan keterampilannya.

3.2 Produk

Penilaian produk (*product assesement*) merupakan penilaian terhadap keterampilan peserta didik dalam menghasilkan produk tertentu, seperti produk seni, produk teknologi, produk makanan dan minuman, produk pakaian, dan sebagainya. Produk yang dihasilkan

tersebut merupakan implementasi dari pengetahuan dan keterampilan konkret (psikomotorik) yang diperoleh selama proses pembelajaran atau proses pemagangan. Penilaian produk bertujuan untuk menilai keterampilan peserta didik dalam membuat produk tertentu sesuai dengan kompetensi yang dituntut, dan menilai kemampuan peserta didik dalam bereksplorasi dan mengembangkan gagasan.

Pengembangan suatu produk secara umum menempuh tahapan-tahapan tertentu, mulai dari persiapan dan perencanaan, pelaksanaan pembuatan produk, hingga produk jadi. Karena pertimbangan itu, penilaian produk (*product assesement*) dapat juga difokuskan pada tahapan-tahapan tersebut (Dirjen Dikdasmen, 2015: 27). Pengajar dapat melakukan penilaian dengan berfokus pada satu, dua, atau seluruh tahapan. Pertama, pengajar menilai produknya saja dengan mengabaikan proses pembuatan dan perencanaannya. Kedua, pengajar menilai proses pembuatan dan produknya. Ketiga, pengajar menilai perencanaan, proses pembuatan, dan produknya.

Berikut ini diberikan contoh-contoh tugas dalam penilaian produk. Contoh yang pertama adalah penilaian produk dalam mata kuliah *Seni Rupa*. Kompetensi yang diujikan adalah “membuat karya seni rupa tiga dimensi dengan melihat model”. Tugas pembuatan produk yang diberikan kepada peserta didik adalah sebagai berikut.

Tugas pembuatan produk

Buatlah karya seni tiga dimensi berupa patung gerabah berdasarkan model yang disediakan! Kerjakanlah secara individual. Ukuran produk mengikuti model yang disediakan. Untuk membuat produk ini, tempat *workshop* menyediakan alat dan bahan yang diperlukan. Lakukan pembuatan produk ini dalam 3 kali jam pertemuan!

Model Patung Gerabah Harimau



Sumber: <https://www.bukalapak.com/p/hobi-koleksi>

Alat dan bahan yang disediakan

- 1) Meja putar, kawat, kuas, pisau pahat, kayu giling, dan pembakar
- 2) Tanah liat, air, abu, dan kayu bakar

Pada penilaian produk patung gerabah, peserta didik secara individual membuat produk itu di tempat workshop selama tiga pertemuan. Karena dibuat berdasarkan model yang sudah jadi, maka fokus penilaian adalah pada proses pembuatan dan produk jadinya. Hal ini berarti selama tiga kali pertemuan pengajar akan mengobservasi langkah-langkah kerja peserta didik dalam menggunakan alat, menerapkan berbagai teknik yang ada, dan mengelola bahan. Setelah produk patung gerabah jadi, pengajar juga akan menilai kualitas produk berdasarkan kesesuaiannya dengan model, kehalusan tekstur permukaan badan gerabah, dan tekstur benda yang ditampilkan.

Penilaian produk seperti ini masuk dalam kualifikasi penilaian otentik karena dilakukan secara langsung (*direct assessment*), bersifat realistik (*realistic assessment*), dan memperlihatkan unjuk kerja (*performance assessment*) (Mueller, 2018). Dalam hal ini, penilaian produk adalah penilaian otentik karena mengukur kemampuan peserta didik dengan memberi tugas untuk menghasilkan produk nyata seperti dalam situasi yang sesungguhnya, bermakna, dan memerlukan penerapan pengetahuan.

3.3 Proyek

Penilaian proyek (*project assessment*) merupakan kegiatan penilaian terhadap proyek yang harus diselesaikan dalam waktu tertentu di luar kegiatan pembelajaran di kelas, di bengkel, atau di laboratorium (Widoyoko, 2016: 109). Penilaian proyek dapat dilakukan untuk mengukur satu atau beberapa kompetensi dalam satu atau beberapa mata pelajaran atau mata kuliah. Tujuannya penilaian proyek adalah mengukur kemampuan peserta didik dalam mengimplementasikan pengetahuan dan keterampilan abstraknya yang diperoleh selama proses pembelajaran.

Proyek yang diberikan oleh pengajar dapat berupa proyek individu maupun proyek kelompok. Nikto dan Brookhart (2011: 251) menjelaskan tentang proyek individu dan kelompok sebagai berikut. Proyek individu adalah aktivitas jangka panjang yang menghasilkan produk berupa model, objek fungsional, laporan substansial, atau koleksi. Proyek kelompok membutuhkan dua atau lebih peserta didik untuk bekerja sama dalam proyek yang lebih panjang. Tujuan utama dari proyek kelompok sebagai teknik penilaian adalah untuk mengevaluasi apakah peserta didik dapat bekerja sama secara kooperatif dan tepat untuk menciptakan produk yang berkualitas tinggi. Proyek kelompok dapat berfokus pada (1) target pembelajaran yang berorientasi pada tindakan (seperti membuat buletin), target pembelajaran yang berorientasi pada minat siswa (seperti membuat makalah tentang topik yang mereka minati), target pembelajaran yang berorientasi pada materi pelajaran (seperti memahami bagaimana sungai terbentuk), atau target pembelajaran interdisipliner (seperti merancang suaka margasatwa).

Sekilas, tampaknya ada kemiripan antara penilaian produk dan penilaian proyek. Keduanya sama-sama menghasilkan sesuatu dan membutuhkan tahapan dari perencanaan, pelaksanaan, hingga pelaporan atau penyajian hasil. Perbedaan di antara keduanya adalah wujud dari sesuatu yang dihasilkan. Penilaian produk menghasilkan sesuatu yang bersifat tiga dimensi seperti produk seni, produk teknologi, produk makanan dan minuman, produk pakaian, dan sejenisnya, sedangkan penilaian proyek menghasilkan sesuatu yang bersifat dua dimensi seperti bulletin dan koran sekolah, artikel jurnal, laporan tentang proses

erupsi gunung, atau rancangan jalan layang, dan sejenisnya. Perbedaan yang lain adalah penilaian proyek menuntut adanya pemecahan masalah aktual dan penggunaan keterampilan abstrak seperti kemampuan komunikasi, berpikir kritis, dan kreatif, serta terbatasnya penggunaan pengetahuan dan keterampilan estetik. Pada penilaian produk, hal-hal tersebut tidak ditekankan.

Berikut ini diberikan contoh soal dalam penilaian proyek. Contoh penilaian proyek diambilkan dari mata kuliah *Jurnalistik*. Kompetensi yang diujikan adalah “membuat laporan tentang dampak erupsi Gunung Merapi di Jawa Tengah”. Tugas penilaian proyek yang diberikan kepada peserta didik adalah sebagai berikut.

Tugas proyek

Buatlah laporan tentang dampak erupsi Gunung Merapi di Jawa Tengah! Untuk itu anda harus melakukan riset jurnalistik dalam kelompok (3 orang). Anda harus melakukan riset dokumen, wawancara pada pihak-pihak yang memiliki otoritas, seperti Pusat Vulkanologi dan Mitigasi Bencana Geologi (PVMBG) Jawa Tengah, Pemerintah Daerah Magelang, khususnya Dinas Sosial, Basarnas Jawa Tengah, dan observasi partisipasi di daerah terdampak erupsi seperti di Kaliadem (Desa Kepuharjo) dan di Babadan 1 dan 2 (Desa Paten). Lama pengerjaan proyek adalah 2 minggu. Laporan proyek akan dimuat dalam Koran Kampus edisi khusus.



Gambar 6.1: Erupsi Merapi Magelang, Provinsi Jawa Tengah

Sumber: <https://tirto.id/letusan-gunung-merapi>

Pada penilaian proyek pembuatan laporan dampak erupsi Gunung Merapi, peserta didik secara berkelompok (3 orang) harus melakukan riset jurnalistik. Untuk itu kelompok-kelompok ini harus melakukan persiapan dan perencanaan di kampus, pengumpulan data dari lapangan, dan melakukan pengolahan data serta pembuatan laporan di kampus. Penilaian proyek dapat dilakukan pengajar melalui dua cara, yakni penilaian presentasi proses riset di lapangan dan penilaian laporan proyek dalam bentuk artikel.

Penilaian proyek dilakukan melalui presentasi proses riset jurnalistik dan laporan proyek dalam bentuk artikel. Penilaian proyek ini masuk dalam kualifikasi penilaian otentik karena proyek dilakukan secara langsung di masyarakat, bersifat realistik, dan memperlihatkan unjuk kerja, pemecahan masalah aktual, dan penggunaan kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan keterampilan komunikasi kelompok. Selain itu, prinsip-prinsip penilaian otentik juga tampak dalam penilaian proyek karena mengukur kemampuan peserta didik dalam menyelesaikan proyek yang realistik, bermakna, dan memerlukan penerapan pengetahuan.

3.4 Portofolio

Pada bab 5 sebelumnya, portofolio dibahas dalam kaitannya dengan penilaian ranah kognitif atau pengetahuan. Portofolio yang merupakan kumpulan terbatas dari karya peserta didik dapat digunakan untuk memotret kemampuan kognitif atau pengetahuan. Karya-karya peserta didik yang berupa aneka tulisan dapat mencerminkan perkembangan dari waktu ke waktu penguasaan mereka tentang materi faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif, serta mencerminkan kemampuan proses kognitif mereka dalam berpikir tingkat rendah dan tinggi. Hal inilah yang menjadi penekanan dalam portofolio sebagai alat penilaian kemampuan kognitif.

Portofolio pada bab 6 dibahas dalam kaitannya dengan penilaian keterampilan, khususnya keterampilan abstrak dari peserta didik. Karya-karya yang dihasilkan oleh peserta didik merupakan hasil dari kinerja keterampilan abstrak mereka, yang mencerminkan kemampuan *Associating*, *Questioning*, *Observing*, *experimenting*, dan *Networking*. Di dalam konteks pendidikan di Indonesia, keterampilan abstrak

diterjemahkan menjadi: mengamati, menanya, mencoba, menalar, dan mengkomunikasikan untuk membentuk kemampuan penemuan.

Dengan demikian, fokus dan unsur-unsur yang dinilai dalam portofolio kognitif berbeda dengan portofolio keterampilan abstrak. Tabel 6.1 berikut mengungkap perbedaan di antara keduanya.

Tabel 6.1: Penilaian Portofolio pada Ranah Kognitif dan Keterampilan

Kognitif	Keterampilan Abstrak
1. Mengukur perkembangan penguasaan materi pengetahuan tipe faktual, konseptual, dan prosedural, yang tampak pada kumpulan karya peserta didik.	1. Mengukur perkembangan kemampuan produktif tulis, gambar, desain atau rancangan, dan sejenisnya, baik yang memanfaatkan teknologi atau tidak, yang tampak pada kumpulan karya peserta didik.
2. Mengukur perkembangan proses kognitif atau penalaran peserta didik dari mengingat, memahami, mengaplikasikan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta/mengekreasi, seperti yang tampak pada kumpulan karya mereka.	2. Mengukur perkembangan kemampuan penemuan yang didasarkan aktivitas mengobservasi, menanya, mencoba, menalar, dan atau mengkomunikasikan, dari setiap karya peserta didik yang dikumpulkan menjadi portofolio.

Berikut ini diberikan ilustrasi penilaian portofolio pada ranah keterampilan abstrak pada karya-karya peserta didik yang dihasilkan selama 1 semester dalam mata kuliah *Menulis*.

Penilaian portofolio dalam mengukur keterampilan abstrak

Kumpulkan dalam 1 folder tulisan anda tentang resensi, esay, rangkuman, dan laporan observasi yang dihasilkan dalam satu semester ini! Kemudian secara spesifik cermatilah perkembangan kemampuan produktif tulis anda dalam seluruh karya tersebut mulai dari karya pada bulan pertama, kedua, dan seterusnya. Cermatilah apakah ide dan gagasan pokok tulisan diekspresikan secara jelas dan komunikatif, baik dalam judul maupun pengembangan paragraf dan wacana. Kemudian bandingkan hasil pencermatan tulisan pada bulan pertama, kedua, dan seterusnya untuk menemukan adakah perkembangan gagasan, temuan, pemikiran, atau rekomendasi baru, serta sikap kritis, dalam setiap tulisan yang dihasilkan dari proses observasi, menanya, mencoba, menalar, dan mengkomunikasikan.

Pelajar dan profesional di berbagai bidang usaha mulai dari seni hingga arsitektur menyimpan file hasil kerja mereka. Hasil kerja ini—baik yang disimpan di atas kertas, kanvas, film, video, audio, atau media lain—merupakan apa yang disebut portofolio (Cohen & Swerdlik, 2018: 11).



Sumber: <http://www.alqodiri.net/>

4. Latihan Pendalaman Materi

- 1) Uraikan perbedaan antara penilaian keterampilan konkret (psikomotorik) dan keterampilan abstrak!
- 2) Jelaskan persamaan dan perbedaan penilaian produk dan proyek!
- 3) Jelaskan perbedaan antara penilaian portofolio dalam ranah kognitif dan keterampilan abstrak!
- 4) Kompetensi berikut ini lebih tepat diukur dengan penilaian apakah? Berikan alasan anda!
 - a) Memproduksi kerajinan dengan inspirasi artefak atau objek budaya lokal dan material daerah sekitar dengan inspirasi budaya berdasarkan daya dukung yang dimiliki oleh daerah setempat.
 - b) Membuat peta tematik wilayah provinsi dan/atau salah satu pulau di Indonesia berdasarkan peta rupa bumi.
 - c) Melakukan percobaan untuk menunjukkan karakteristik senyawa ion atau senyawa kovalen berdasarkan beberapa sifat fisika.
 - d) Melakukan penelitian sosial yang sederhana untuk mengenali ragam gejala sosial dan hubungan sosial di masyarakat.

Refleksikanlah:

Keterampilan apakah yang diberikan kepada peserta didik?
Keterampilan seperti yang diminta dalam kompetensi? Ataukah keterampilan untuk hidup di tengah masyarakat?



BAB 7

PENYUSUNAN INSTRUMEN PENILAIAN RANAH SIKAP

Pendidikan karakter memang bukanlah hal yang mudah, karena itu memerlukan waktu dan kerja keras dari semua komponen negeri ini. Jadi bukan hanya guru sebagai pendidik anak-anak di sekolah tetapi semua pihak harus menjadi bagian dari pendidikan karakter.

(Sumber: <https://www.kompasiana.com>)

1. Penilaian Ranah Sikap

Dewasa ini keluhan tentang kegagalan pendidikan karakter semakin banyak disuarakan oleh berbagai kalangan, seperti pengamat pendidikan, psikolog, orang tua, tokoh agama, tokoh budaya, dan sebagainya. Mereka semua menyoroti perilaku-perilaku menyimpang seperti korupsi, perkelahian antarpelajar, terorisme, dan intoleransi.

Kebanyakan mereka sepakat bahwa institusi pendidikan belum mampu mewujudkan tujuan pendidikan karakter. Fenomena ini secara jelas dapat dibaca pada artikel berikut. Kondisi yang demikian sangat memprihatinkan bagi dunia pendidikan. Saat ini, sikap sangat ditekankan dalam kurikulum dengan harapan bahwa dunia pendidikan akan menghasilkan lulusan dengan karakter yang baik. Lulusan sekolah diharapkan tidak hanya menguasai pengetahuan dan keterampilan,

tetapi juga memiliki sikap dan moral yang baik. Dengan demikian, lulusan sekolah akan berkontribusi positif bagi masyarakat luas.

Sistem Pendidikan Gagal Bentuk Karakter Siswa

Medan (ANTARA News) - Sistem pendidikan di Indonesia dinilai gagal membentuk karakter siswa menjadi orang baik yang ditandai dengan banyaknya kasus korupsi, manipulasi, kebohongan, berbagai konflik dan terjadinya kekerasan.

"Ini bukti bahwa institusi pendidikan kita belum dapat mewujudkan tujuan pendidikan yakni untuk mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman, berakhlak mulia, dan menjadi warga negara yang bertanggung jawab," kata pendiri Indonesia Heritage Foundation, Dr Ratna Megawangi, di Medan, Selasa.

Menurut dia, salah satu penyebab utama kegagalan tersebut karena sistem pendidikan di Indonesia belum mempunyai kurikulum pendidikan karakter, tetapi yang ada hanya mata pelajaran tentang pengetahuan karakter (moral) yang tertuang didalam pelajaran agama, kewarganegaraan dan Pancasila.

Apalagi proses pembelajaran yang dilakukan dengan pendekatan menghafal. Para siswa hanya diharapkan dapat menguasai materi yang keberhasilannya diukur dengan kemampuan anak menjawab soal ujian terutama dengan pilihan berganda.

"Karena orientasinya hanya semata-mata memperoleh nilai bagus, maka bagaimana mata pelajaran dapat berdampak pada perubahan perilaku siswa tidak pernah diperhatikan. Sehingga apa yang terjadi adalah kesenjangan antara pengetahuan moral dan perilaku," katanya.

Sumber: <https://www.antaranews.com>

Pendidikan karakter di sekolah dan di perguruan tinggi, khususnya penilaian sikap peserta didik, harus diakui masih jauh dari ideal. Banyak pengajar yang masih menganggap bahwa tes pilihan ganda dapat mengukur semua tujuan pendidikan, termasuk sikap, dalam mata pelajaran Agama maupun Pancasila. Pemahaman ini tidak tepat dan bahkan menyesatkan. Penilaian sikap sosial dan spiritual membutuhkan instrumen penilaian tersendiri yang berbeda dengan penilaian pengetahuan dan keterampilan.

2. Keterkaitan Taksonomi Ranah Sikap, Pendekatan Pembelajaran, dan Cara Penilaian pada Ranah Sikap

Sikap bermula dari perasaan suka atau tidak suka terkait dengan suatu objek. Selain itu, sikap juga merupakan ekspresi dari nilai-nilai

atau pandangan hidup. Sikap dapat dibentuk, sehingga terjadi perilaku atau tindakan yang diinginkan. Karena sikap itu dapat dibentuk maka sekolah dan perguruan tinggi menjadi tempat yang tepat untuk membentuk dan mengembangkan sikap.

Dalam rangka mengembangkan sikap ini, ada banyak istilah yang dipakai dalam dunia pendidikan. Ada yang menamainya pendidikan moral (Kohlberg, 1995), pendidikan nilai (Lickona, 2012), ada yang menyebut pendidikan budi pekerti, pendidikan kebudayaan, dan pendidikan rasa (Dewantoro, 1964), dan ada pula yang memakai nama pendidikan religiusitas (Mangunwijawa, 1982). Semua itu mengacu pada hal yang sama, yakni sebagai upaya pembentukan dan pengembangan sikap dengan penekanan yang berbeda. Bahkan tidak jarang, masing-masing penamaan digunakan saling bertukaran (*inter exchanging*).

Pembentukan dan pengembangan sikap peserta didik melalui pendidikan budi pekerti (tingkah laku atau watak) bukan hanya sekedar mengajarkan mana yang benar dan mana yang salah, melainkan menanamkan kebiasaan-kebiasaan baik pada peserta didik sehingga mereka mampu bersikap dan bertindak dengan benar berdasarkan nilai-nilai yang dikembangkan oleh sekolah dan perguruan tinggi. Dengan kata lain, pendidikan sikap harus melibatkan pengetahuan yang baik (*moral knowing*), perasaan yang baik (*moral feeling*) dan perilaku yang baik (*moral action*) sehingga terbentuk perwujudan kesatuan perilaku dan sikap hidup peserta didik (Kemendiknas, 2011).

Pendidikan sikap pada awalnya terkait dengan upaya pembiasaan. Russell Williams (dalam Megawangi, 2012) mengilustrasikan bahwa karakter (termasuk sikap) itu ibarat otot. Di mana otot-otot akan menjadi lembek apabila tidak pernah dilatih, dan akan kuat dan kokoh apabila sering dipakai. Bahkan McCarroll (dalam Widharyanto, 2007) lebih lanjut menyatakan: “*Virtue is the muscle tone that develops from daily and hourly training of a spiritual warrior.*” Karakter adalah kualitas otot yang terbentuk melalui latihan setiap hari dan setiap jam dari seorang pejuang spiritual.

Melalui pendidikan, sikap itu dapat dikembangkan ke tingkatan yang lebih tinggi. Krathwohl, Bloom, & Masia (1973) menguraikan lima tingkatan sikap yang dijadikan sebagai tujuan pembelajaran sikap,

yakni: menerima (*receiving*), merespon (*responding*), menghargai (*valuing*), menghayati (*organization*), dan mengamalkan (*characterization*). Kelima tingkatan sikap ini diuraikan satu persatu berikut ini.

1) Menerima

Kesanggupan memperhatikan suatu rangsangan atau stimulus yang diberikan dalam bentuk persoalan, situasi, fenomena, dan sebagainya. Contoh dari sikap menerima adalah peserta didik bersedia untuk mendengarkan temannya yang berbicara dengan penuh perhatian.

2) Menanggapi

Aktivitas mereaksi atau merespon suatu rangsangan atau stimulus yang diberikan dalam bentuk persoalan, situasi, fenomena, dan sebagainya. Contoh dari sikap menanggapi terlihat ketika peserta didik menaati aturan-aturan kelas.

3) Menghargai

Kesediaan menghormati, mengindahkan, dan memandang penting suatu nilai-nilai yang disodorkan kepadanya. Contoh dari sikap menghargai adalah peserta didik menunjukkan simpati pada korban Covid 19.

4) Menghayati

Menjadikan nilai-nilai yang disodorkan itu sebagai bagian internal dalam dirinya, menjadikan nilai-nilai itu prioritas dalam dirinya. Contoh dari sikap menghayati adalah peserta didik memprioritaskan waktu untuk belajar, membantu teman, dan sebagainya.

5) Mengamalkan

Menjadikan nilai-nilai itu sebagai pengendali perilakunya dalam kehidupan sehari-hari sehingga menjadi gaya hidup. Contoh dari sikap mengamalkan adalah peserta didik menunjukkan sikap mandiri ketika bekerja.

Pendidikan sikap untuk peserta didik di Indonesia dimunculkan dalam kurikulum melalui rumusan tujuan pembelajaran dalam kompetensi

sikap spiritual dan sikap sosial (Permendikbud, 2016). Rumusan kompetensi sikap spiritual, yaitu “Menghayati dan mengamalkan ajaran agama yang dianutnya”. Adapun rumusan kompetensi sikap sosial, yaitu “Menunjukkan perilaku jujur, disiplin, tanggung jawab, peduli (gotong royong, kerja sama, toleran, damai), santun, responsif, dan pro-aktif sebagai bagian dari solusi atas berbagai permasalahan dalam berinteraksi secara efektif dengan lingkungan sosial dan alam serta menempatkan diri sebagai cerminan bangsa dalam pergaulan dunia”.

Pendidikan sikap juga diajarkan di kelas melalui strategi pembelajaran tidak langsung (*indirect teaching*), yaitu keteladanan, pembiasaan, dan budaya sekolah dengan memperhatikan karakteristik mata pelajaran serta kebutuhan dan kondisi peserta didik (Permendikbud, 2016). Penumbuhan dan pengembangan kompetensi sikap dilakukan sepanjang proses pembelajaran berlangsung dan dapat digunakan sebagai pertimbangan pengajar dalam mengembangkan karakter peserta didik lebih lanjut.

Pendidikan sikap perlu dilakukan sejak dini agar terjadi proses internalisasi dan pembiasaan serta pembudayaan nilai. Pendidikan sikap juga dilakukan dengan empat pendekatan integratif, yaitu membuat kurikulum khusus, memberi kesempatan peserta didik untuk beraktivitas sesuai kehidupan nyata, menyisipkan unsur-unsur non-kognitif, dan mengembangkan iklim sekolah dan organisasi sekolah yang mendukung.

Dalam kaitannya dengan keberhasilan Pembelajaran sikap, penilaian sikap ditujukan untuk mengetahui capaian dan perkembangan sikap peserta didik dan memfasilitasi tumbuhnya perilaku peserta didik yang baik. Dalam konteks pendidikan, sikap merupakan proses holistik yang diarahkan pada perkembangan sikap dan karakter peserta didik yang dilandasi nilai-nilai dasar yang diperlukan dalam hidupnya sebagai individu, warga negara, dan warga masyarakat global (Puspendik, 2015).

3. Teknik Penilaian Sikap

Penilaian sikap peserta didik dilakukan dengan observasi, penilaian antar teman, dan penilaian diri. Penilaian observasi pada

jenjang pendidikan dasar dan menengah dilakukan oleh guru mata pelajaran, wali kelas, dan guru BK, sedangkan pada jenjang pendidikan tinggi, penilaian observasi dilakukan masing-masing dosen. Penilaian observasi ini dilakukan selama satu semester. Penilaian antar teman dan penilaian diri dilakukan paling sedikit satu kali selama satu semester.

3.1 Observasi

Dalam melakukan observasi, pengajar menggunakan lembar observasi yang mudah digunakan dalam kegiatan pengamatan. Lembar observasi digunakan untuk mengamati sikap peserta didik di dalam kelas maupun di luar kelas. Bentuk lembar observasi dapat terbuka atau tertutup. Lembar observasi terbuka memungkinkan pengajar untuk mencatat semua pengamatan perilaku. Pada akhirnya, hasil catatan tersebut kemudian disimpulkan. Lembar observasi tertutup digunakan pendidik untuk mengamati perilaku peserta didik dengan cara membuat tanda check (v) pada lembar pengamatan. Dengan demikian, pengajar membuat daftar pengamatan yang berisi perilaku-perilaku peserta didik yang mungkin muncul.

Tabel 7.1: Lembar Observasi Terbuka

Lembar Observasi Terbuka				
No	Tanggal	Nama Peserta Didik	Catatan Perilaku yang Tampak	Aspek yang diamati

Tabel 7.2: Lembar Observasi Tertutup Tipe A

Lembar Observasi Tertutup Tipe A						
No	Nama		Degei	Damar	Tigor	Ida
	Aspek yang diamati					
1	Mengembalikan buku teman yang dipinjam	Ya				
		Kadang				
		Tidak				
2	Datang ke sekolah tidak terlambat	Ya				
		Kadang				
		Tidak				

Lembar Observasi Tertutup Tipe A						
No	Nama		Degei	Damar	Tigor	Ida
	Aspek yang diamati					
3	Aktif di dalam kelas dan di luar kelas	Ya				
		Kadang				
		Tidak				

Tabel 7.3: Lembar Observasi Tertutup Tipe B

Lembar Observasi Tertutup Tipe B													
No	Nama	Aspek Amatan											
		Jujur			Disiplin			Peduli			Menghargai		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1													
2													
3													
4													

Keterangan:

(1) Baik, (2) Cukup, (3) Kurang

3.2 Penilaian Antarteman

Penilaian antarteman merupakan cara penilaian dengan meminta peserta didik untuk menilai temannya sendiri terkait dengan sikap keseharian temannya. Penilaian antar peserta didik ini digunakan untuk mencocokkan persepsi diri peserta didik dengan persepsi teman-temannya. Di samping itu, penilaian antarteman digunakan oleh pengajar untuk mengonfirmasi pengamatan yang dilakukan oleh pengajar dan sebagai dasar untuk melakukan bimbingan dan memberikan motivasi.

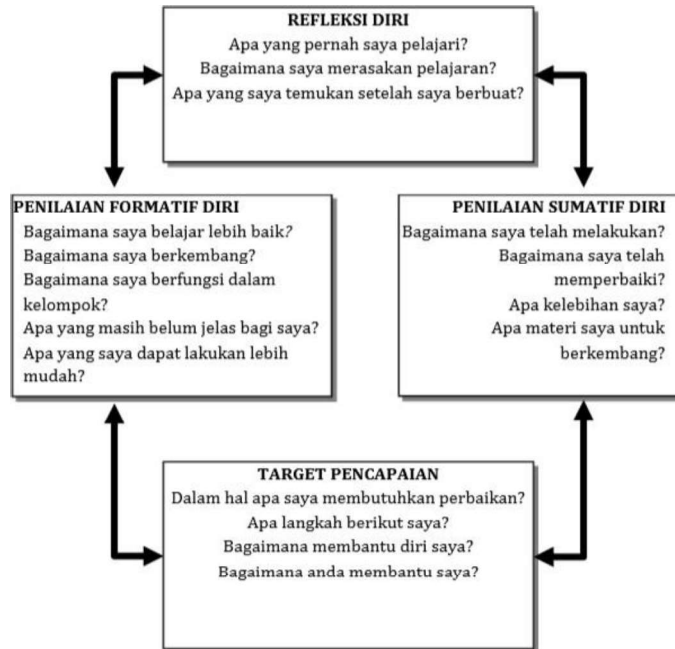
Tabel 7.4: Penilaian Antarteman

Lembar Penilaian Antarteman			
Nama :			
Kelas :			
Petunjuk : berilah tanda cek (v) pada kolom “Ya” atau “Tidak” sesuai dengan keadaan yang sebenarnya.			
No	Pernyataan	Ya	Tidak
1	Saya belajar dengan sungguh-sungguh		
2	Saya selalu mengikuti pelajaran dengan baik		
3	Saya selalu mengumpulkan tugas tepat waktu		

Lembar Penilaian Antarteman			
Nama :			
Kelas :			
Petunjuk : berilah tanda cek (v) pada kolom “Ya” atau “Tidak” sesuai dengan keadaan yang sebenarnya.			
No	Pernyataan	Ya	Tidak
4	Saya selalu aktif dalam diskusi kelompok		
5	Saya merasa bisa menguasai materi dengan baik		

3.3 Penilaian Diri

Penilaian diri merupakan teknik penilaian dimana peserta didik menilai dirinya sendiri terkait dengan kelemahan dan kelebihan terhadap penguasaan kompetensi.



Gambar 6.2: Refleksi Diri, Penilaian Format Diri, Penilaian Sumatif Diri, dan Target Pencapaian

Sumber: (Puspendik, 2015)

Berdasarkan gambar di atas, pendidik dapat membuat instrumen tentang penilaian diri peserta didik. Format penilaian diri bisa berbentuk terbuka maupun tertutup. Format penilaian diri terbuka

memungkinkan peserta diri mengeksplorasi kemampuannya dalam tulisan. Sementara format penilaian diri tertutup merupakan format penilaian yang item-item pernyataannya sudah ditentukan oleh pendidik.

Tabel 7.5: Contoh Instrumen Penilaian Diri

Nama : Kelas : Semester : Tanggal : Petunjuk : berilah tanda cek (v) pada kolom “Ya” atau “Tidak” sesuai dengan keadaan yang sebenarnya.			
No	Pernyataan	Ya	Tidak
1	Saya belajar dengan sungguh-sungguh		
2	Saya selalu mengikuti pelajaran dengan baik		
3	Saya selalu mengumpulkan tugas tepat waktu		
4	Saya selalu aktif dalam diskusi kelompok		
5	Saya merasa bisa menguasai materi dengan baik		

4. Latihan Pendalaman Materi

- 1) Jelaskan apakah sikap itu dapat dikembangkan?
- 2) Nilai-nilai apakah yang perlu muncul dalam sikap spritual dan sikap sosial?
- 3) Bagaimanakah pengajar sebaiknya menanamkan sikap pada peserta didik?
- 4) Buatlah penilaian sikap spritual untuk mengukur rasa syukur siswa pada salahsatu mata pelajaran di sekolah!

Refleksikanlah:

Sikap dari peserta didik harus dikembangkan terus menerus agar menjadi kebiasaan dan prioritaas dalam hidupnya. Seiring dengan itu, para pengajar juga perlu memberi keteladanan hidup yang baik pada peserta didiknya.



BAB 8

RUBRIK SEBAGAI PANDUAN PENILAIAN

Kita sering membuat kesalahan dengan menilai penampilan seseorang dari kesan pertama (hallo effect) Edward Thorndike

1. Asal Mula Rubrik

Kata “rubrik” berasal dari bahasa Latin *rubra* yang artinya merah. Dalam perkembangannya, Kamus *online* Merriam-Webster mendefinisikan makna *rubric* yang pertama sebagai “suatu peraturan otoritatif”. Selanjutnya, pada makna keempat, *rubric* dimaknai sebagai “panduan yang mencantumkan kriteria khusus untuk menilai atau menskor makalah akademis, proyek, atau tes”. Brookhart (2013: 3) dan Ülkü Ayhan dan M. Uğur Türkyılmaz (2015) menjelaskan proses pergeseran makna kata *rubrik* dari “merah” menjadi “peraturan dan panduan” seperti berikut ini. Pada abad pertengahan dalam tradisi gereja, aturan untuk pelaksanaan ibadah liturgis sering ditulis dengan warnamerah pada bagian pinggir buku liturgi. Catatan tangan berwarna merah ini dianggap penting karena berisi peraturan-peraturan tentang liturgi. Hal itu menjadi kebiasaan yang berlangsung lama dan dipahami oleh banyak orang. Berdasarkan pada tradisi ini, kata *rubra* dalam bahasa Latin, yang awalnya bermakna “merah”, setelah diserap ke dalam bahasa Inggris *rubric*, maknanya bergeser menjadi “peraturan dan panduan”.

Rubrik menurut Kenneth Wolf[†] dan Ellen Stevens (2007) adalah panduan penilaian multi guna untuk menilai produk atau karya dan kinerja peserta didik. Panduan ini mencantumkan kriteria khusus untuk produk atau karya dan kinerja peserta didik. Kriteria tersebut membantu peserta didik untuk memiliki pemahaman dan visualisasi konkret tentang "apa yang penting". Setiap kriteria juga mencakup skala gradasi kualitas. Skala penilaian bisa berupa numerik, kualitatif, atau kombinasi dari keduanya.

Selanjutnya, rubrik menurut Brookhart (2013: 4) adalah seperangkat kriteria yang koheren untuk pekerjaan peserta didik yang mencakup deskripsi tingkat kualitas kinerja berdasarkan kriteria. Dalam bentuk aslinya, rubrik lebih bersifat deskriptif dan bukan evaluatif. Tentu saja rubrik bisa digunakan untuk mengevaluasi, tapi prinsip operasinya adalah kesesuaian dengan deskripsi dan bukan menilainya.

Selain itu, menurut Hafner dan Hafner (2003) kata 'rubrik' umumnya dipahami untuk mengkonotasikan alat penilaian sederhana yang menggambarkan tingkat kinerja pada tugas tertentu dan ini digunakan untuk menilai hasil kinerja peserta didik dalam konteks TK sampai perguruan (K-16). Rubrik, dalam hal ini, memberitahu instruktur dan peserta didik tentang apa yang dianggap penting dan apa yang harus dicari ketika menilai (lihat Arter dan McTighe, 2001).

2. Kinerja yang Dinilai dengan Rubrik

Dalam bidang penilaian, tujuan utama dari rubrik adalah untuk menilai kinerja. Penilaian kinerja membutuhkan rubrik karena dua alasan berikut. Pertama, penilaian kinerja dari peserta didik harus dinilai secara langsung dalam bentuk pengamatan proses unjuk kerja dan atau pengamatan suatu produk atau karya yang dihasilkan oleh peserta didik. Berikut ini disajikan tipe kinerja.

Tabel 8.1: Tipe Kinerja

Tipe Kinerja (performance)	Contoh
Proses	
1. keterampilan fisik 2. mendemonstrasikan 3. memerankan	<ul style="list-style-type: none"> • memainkan suatu alat musik • melakukan senam ritmik • percobaan di laboratorium

Tipe Kinerja (performance)	Contoh
4. menggunakan alat 5. komunikasi lisan 6. kebiasaan kerja	<ul style="list-style-type: none"> • menyiapkan slide untuk microscope • memberikan pidato, sambutan, pengumuman di kelas • bermain peran • membaca indah • bekerja secara mandiri
Produk	
1. objek (benda) yang dibuat, dibangun, disusun, dirangkai, dsb 2. tulisan esai, laporan, makalah 3. produk akademis lainnya yang menunjukkan 4. pengertian konsep	<ul style="list-style-type: none"> • rak buku dari kayu • lukisan cat air • laporan praktik di laboratorium • makalah hasil studi pustaka • peta konsep • diagram batang, diagram garis • tabel rangkuman data

Kedua, pengamatan proses kinerja atau produk hasil karya peserta didik rentan dengan subjektivitas penilai. Ada banyak faktor yang menyebabkannya, seperti (1) kedekatan hubungan antara penilai dan peserta didik yang dinilai, (2) suasana hati penilai yang mudah berubah, dan (3) menghindari penilaian yang berdasarkan kesan umum atau *common sense* dan menghindari fakta.

3. Kelebihan dan Keterbatasan Rubrik bagi Penilai dan Peserta Didik

Bagi pengajar yang akan menilai kinerja peserta didik, rubrik penilaian memberikan struktur, tuntunan, atau panduan untuk pengamatan sehingga pengajar dapat fokus pada aspek-aspek dari kinerja maupun produk yang dinilai. Sebaliknya, bagi peserta didik, rubrik menjadi acuan dalam merencanakan bahan yang diperlukan, langkah-langkah kerja, dan melaksanakan unjuk kerjanya, maupun dalam menghasilkan produk. Selain itu, mencocokkan pengamatan dengan kinerja atau karya peserta didik dengan deskripsi yang ada di rubrik, membuat pengajar dapat menepis sisi subjektivitas dari pengamatan.

Menurut Anders Jonsson dan Gunilla Svingby (2007), rubrik memperbaiki pengajaran, memberikan umpan balik kepada siswa, berkontribusi terhadap penilaian yang lebih baik, dan merupakan sumber informasi penting untuk perbaikan program, dan meningkatkan

kualitas pembelajaran. Pandangan tersebut selaras dengan pandangan Kenneth Wolf† and Ellen Stevens (2007) yang menyajikan empat kelebihan penggunaan rubrik, yakni berkontribusi pada peningkatan kualitas pembelajaran dengan adanya target pembelajaran yang lebih jelas, memandu desain dan penyampaian instruksional, membuat proses penilaian lebih akurat dan adil, dan memberikan peserta didik alat untuk penilaian diri dan umpan balik rekan. Namun demikian Porath (2010) menyuarakan bahwa di samping kelebihan dari rubrik ini, terdapat kelemahan, yakni membatasi kreativitas peserta didik hanya seperti yang terdapat dalam rubrik.

4. Komponen dan Format Rubrik

Sebagai suatu panduan pengamatan dalam menilai kinerja dan produk, rubrik dibuat dengan mengacu pada tes kinerja yang berisi deskripsi tugas. Deskripsi tugas tersebut memuat proses kerja atau spesifikasi produk hasil kerja, yang harus diperlihatkan oleh peserta didik, baik dalam melakukan, membuat, mendemonstrasikan, memperagakan, atau menggunakan sesuatu. Deskripsi tugas dapat berupa salah satu dari proses kerja atau produk hasil kerja atau bahkan keduanya. Dalam deskripsi tugas dapat pula diuraikan bahan, alat, langkah-langkah, dan waktu pelaksanaannya.

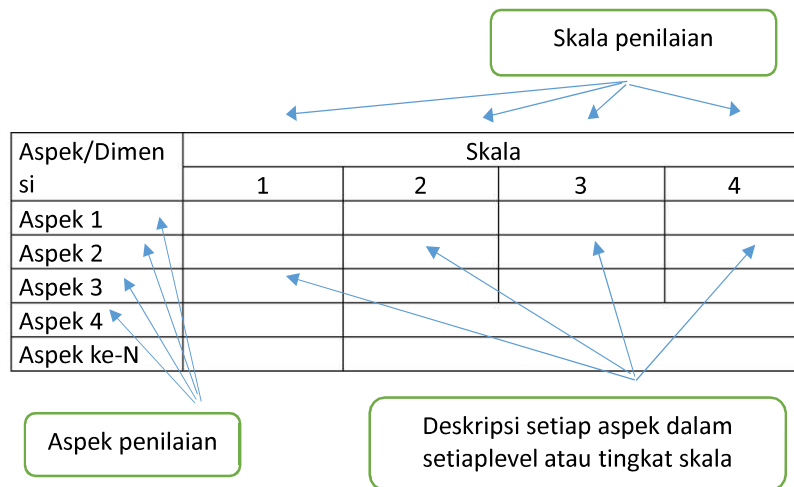


Diagram 8.1: Komponen dan Format Rubrik

Suatu rubrik paling tidak memiliki kelengkapan komponen berikut: (1) aspek yang diamati untuk dinilai, (2) skala atau kategori penilaian untuk menandai tingkatan kualitas pelaksanaan kinerja atau produk, (3) deskripsi dari setiap aspek dalam setiap tingkat skala atau kategori penilaian, dan (4) penghitungan nilai akhir.

Aspek (dimensi) adalah bagian-bagian esensial dari proses kinerja dan atau produk yang menjadi objek amatan. Oleh karena itu, di dalam suatu rubrik, bagian-bagian esensial tersebut dapat terdiri atas beberapa aspek. Jumlah aspek amatan bergantung dari kompleksitas kinerja yang dilakukan dan atau produk yang dihasilkan. Berdasarkan pengalaman, jumlah aspek esensial yang ideal antara 3 sampai dengan 5 aspek. Apabila kurang dari 3 dikawatirkan kurang dapat mewakili penilaian secara keseluruhan dan apabila lebih dari 5 dikawatirkan justru membebani penilai.

Skala atau kategori adalah rentang capaian penilaian yang memperlihatkan gradasi kualitas kinerja atau produk yang dihasilkan peserta didik. Skala dapat berupa angka 1, 2, 3, dan 4 sedangkan kategori dapat berupa sebutan *baik*, *cukup*, *kurang* atau *selalu*, *sering*, *kadang-kadang*, *jarang*. Dapat pula berupa daftar *cek list* dengan sebutan ya atau tidak, yang apabila diwujudkan dalam bentuk skor setara dengan 1 atau 0.

Deskripsi dari setiap skala atau kategori adalah uraian kemampuan atau karakteristik yang diperlihatkan oleh peserta didik pada tingkatan tersebut. Deskripsi ini menjadi dasar penetapan skor capaian. Deskripsi tersebut harus jelas dan berbeda pada setiap aspek dan tingkatan skala. Deskripsi kinerja dapat berupa tingkat gradasi kualitas kinerja dari tinggi ke rendah, seperti *seluruh langkah dilakukan*, *sebagian besar langkah dilakukan*, *hanya sebagian kecil langkah yang dilakukan*, *tidak melakukan apa-apa*. Deskripsi dapat pula berwujud kelengkapan aspek yang diperlihatkan, seperti *memakai seluruh perlengkapan: jas lab, masker, kaca mata, dan sarung tangan*; *hanya memakai 3 perlengkapan*; *hanya memakai 2 perlengkapan*; *hanya memakai 1 perlengkapan*.

Berikut ini diberikan contoh rubrik penilaian untuk pengukuran kinerja peserta didik yang melakukan percobaan di laboratorium. Aspek yang akan diamati pengajar antara lain: (1) kelengkapan keselamatan

kerja (K3), (2) kepatuhan terhadap prosedur kerja atau SOP dari laboratorium, (3) kebersihan alat, dan (4) penyimpanan alat. Skala penilaian terentang dari angka 1 hingga 4. Masing-masing sel, yang merupakan interseksi antara aspek dan skala, berisi deskripsi kualitas kinerja pada tingkat itu atau pemenuhan karakteristik yang bisa diperlihatkan oleh peserta didik.

Pada rubrik penilaian berikut, skor maksimal capaian peserta didik untuk kinerja percobaan di laboratorium adalah 16. Dalam rubrik ini, skor tertinggi untuk masing-masing aspek adalah 4. Cara menghitung skor capaian peserta didik dalam praktik percobaan di laboratorium mengikuti ketentuan berikut.

$$\frac{\text{Jumlah skor capaian dalam 4 aspek}}{\text{Jumlah skor maksimal}} \times 100 = \text{skor kinerja percobaan di laboratorium}$$

Tabel 8.2: Rubrik Penilaian Percobaan

Rubrik Penilaian Percobaan				
Aspek	Skala			
	1	2	3	4
<u>Kelengkapan keselamatan kerja (K3)</u>	Lebih dari dua perlengkapan K3 yang tidak digunakan	Ada dua perlengkapan K3 yang tidak digunakan	Ada satu perlengkapan K3 yang tidak digunakan	Menggunakan 4 perlengkapan K3 seperti jas lab, masker, kaca mata, dan sarung tangan
<u>Mengikuti prosedur kerja</u>	Dari Lima langkah dalam prosedur kerja, hanya dua langkah yang dilakukan sesuai buku manual	Dari Lima langkah dalam prosedur kerja, ada tiga langkah yang dilakukan sesuai buku manual	Dari Lima langkah dalam prosedur kerja, empat langkah dilakukan sesuai buku manual,	Lima langkah dalam prosedur kerja dilakukan sesuai buku manual
<u>Membersihkan alat</u>	Semua alat tidak dibersihkan	Hanya sebagian kecil alat yang dibersihkan	Sebagian besar alat dibersihkan	Semua alat dibersihkan
<u>Menyimpan alat pada tempatnya</u>	Semua alat tidak dikembalikan pada tempatnya	Hanya sebagian kecil alat yang dikembalikan pada tempatnya	Sebagian besar alat dikembalikan pada tempatnya	Semua alat dikembalikan pada tempatnya

Penilai juga dapat memberikan bobot yang berbeda pada aspek tertentu yang memang dipandang lebih esensial daripada yang lain, misalnya aspek 1 diberi bobot 1, aspek 2 diberi bobot 2, aspek 3 diberi bobot 1, dan aspek 4 diberi bobot 1. Dengan demikian skor keseluruhan untuk kinerja peserta didik di laboratorium adalah 20. Berikut ini adalah

instrumen kelengkapan rubrik yang digunakan oleh penilai dalam pengamatan kinerja seluruh peserta didik di laboratorium. Instrumen ini terdiri atas komponen *nama* pada kolom 1, *aspek* pada kolom 2 sampai dengan kolom 5, dan *skor* pada kolom 6.

Tabel 8.3: Instrumen Penilaian Percobaan

Instrumen Penilaian Percobaan																	
Nama Peserta Didik	Aspek														Skor		
	Kelengkapan K3				Mengikuti Prosedur Kerja				Membersihkan alat				Menyimpan alat pada tempatnya				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2		3	4
Bobby																	
Indah																	
Thomas																	
Nadya																	
.....																	

Diisi dengan menggunakan tanda cek (✓). Skala penilaian 1, 2, 3, dan 4. Penentuan nilai peserta didik pada masing-masing aspek didasarkan pada rubrik penilaian. Jumlah maksimum skor adalah 16.

Berikut ini diberikan contoh rubrik penilaian untuk pengukuran kinerja peserta didik dalam berpidato. Dimensi yang diamati pengajar antara lain: (1) isi atau materi, (2) organisasi, (3) penampilan, mimik, gesture, dan (4) suara. Skala penilaian terentang dalam kategori *pemula*, *potensial*, *mampu*, dan *ahli*. Masing-masing sel, yang merupakan interseksi antara dimensi isi, organisasi, penampilan, dan suara, berisi deskripsi kualitas kinerja pada tingkat itu atau pemenuhan karakteristik yang bisa diperlihatkan oleh peserta didik.

Tabel 8.4: Rubrik Penilaian Pidato

Rubrik Penilaian Pidato				
Dimensi	Kategori			
	Pemula	Potensial	Mampu	Ahli
Isi/Materi	Relevan dengan tema namun tidak dikaitkan dengan situasi dalam keluarga, sekolah, dan masyarakat zaman sekarang	Relevan dengan tema, dikaitkan dengan salah satu situasi dalam keluarga, sekolah, dan masyarakat zaman sekarang	Relevan dengan tema, dikaitkan dengan situasi keluarga, sekolah, dan masyarakat zaman sekarang	Relevan dengan tema, dikaitkan dengan peran dan aktualisasi diri peserta didik dalam situasi keluarga, sekolah, dan masyarakat zaman sekarang

Organisasi	Semua hal yang disampaikan tidak tertata, melompat-lompat, dan sulit dipahami	Sebagian kecil yang disampaikan tertata, sistematis, dan mudah dipahami	Sebagian besar yang disampaikan tertata, sistematis, dan mudah dipahami	Semua hal yang disampaikan tertata, sistematis, dan mudah dipahami
Penampilan	Masih bermasalah dengan penampilan dipanggung dan memperlihatkan gaya, raut wajah, gerak tubuh, dan gerak tangan yang kaku, tidak alami, dan dibuat-buat dari awal sampai akhir	Terlihat dua kali tidak sinergis dalam penampilan di panggung antara gaya, raut wajah, gerak tubuh, dan gerak tangan	Terlihat satu kali tidak sinergis dalam penampilan di panggung antara gaya, raut wajah, gerak tubuh, dan gerak tangan	Penampilan di panggung memperlihatkan gaya, raut wajah, gerak tubuh, dan gerak tangan yang sinergis dari awal sampai akhir
Suara	Suara terdengar hanya sampai baris ditengah, intonasi monoton, dan pelafalan tidak jelas	Suara terdengar hanya sampai baris di tengah, ada satu atau dua kali intonasi tidak bervariasi, atau pelafalan tidak jelas	Suara terdengar sampai baris paling belakang, ada satu kali intonasi tidak bervariasi, atau pelafalan tidak jelas	Suara terdengar sampai baris paling belakang, intonasi bervariasi, dan pelafalan jelas

Skor maskimal capaian peserta didik untuk kinerja berpidato perlu ditetapkan. Dalam rubrik, skor maksimal untuk masing-masing aspek adalah 4. Kategori *pemula* mendapat skor 1, *potensial* mendapat skor 2, *mampu* mendapat skor 3, dan *ahli* mendapat skor 4. Skor keseluruhan untuk keempat dimensi adalah 16 yang diperoleh dengan rumus:

$$\frac{\text{Jumlah skor capaian dalam 4 aspek}}{\text{Jumlah skor maksimal}} \times 100 = \text{skor kinerja berpidato}$$

Berikut ini adalah instrumen kelengkapan rubrik yang digunakan oleh penilai dalam pengamatan kinerja seluruh peserta didik dalam berpidato. Instrumen ini terdiri atas komponen *nama* pada kolom 1, *dimensi* pada kolom 2 sampai dengan kolom 5, dan *skor* pada kolom 6.

Tabel 8.5: Instrumen Penilaian Pidato

Instrumen Penilaian Pidato																	
Nama	Dimensi														Skor		
	Isi/Materi				Organisasi				Penampilan				Suara				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Fatima Achmad																	
Achmadi																	
Michaela																	
Totok Priyadi																	
Bambang																	
.....																	

5. Tipe-tipe Rubrik

Menurut Brookhart (2013: 6), rubrik dapat diklasifikasikan menjadi dua kelompok besar berdasarkan aspek penyusunannya. Pertama, berdasarkan perlakuan terhadap aspek atau dimensi dari kinerja atau produk yang diamati, terdapat rubrik analitik dan rubrik holistik. Kedua, berdasarkan sasaran penilaiannya, terdapat rubrik umum dan rubrik tugas spesifik.

Pada klasifikasi pertama, rubrik analitik mendeskripsikan suatu kinerja secara rinci pada masing-masing aspek atau dimensi secara terpisah. Selanjutnya, rubrik holistik mendeskripsikan suatu kinerja secara global pada semua aspek atau dimensi pada saat yang sama. Penilaian dengan rubrik analitik lebih baik digunakan untuk penilaian formatif karena peserta didik dapat melihat aspek-aspek apa dari kinerjanya yang membutuhkan perhatian. Sementara itu, rubrik holistik lebih baik digunakan untuk menilai kualitas kinerja peserta didik secara lebih cepat. Berikut ini diberikan kelebihan dan kekurangan dari rubrik analitik dan rubrik holistik, seperti yang diuraikan oleh Brookhart (2013: 7).

Tabel 8.6: Rubrik Analitik vs Rubrik Holistik

Tipe Rubrik	Pengertian	Kekuatan	Kekurangan
Analitik	Masing-masing dimensi atau aspek dievaluasi secara terpisah.	<ul style="list-style-type: none"> • Memberikan informasi diagnostik kepada pengajar. • Memberikan umpan balik formatif kepada peserta didik. • Lebih mudah mengaitkan dengan pembelajaran daripada rubrik holistik. • Baik untuk penilaian formatif; dapat disesuaikan untuk penilaian sumatif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Membutuhkan waktu lebih lama untuk memberikanskor.
Holistik	Semua dimensi atau aspek dievaluasi secara	<ul style="list-style-type: none"> • Pemberian skor lebih cepat daripada rubrik analitik 	<ul style="list-style-type: none"> • Satu skor tunggal yang menyeluruh kurang dapat mengkomunikasik

Tipe Rubrik	Pengertian	Kekuatan	Kekurangan
	serentak atau bersamaan.	<ul style="list-style-type: none"> Baik untuk penilaian sumatif. 	antentang kemajuan peserta didik. <ul style="list-style-type: none"> Kurang sesuai untuk tes formatif.

Pada klasifikasi kedua, rubrik umum menggunakan aspek dan deskripsi-deskripsi kinerja yang bersifat menggeneralisasi dan bisa juga digunakan untuk tugas-tugas yang berbeda. Namun demikian, tugas-tugas yang berbeda itu memiliki capaian pembelajarannya yang sama atau mirip. Selanjutnya, rubrik tugas spesifik menggunakan aspek dan deskripsi-deskripsi kinerja yang bersifat spesifik dan khusus. Rubrik ini hanya berlaku untuk satu penilaian tugas tertentu dan tidak dapat digunakan untuk menilai tugas yang memiliki capaian pembelajaran yang berbeda. Dengan demikian, setiap kali menilai suatu kinerja, pengajar harus membuat rubrik untuk penilaian. Berikut ini diberikan kelebihan dan kekurangan dari rubrik umum dan rubrik tugas spesifik, yang diadopsi dari Brookhart (2013: 8).

Tabel 8.7: Rubrik Umum vs Rubrik Tugas Spesifik

Tipe Rubrik	Pengertian	Kekuatan	Kekurangan
Umum	Aspek atau dimensi yang diamati lebih umum sehingga bisa untuk beberapa tugas kinerja sejenis	<ul style="list-style-type: none"> Dapat berbagi dengan peserta didik, secara eksplisit menghubungkan penilaian dan pembelajaran Rubrik dapat digunakan kembali untuk tugas kinerja yang sejenis. Membantu peserta didik untuk evaluasi diri. 	<ul style="list-style-type: none"> Membutuhkan latihan yang lebih karena kriteria kurang rigit.
Khusus	Aspek atau dimensi yang diamati lebih spesifik hanya untuk tugas kinerja tertentu.	<ul style="list-style-type: none"> Penentuan skor menjadi lebih mudah karena kriteria per aspeknya rigit 	<ul style="list-style-type: none"> Rubrik tidak bisa digunakan untuk tugas kinerja yang sejenis

Berikut ini diberikan beberapa contoh rubrik untuk memperjelas perbedaan tipe-tipe di atas.

Tabel 8.8: Rubrik Penilaian Presentasi

Aspek	Skala			
	1	2	3	4
Substansi atau isi presentasi	Ide dan gagasan tidak orisinal, tidak didukung oleh data yang lengkap dan penjelasan yang argumentatif	Ide dan gagasan orisinal, namun tidak didukung oleh data yang lengkap dan penjelasan yang argumentatif	Ide dan gagasan orisinal, didukung oleh data yang lengkap, namun penjelasan tidak argumentatif	Ide dan gagasan orisinal, didukung oleh data yang lengkap, dan penjelasan yang argumentatif
Suara	Suara terdengar di seluruh kelas, namun pelafalannya tidak jelas dari awal sampai akhir, dan tempo bicara sangat cepat	Suara terdengar di seluruh kelas, pelafalannya jelas hanya di bagian awal atau akhir, dan tempo bicara cepat	Suara terdengar di seluruh kelas, pelafalannya jelas hanya di bagian awal atau akhir, dan tempo bicara sedang	Suara terdengar di seluruh kelas, pelafalannya jelas dari awal sampai akhir, dan tempo bicara sedang
Penggunaan Media	Presentasi secara lisan saja dan tidak menggunakan media apa pun	Presentasi secara lisan dan menggunakan tambahan tulisan di papan tulis	Presentasi lisan didukung penggunaan power point namun tidak ada tabel, gambar, foto, dan animasi	Presentasi lisan didukung penggunaan power point, terdapat tabel, gambar, foto, dan animasi

Rubrik di atas adalah rubrik tipe umum. Aspek dan deskripsi untuk masing-masing skala pencapaian peserta didik bersifat umum. Pada rubrik tersebut presentasi yang dilakukan peserta didik dinilai berdasarkan aspek *substansi* atau *isi*, *suara*, dan *penggunaan media*. Bandingkan dengan rubrik berikut ini yang lebih spesifik. Aspek ke-1, substansi atau isi presentasi, pada rubrik pertama dikembangkan menjadi tiga aspek pada rubrik kedua. Hal ini menjadikan rubrik kedua bersifat khusus dan analitik.

Tabel 8.9: Rubrik Penilaian Presentasi

Aspek	Skala			
	1	2	3	4
Ide dan Gagasan	Merupakan ide dan gagasan lama, sudah tidak relevan dengan kondisi	Ide dan gagasan memiliki nilai kebaruan, namun kurang relevan dengan	Ide dan gagasan memiliki nilai kebaruan, relevan dengan kondisi sekarang, namun	Ide dan gagasan memiliki nilai kebaruan, relevan dengan kondisi sekarang, dan

	sekarang, dan sulit diwujudkan	kondisi sekarang, dan sulit diwujudkan	sulit diwujudkan	potensial untuk diwujudkan
Kelengkapan Data	Data berasal dari sumber kedua. Data diperoleh dari surat kabar atau majalah.	Data berasal dari sumber kedua. Data diperoleh dari laporan peneliti lain.	Data berasal dari sumber pertama. Data diperoleh melalui salah satu dari: pengamatan, wawancara, dan angket.	Data berasal dari sumber pertama. Data diperoleh dari pengamatan, wawancara, dan angket.
Penjelasan	Penjelasan hanya mengandung data dan fakta	Penjelasan mengandung data, fakta, dan analisis	Penjelasan mengandung data, fakta, analisis, dan inferensi, namun inferensinya kurang tepat.	Penjelasan mengandung data, fakta, analisis, dan inferensi.

Berikut ini diberikan contoh rubrik untuk menilai tugas pemecahan masalah dalam Matematika. Rubrik ini diadopsi dari Parker, R dan M.L. Breyfogle (2011). Rubrik ini bersifat holistik dan umum. Artinya, dengan variasi soal pemecahan masalah dalam Matematika, rubrik ini tetap dapat digunakan.

Tabel 8.10: Rubrik Pemecahan Masalah Matematika

Rubrik Pemecahan Masalah Matematika			
Skala	Menunjukkan Pengetahuan Matematika (Dapatkah kamu memecahkan masalah ini dengan benar?)	Menggunakan Strategi Pemecahan Masalah (Bagaimanakah kamu memecahkan masalah ini?)	Menuliskan Penjelasan (Bisakah kamu menjelaskan cara kerjamu?)
5	<ul style="list-style-type: none"> Saya mencari jawaban yang benar. Saya memecahkan masalah tanpa kesalahan. 	<ul style="list-style-type: none"> Saya menggunakan semua informasi penting dari masalah ini. Saya menunjukkan semua langkah yang saya gunakan untuk memecahkan masalah. Saya membuat gambar untuk menunjukkan bagaimana saya memecahkan masalah 	<ul style="list-style-type: none"> Saya menulis apa yang saya lakukan dan mengapa saya melakukannya. Saya menjelaskan setiap langkah dari kerja saya. Saya menggunakan kata-kata matematika dan nama strategi. Saya menulis jawaban dalam kalimat yang lengkap sampai akhir penjelasan saya.
4	<ul style="list-style-type: none"> Saya mencari jawaban yang benar. Saya memecahkan masalah, tetapi saya membuat sedikit kesalahan. 	<ul style="list-style-type: none"> Saya menggunakan banyak informasi penting dari masalah ini. Saya menunjukkan sebagian besar langkah yang saya gunakan untuk memecahkan masalah. 	<ul style="list-style-type: none"> Saya menulis apa yang saya lakukan dan sedikit tentang mengapa saya melakukannya. Saya menjelaskan banyak langkah dari kerja saya.
3	<ul style="list-style-type: none"> Saya mencari tahu jawabannya. Saya mencoba memecahkan masalah, tetapi saya membuat beberapa kesalahan besar. 	<ul style="list-style-type: none"> Saya menggunakan beberapa informasi penting dari masalah ini. Saya menunjukkan beberapa langkah yang saya gunakan untuk memecahkan masalah. 	<ul style="list-style-type: none"> Saya menulis sedikit tentang apa yang saya lakukan dan mengapa saya melakukannya. Saya menjelaskan beberapa langkah dari kerja saya.

2	<ul style="list-style-type: none"> Saya mencoba memecahkan masalah, tetapi saya tidak bisa. 	<ul style="list-style-type: none"> Saya menggunakan hanya sedikit informasi penting dari masalah ini. Saya menunjukkan hanya sedikit langkah yang saya gunakan untuk memecahkan masalah. 	<ul style="list-style-type: none"> Saya menulis sesuatu yang tidak masuk akal. Saya menulis jawaban yang tidak jelas.
1	<ul style="list-style-type: none"> Saya tidak mencoba memecahkan masalah. 	<ul style="list-style-type: none"> Saya tidak menunjukkan langkah-langkah yang saya gunakan untuk memecahkan masalah. 	<ul style="list-style-type: none"> Saya tidak menulis sesuatu untuk menjelaskan bagaimana saya memecahkan masalah.

Berikut ini diberikan contoh lain untuk rubrik umum untuk menilai laporan proyek secara tertulis. Pada rubrik ini, aspek yang diamati dari laporan proyek yang dibuat peserta didikada tiga, yakni isi (*content*), penalaran dan pembuktian (*reasoning* dan *evidence*), serta kejelasan (*clarity*).

Tabel 8.11: Rubrik Laporan Proyek

Rubrik Laporan Proyek			
Skala	Isi	Penalaran dan Bukti	Kejelasan
4	Tesisnya jelas. Sejumlah besar dan beragam bahan dan bukti mendukung tesis. Semua materi relevan. Materi ini termasuk detail. Informasi itu akurat. Sumber yang tepat dikonsultasikan.	Informasi secara jelas dan eksplisit tentang pokok bahasan yang dimaksud didukung. Informasi disusun secara logis dan disajikan secara ringkas. Penielasannya menarik. Pengantar, transisi, dan materi penghubung lainnya mudah dipahami oleh pendengar atau pembaca.	Sedikit kesalahan pada tata bahasa dan dalam penggunaan; Namun demikian, kesalahan kecil itu tidak mengganggu makna. Gaya bahasa dan pilihan kata sangat efektif dan berarti lebih baik. Pilihan gaya dan kata sesuai dengan proyek.
3	Tesisnya jelas. Sejumlah bahan dan bukti yang memadai mendukung tesis. Sebagian besar materi relevan. Materi ini termasuk detail. Ada ketidak-akuratan kecil dan tidak mengganggu pokok yang dibuat. Sumber yang tepat dikonsultasikan.	Informasi secara jelas dan eksplisit tentang pokok bahasan yang dimaksud didukung, meskipun tidak semua hubungan dijelaskan. Informasi disusun secara logis dan disajikan secara ringkas. Penielasannya menarik. Sebagian besar pengantar, transisi, dan materi penghubung lainnya mudah dipahami oleh pendengar atau pembaca.	Beberapa kesalahan tata bahasa dan dalam penggunaan; Kesalahan itu tidak mengganggu makna. Pilihan kata dan kata untuk bahasa sebagian besar efektif dan berarti. Pilihan gaya dan kata sesuai dengan proyek
2	Tesisnya agak kurang jelas. Sejumlah besar dan beragam bahan dan bukti mendukung tesis. Semua materi relevan, namun ada beberapa yang tidak. Materi ini tidak detail. Ada Informasi yang tidak akurat. Beberapa sumber sesuai.	Beberapa Informasi terkait dengan pokok bahasan yang dimaksud didukung, meskipun tidak dijelaskan hubungannya. Informasi tidak disusun secara logis dan disajikan secara ringkas. Uraian materi kurang menarik. Pengantar, transisi, dan materi penghubung lainnya cukup sulit dipahami oleh pendengar atau pembaca.	Kesalahan utama dalam tata bahasa dan dalam penggunaannya mulai mengganggu makna. Gaya bahasa dan pilihan katanya sederhana, hambar, dan tidak terlalu efektif atau tidak sepenuhnya sesuai.
1	Tesisnya tidak jelas. Sejumlah besar dan beragam bahan dan bukti tidak mendukung tesis dan tidak relevan. Materi ini tidak detail. Informasi itu akurat. Sumber tidak tepat dikonsultasikan.	Informasi yang terkait dengan pokok bahasan yang dimaksud tidak didukung. Informasi tidak disusun secara logis. Uraian materi tidak menarik. Pengantar, transisi, dan materi penghubung lainnya tidak dikembangkan.	Kesalahan utama dalam tata bahasa dan dalam penggunaannya membuat makna menjadi tidak jelas. Gaya bahasa dan pilihan katanya tidak terlalu efektif atau tidak sepenuhnya sesuai.

6. Langkah Penyusunan Rubrik

Semua bermula dari kompetensi dasar yang akan dicapai. Kompetensi yang berupa keterampilan kinerja menuntut strategi penilaian dengan instrument tes kinerja. Kinerja peserta didik tersebut sengaja dirancang pengajar dalam kegiatan pembelajaran di kelas, di laboratorium, di bengkel, atau di luar kelas. Pengajar kemudian membuat deskripsi tugas yang harus dilakukan oleh peserta didik.

Data untuk tes kinerja diperoleh dengan pengamatan. Pengamatan, dalam hal ini, merupakan cara untuk mendapatkan data secara langsung (*live*) ketika peserta didik melakukan unjuk kerja (*on the spot*) melalui penggunaan panca indera penglihatan dan pendengaran. Pengajar yang akan melakukan pengamatan atas kinerja peserta didik harus merancang rubrik penilaian.

Berikut ini dideskripsikan langkah-langkah penyusunan rubrik secara deduktif. Pertama, mengidentifikasi kompetensi dasar untuk menentukan pencapaian kinerja peserta didik. Kedua, mendeskripsikan kualitas kinerja yang diharapkan dan ditugaskan kepada peserta didik untuk ditunjukkan, ditampilkan atau didemonstrasikan di kelas. Ketiga, menentukan aspek atau dimensi yang harus dinilai dari kinerja peserta didik. Termasuk di dalam langkah ketiga ini adalah pemberian bobot untuk masing-masing aspek atau dimensi. Keempat, menentukan skala atau kategori yang mencerminkan kontinum pencapaian kinerja, seperti skala 1-4 atau kategori *mampu*, *cukup mampu*, atau *tidak mampu* dan sebagainya. Kelima, membuat deskripsi kemampuan untuk setiap aspek atau dimensi dalam setiap skala atau kategori. Keenam, menuliskan langkah 3 hingga 5 dalam format rubrik yang ditetapkan. Ketujuh, menetapkan sistem penghitungan nilai capaian peserta didik dalam kinerjanya melaksanakan tugas tersebut.

7. Latihan Pendalaman Materi

- 1) Jelaskan pengertian dari rubrik penilaian!
- 2) Apa sajakah kegunaan dari rubrik penilaian?
- 3) Uraikanlah unsur-unsur dari rubrik penilaian!
- 4) Jelaskan tipe rubrik penilaian!

- 5) Pilihlah satu kompetensi keterampilan dalam bidang anda, lalu buatlah rubrik penilaiannya!

Refleksikanlah:

Rubrik penilaian membantu objektivitas suatu penilaian. Namun demikian, kejujuran, keadilan, itikat baik pengajar juga sama pentingnya dalam suatu penilaian.

BAB 9

VALIDITAS DAN RELIABILITAS

Marilah kita susun soal yang menguji apa yang seharusnya diujikan (Shohamy, 1985: Pertobatan guru)

1. Kasus Pengukuran

Untuk menjelaskan konsep validitas dan reliabilitas, berikut diberikan ilustrasi pengukuran suhu badan anak yang sakit demam secara konvensional dengan tangan dan dengan menggunakan termometer oral.



Sumber: <https://www.republika.co.id/>

Pengukuran suhu tubuh anak yang sakit demam dapat dilakukan dengan me-megang kepala anak itu dengan

tangan. Apabila kepala anak itu dirasakan panas, maka suhu badan anak itu tinggi.

Pengukuran suhu tubuh anak juga dapat dilakukan dengan alat termometer oral. Caranya adalah dengan meletakkan ujung termometer oral di bagian bawah lidah dan tutup mulut hingga alat itu mengeluarkan bunyi tertentu.

Pengukuran suhu tubuh anak dengan menggunakan tangan dan meletakkannya di kepala anak menghasilkan ukuran yang tidak dapat dipertanggungjawabkan. Ukuran tersebut didasarkan pada panas tubuh si pengukur. Apabila suhu tubuh si pengukur dingin, maka anak yang panas tadi dikatakan panas sekali (panas tinggi). Demikian pula sebaliknya, apabila suhu tubuh si pengukur panas tinggi, maka anak yang panas tadi dikatakan panas (panas biasa). Lain halnya pengukuran dengan menggunakan termometer yang sudah memiliki standar tertentu. Panas tubuh seseorang dibandingkan dengan panas tubuh rata-rata manusia. Apabila hasil pengukuran dengan menggunakan termometer menghasilkan angka di atas 38°C , maka anak tersebut dikatakan panas. Sebaliknya, jika berada di kisaran angka 36°C , maka panas anak tersebut dikatakan normal.

Dari contoh kasus pengukuran suhu tubuh di atas, kesimpulannya adalah pengukuran dengan menggunakan tangan menghasilkan pengukuran yang tidak pasti. Atau dengan kata lain, tangan tidak dapat mengukur berkali-kali pada objek yang sama dengan hasil yang relatif sama. Termometer merupakan alat yang valid untuk mengukur suhu tubuh. Dengan menggunakan termometer, suhu tubuh seseorang dapat diukur dengan pasti (valid). Pada kondisi dan situasi yang sama, termometer akan memberikan hasil yang sama apabila digunakan berkali-kali (reliabel).

Dalam dunia pendidikan, instrumen yang valid berarti instrumen tersebut dapat mengukur apa yang seharusnya diukur. Sebagai contoh, apabila pendidik mau mengukur kemampuan menulis peserta didik, maka tes yang digunakan adalah tes mengarang bukan dengan menggunakan tes pilihan ganda atau isian singkat. Tes mengarang lebih dapat mengukur kemampuan peserta didik. Berbeda dengan tes pilihan

ganda, tes ini tidak dapat mengukur kemampuan mengarang, tetapi lebih menggali kemampuan peserta didik dalam kemampuan mengingat. Selanjutnya suatu alat tes dikatakan reliabel, apabila dapat digunakan berkali-kali untuk mengukur objek yang sama dan menghasilkan skor atau data yang sama. Dengan kata lain, tes yang baik akan memberikan hasil yang sama apabila digunakan berulang kali.

Instrumen yang valid dan reliabel akan menghasilkan data yang baik. Dengan instrumen yang valid dan reliabel, pengajar dapat mengungkap kompetensi peserta didik yang sebenarnya. Oleh karena itu, pengajar perlu menggunakan instrumen soal yang valid dan reliabel agar pengukuran kompetensi peserta didik dapat menghasilkan informasi yang benar dan terpercaya.

2. Validitas Pengukuran

Validitas adalah tingkat sesuatu tes mampu mengukur apa yang hendak diukur (Arikunto, 2000). Misalnya, jika pengajar ingin mengukur kemampuan peserta didik dalam berhitung, maka soal yang dibuat tidak perlu berupa narasi kalimat yang panjang sehingga peserta didik, yang kurang mampu memahami kalimat-kalimat tersebut, akan terjebak atau tidak dapat mengerjakan soal berhitung. Peserta didik yang tidak dapat mengerjakan soal berhitung bukan karena tidak mampu menghitung, tetapi karena tidak mengerti akan perintah yang diberikan.

2.1 Macam-Macam Validitas

Wayan dan Sunartana (1990) menyatakan bahwa validitas dapat dibedakan menjadi lima, yaitu validitas kriteria, validitas isi, validitas konstruk, validitas permukaan, dan validitas empiris.

2.1.1 Validitas Kriteria

Validitas kriteria adalah suatu validitas yang memperhatikan hubungan yang ada antara tes atau alat pengukur dengan pengukur lain yang berfungsi sebagai kriteria atau pembanding (Masidjo, 1995). Validitas kriteria dapat dibedakan menjadi tiga.

1) Validitas Ramalan (*Predictive Validity*)

Validitas ramalan dapat diartikan sebagai kemampuan alat ukur untuk meramalkan sesuatu secara tepat. Dengan kata lain, alat tes yang digunakan oleh pendidik dapat memprediksi prestasi (sukses atau tidak sukses) peserta didik yang sebenarnya. Cara yang digunakan mengetahui validitas ramalan ini dengan mengkorelasikan nilai-nilai yang dicapai oleh peserta didik dalam tes dengan nilai yang dicapai oleh peserta didik selanjutnya di kemudian hari. Apabila koefisien korelasi yang diperoleh cukup tinggi, maka berarti validitas ramalan tes tersebut cukup tinggi. Sebaliknya, apabila koefisien korelasi nilai tersebut rendah maka validitas ramalan tes tersebut rendah.

2) Validitas Serempak (*Concurrent-Validity*)

Validitas banding menunjukkan bahwa suatu tes yang digunakan adalah jitu dalam artian hasil tes tersebut mampu menunjukkan bahwa peserta didik saat ini mampu. Dengan kata lain, validitas serempak adalah suatu validitas yang diperoleh dengan mengkorelasikan hasil tes yang dimaksud dengan hasil tes lain. Validitas bandingan ini berbeda dengan validitas ramalan. Perbedaannya terletak pada waktu, validitas bandingan menunjukkan kemampuan peserta didik pada saat ini, sedangkan validitas ramalan menunjukkan kemampuan peserta didik pada saat yang akan datang. Cara yang digunakan untuk menilai validitas bandingan adalah dengan mengkorelasikan nilai-nilai yang dicapai dalam tes tersebut dengan hasil-hasil yang dicapai dalam tes yang sejenis yang telah diketahui memiliki validitas yang tinggi (misalnya tes standar). Semakin tinggi korelasinya menunjukkan bahwa tes tersebut memiliki validitas bandingan yang semakin tinggi.

3) Validitas Pengukuran Setara (*Congruent Validity*)

Validitas pengukuran setara adalah suatu validitas yang diperoleh dengan mengkorelasikan hasil yang dimaksud dengan hasil tes lain dari pengukuran semacam. Cara yang digunakan untuk menilai validitas pengukuran setara sama dengan validitas yang lainnya yaitu dengan menggunakan rumus korelasi.

2.1.2 Validitas Isi (*Content Validity*)

Validitas isi adalah derajat tes yang menggambarkan esensi, topik-topik dan ruang lingkup tes yang dirancang untuk pengukuran (Consuello, dkk, 1993). Validitas isi biasanya dilaporkan dalam bentuk data non-numerik, tidak seperti validitas lainnya. Validitas isi mencerminkan “bagaimana” sifat yang diharapkan akan diukur. Validitas ini penting bagi pengajar sebagai pembuat soal karena soal diujikan harus mengukur sifat-sifat yang diharapkan muncul pada peserta didik. Konsekuensinya pengajar dalam menyusun soal harus sesuai dengan taraf perkembangan peserta didik dan mengujikan hal yang pernah dipelajari peserta didik. Andaikan pengajar hendak melakukan tes aljabar, maka materi yang diujikan adalah aljabar, bukan aritmatika atau geometri.

Cara yang digunakan untuk menguji validitas isi adalah dengan membandingkan materi tes dengan analisis rasional yang dilakukan pengajar terhadap bahan-bahan yang seharusnya diujikan. Kisi-kisi soal yang dibuat oleh pengajar juga dapat untuk menguji validitas isi.

2.1.3 Validitas Konstruk (*Construct/Logical Validity*)

Validitas konstruk terjadi ketika pengajar menyusun soal berdasarkan teori atau konsep yang ada. Misalkan, pengajar ingin mengetahui apakah peserta didik memiliki minat terhadap mata pelajaran tertentu, maka pengajar harus membuat soal berdasarkan teori-teori atau konstruk-konstruk minat. Item dalam tes itu harus sesuai dengan ciri yang disebutkan dalam konsepsi tadi, yaitu konsepsi tentang objek yang akan diteskan. Dengan kata lain, hasil-hasil tes itu disesuaikan dengan tujuan atau ciri-ciri tingkah laku yang hendak diukur. Untuk menentukan ada tidaknya validitas konstruk, maka suatu tes dikorelasikan dengan konsepsi atau teori. Pengajar perlu mengkonsultasikan tes yang dibuatnya pada ahli di bidangnya.

2.1.4 Validitas Permukaan (*Face Validity*)

Validitas ini dinyatakan dari penampilan alat tes berupa kemampuannya menjelajahi semua gejala atau unsur yang akan diukur dalam suatu tes. Dengan kata lain, tes yang akan diujikan pada peserta

didik benar-benar dapat mengungkap kompetensi yang hendak diungkap. Oleh karenanya, validitas ini disebut juga validitas lahiriah, tampak, atau penampilan (Hadari dan Martini, 1992).

Apabila pengajar hendak mengungkap tingkat kemampuan peserta didik dalam menganalisis masalah tertentu, maka item soal yang diberikan tidak boleh sekedar mengungkap penguasaan pengetahuan atau ingatan belaka. Pertanyaan semakin tidak valid jika dirumuskan secara panjang dan berbelit-belit, sehingga bersifat menguji kemampuan penguasaan bahasa, daripada mengungkap gejala atau unsur yang hendak diungkap dalam tes tersebut.

2.1.5 Validitas Empiris

Validitas ini dapat diketahui dengan membandingkan hasil yang pernah dicapai individu dalam mengerjakan (menjawab) suatu tes, dengan kemampuan atau tingkah laku nyata yang ditampilkan sehari-hari. Apabila di antara keduanya terdapat kecocokan yang sempurna atau cenderung sempurna, maka dapat dinyatakan alat tes memiliki validitas yang cukup tinggi. Sebaliknya, jika tidak terdapat kecocokan atau ternyata bertolak belakang, maka alat tes tersebut tidak valid. Apabila tingkat kecocokannya rendah, maka validitas alat tes tersebut rendah.

Penentuan validitas ini memakan waktu yang cukup lama karena harus dilakukan pengamatan terhadap kemampuan atau tingkah laku peserta didik yang diuji. Pengamatan itu mungkin dilakukan setelah peserta didik mengerjakan atau menjawab instrumen. Kemampuan atau tingkah laku yang diamati itu harus disesuaikan dengan data atau informasi yang diperoleh dari hasil peserta didik yang sama dalam mengerjakan item soal.

2.2 Uji Validitas

Validitas suatu tes dinyatakan dengan angka koefisien korelasi (r). Koefisien yang sering digunakan untuk mengukur kevalidan suatu tes adalah sebagai berikut.

2.2.1 *Product Moment* (Pearson)

Rumus yang digunakan untuk mencari korelasi adalah sebagai berikut.

$$r = \frac{\sum x^1 y^1}{\sqrt{(\sum x^1)^2 (\sum y^1)^2}}$$

atau

$$r_{xy} = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{(\sum X^2 - (\sum X)^2)(\sum Y^2 - (\sum Y)^2)}}$$

Keterangan:

R = koefisien validitas

X = hasil pengukuran suatu tes yang ditentukan validitinya

Y = kriteria yang digunakan

Contoh dapat dilihat dalam kasus berikut ini! Suatu tes dicobakan di dua kelas Akuntansi yang masing-masing terdiri dari 14 peserta didik. Skor hasil tes dari kedua kelompok tersebut adalah sebagai berikut ini.

Kelompok	Peserta didik													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Kelompok A	31	36	36	30	38	37	28	37	36	36	38	38	40	34
Kelompok B	24	34	36	29	36	36	24	31	31	27	36	35	35	32

Dengan menggunakan rumus yang pertama maka diperoleh validitas soal sebagai berikut.

Pesertadidik	Skor		x'	y	Kuadrat deviasi		x'y
	X	Y			(x ¹) ²	(y ¹) ²	
1	31	24	-4	-8	16	64	32
2	36	34	1	2	1	4	2
3	36	36	1	4	1	16	4
4	30	29	-5	-3	25	9	15
5	38	36	3	4	9	16	12
6	37	36	2	4	4	16	8
7	28	24	-7	-8	49	64	56
8	37	31	2	-1	4	1	-2
9	36	31	1	-1	1	1	-1
10	36	27	1	-5	1	25	-5

11	38	36	3	4	9	16	12
12	38	35	3	3	9	9	9
13	40	35	5	3	25	9	15
14	34	32	-1	0	1	0	0
Rata-rata	35	32					
	Jumlah positif		22	24	155	250	165
	Jumlah negatif		-17	-26			-8
	Selisih		39	50			157

$$r = \frac{\sum x^1 y^1}{\sqrt{(\sum x^1)^2 (\sum y^1)^2}} = r = \frac{\sum 157}{\sqrt{(\sum 155)(\sum 250)}} = +0,8$$

2.2.2 Rank Method of Correlation (Spearman)

Validitas juga bisa dicari dengan menggunakan *Rank Method of Correlation* (Spearman). Rumus yang digunakan adalah sebagai berikut.

$$rho = \rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Andaikan pengajar mengujicobakan tes yang dibuatnya pada sekelompok peserta didik sebanyak dua kali dalam waktu yang berbeda. Hasil dari tes tersebut adalah sebagai berikut ini.

Keterangan	Peserta didik																			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Tes I	57	56	56	54	53	53	52	51	50	49	49	47	46	43	41	38	26	32	25	5
Tes II	38	34	35	33	31	32	33	36	30	36	26	27	3	29	25	28	25	24	15	20

Sebelum menerapkan rumus di atas maka pengajar terlebih dahulu harus membuat tabel sebagai berikut.

Nama	Skor		Peringkat		D	D ²
	I	II	I	II		
A	57	38	1	1	0	0
B	56	34	2,5	5	2,5	6,25
C	56	35	2,5	4	1,5	2,25
D	54	33	4	6,5	2,5	6,25
E	53	31	5,5	9	3,5	12,25
F	53	32	5,5	8	2,5	6,25
G	52	33	7	6,5	0,5	0,25

H	51	36	8	2,5	5,5	30,25
I	50	30	9	10,5	1,5	2,25
J	49	36	10,5	2,5	8	64
K	49	26	10,5	15	4,5	20,25
L	47	27	12	14	2	4
M	46	30	13	10,5	2,5	6,25
N	43	29	14	12	2	4
O	41	25	15	16,5	1,5	2,25
P	38	28	16	13	3	9
Q	26	25	17	16,5	0,5	0,25
R	32	24	18	18	0	0
S	25	15	19	20	1	1
T	5	20	20	19	1	1
Jumlah						178

$$rho = \rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)} = rho = \rho = 1 - \frac{6 \times 178}{20(20^2 - 1)} =$$

$$1 - 0,13 = +0,87$$

Langkah-langkah

- 1) Skor kelompok I dalam kolom dua disusun menurut urutan (peringkat) dari yang tertinggi samapi yang terendah. Kemudian nomor urut tingkatandari skor kelompok I dimasukkan ke dalam kolom 3, yakni 1 sampai dengan 20 sesuai dengan banyaknya skor atau peserta didik yang dites.
- 2) Dalam menyusun peringkat tersebut, skor-skor yang sama seperti 56,53 dan 49 (masing-masing terdapat dua angka), besarnya peringkat menjadi berubah; yang seharusnya menjadi peringkat 2 dan 3, karena keduanya sama maka peringkatnya akan menjadi $\frac{2+3}{2} = 2,5$, demikian juga untuk skor yang sama lainnya.
- 3) Demikian pula kita lakukan terhadap skor-skor kelompok II. Hanyakebetulan skor-skor kelompok II tidak berurutan karena bergantung pada pencapaian skor tiap peserta didik dalam pelaksanaan tes yang kedua. Dengan demikian, peringkatnya pun tidak berurutan.

- 3) Kolom empat (kolom D) diisi dengan selisih antara kedua peringkat dari kolom tiga, sedangkan kolom lima (kolom D2) berisipangkat dua dari selisih peringkat pada kolom empat (D).
- 4) Jumlahkan isi kolom lima (kolom D2).

Catatan: Korelasi Spearman ini hanya baik (cocok) untuk data-data yang jumlahnya kecil. Sedangkan untuk data-data yang jumlahnya besar, metoda spearman kurang teliti dan sukar dipergunakan.

2.2.3 Derajat atau Kriteria Korelasi

Derajat atau kriteria korelasi untuk mengetahui kevalidan suatu tes dapat dibagi menjadi lima tingkatan yaitu:

0,00 – 0,20 sangat rendah (hampir tidak ada korelasi)

0,21 – 0,40 korelasi rendah

0,41 – 0,70 korelasi cukup

0,71 – 0,90 korelasi tinggi

0,91 – 1,00 korelasi sangat tinggi

Berdasarkan derajat korelasi tersebut di atas, maka derajat korelasi yang sudah dihitung di atas termasuk dalam kategori tinggi.

3. Reliabilitas Pengukuran

3.1 Pengertian

Keandalan memiliki banyak arti, tetapi dalam kebanyakan konteks reliabilitas mengacu pada konsistensi (Cooper dan Emory, 1996). Lebih lanjut Cooper dan Emory menyatakan bahwa keandalan berkaitan dengan estimasi sejauh mana suatu pengukur bebas dari kesalahan acak atau tidak stabil. Keandalan tidak sebaik penentu validitas tetapi lebih mudah dicapai.

Sementara Consuello, dkk. (1993) menyatakan bahwa reliabilitas (keandalan) adalah ketepatan atau ketelitian suatu alat evaluasi. Suatu tes dikatakan andal apabila alat tes tersebut dapat dipercaya, konsisten, atau stabil dan produktif. Jadi, yang dipentingkan

di sini ketelitiannya; sejauh mana alat ukur dapat dipercaya kebenarannya. Reliabilitas suatu tes juga dapat didefinisikan sebagai tingkat-tingkat kemampuan instrumen atau alat tes untuk mengumpulkan informasi dari peserta didik (Hadari dan Martini, 1992). Instrumen yang memiliki tingkat reliabilitas tinggi cenderung menghasilkan data yang sama, jika diulangi pada waktu yang berbeda padasekelompok individu yang sama. Contoh untuk kasus ini adalah mistar atau penggaris. Mistar merupakan alat ukur yang reliabel. Apabila seseorang hendak mengukur panjang meja dengan mistar, setiap kali meja diukur, panjang meja akan tetap sama, baik hari ini, esok atau lusa.

Reliabilitas mengandung dua pengertian, yakni (1) gejala yang diungkapkan, dan (2) hasil, pada pengukuran pertama, kedua, dan seterusnya memiliki sifat ekuivalen, sama, tidak berubah jika pengukuran dilakukan dengan mempergunakan instrumen atau alat tes yang sama. Reliabilitas instrumen atau alat tes hanya dapat diukur dengan menggunakan statistik. Perhitungan statistik yang digunakan adalah korelasi. Semakin tinggi korelasinya, maka semakin tinggi pula derajat reliabilitasnya, demikian pula sebaliknya.

3.2 Macam-macam Reliabilitas dan Pengukurannya

Cooper dan Emory, 1996 berpendapat bahwa instrumen yang andal adalah kuat (*robust*); instrumen tersebut bekerja secara baik pada waktu yang berbeda-beda dan dalam kondisi yang berbeda-beda. Perbedaan dalam waktu dan kondisi merupakan dasar bagi perspektif yang sering dipakai mengenai keandalan adalah stabilitas, kesamaan, dan konsistensi internal.

3.2.1 Stabilitas

Kestabilan alat ukur ditunjukkan dari hasil pengukuran yang sama dari waktu ke waktu. Konsistensi instrumen penilaian dikatakan stabil apabila dari pengukuran yang berulang-ulang pada subjek dengan kondisi yang sama menunjukkan hasil yang konsisten. Stabilitas instrumen dipengaruhi oleh berbagai kondisi seperti kondisi subjek, situasi tes, waktu pengamatan, dan sebagainya. Perubahan subjek atau situasi pengukuran dapat mengakibatkan hasil yang berbeda.

Hal tersebut menyebabkan indikator-indikator keandalan menjadi bias. Proses tes dan tes ulang dapat memunculkan bias manakala responden tahu mengenai tujuan tes atau peka terhadap topik yang diteskan. Hal ini tentu saja mempengaruhi jawaban responden karena pengaruh situasi antar tes. Jalan keluarnya adalah memperpanjang interval antara tes dan tes ulang (misalnya dari dua minggu menjadi satu bulan). Reliabilitas stabilitas dapat diukur dengan menggunakan pendekatan tes dan re-tes.

Tes-retes dapat dilakukan dengan rumus *Product Moment* dari Pearson sebagai berikut (Masidjo, 1995).

$$r_{xy} = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{(N \sum X^2 - (\sum X)^2)(N \sum Y^2 - (\sum Y)^2)}}$$

Sebagai contoh, dengan menggunakan rumus tersebut, jika diketahui ada dua tes yang dilakukan dua kali pada satu kelas, maka perhitungannya adalah sebagai berikut.

Ket.	Peserta didik																			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Tes I	57	56	56	54	53	53	52	51	50	49	49	47	46	43	41	38	26	32	25	15
Tes II	38	34	35	33	31	32	33	36	30	36	26	27	35	29	25	28	25	24	15	20

Perhitungan validitas soal tersebut adalah sebagai berikut

No	X	Y	X ²	Y ²	XY
1	57	38	3249	1444	2166
2	56	34	3136	1156	1904
3	56	35	3136	1225	1960
4	54	33	2916	1089	1782
5	53	31	2809	961	1643
6	53	32	2809	1024	1696
7	52	33	2704	1089	1716
8	51	36	2601	1296	1836
9	50	30	2500	900	1500
10	49	36	2401	1296	1764
11	49	26	2401	676	1274
12	47	27	2209	729	1269
13	46	35	2116	1225	1610
14	43	29	1849	841	1247
15	41	25	1681	625	1025
16	38	28	1444	784	1064
17	26	25	676	625	650

No	X	Y	X ²	Y ²	XY
18	32	24	1024	576	768
19	25	15	625	225	375
20	15	20	225	400	300
N= 20	ΣX = 893	ΣY = 592	ΣX ² = 42511	ΣY ² = 18186	ΣXY = 27549
	(ΣX) ² = 797449	(ΣY) ² = 350464			

$$r_{xy} = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{(N \sum X^2 - (\sum X)^2)(N \sum Y^2 - (\sum Y)^2)}}$$

$$r_{xy} = \frac{20 \times 27549 - 893 \times 592}{\sqrt{(20 \times 42511 - 797.449)(20 \times 18.186 - 350.464)}}$$

$$r_{xy} = \frac{550.980 - 528.656}{\sqrt{(850.220 - 797.449)(363.720 - 350.464)}}$$

$$r_{xy} = \frac{22.324}{\sqrt{699.532.376}}$$

$$r_{xy} = \frac{22.324}{26.448,67}$$

$$r_{xy} = 0.844$$

3.2.2 Kesamaan (Ekuivalensi)

Keandalan kesamaan menunjukkan kesamaan antar pengujian apabila menggunakan tes yang sama untuk menguji kemampuan peserta didik. Keandalan kesamaan ini memper-timbangkan jumlah kesalahan yang timbul karena tes digunakan oleh beberapa pengujian. Dengan kata lain, pengujian-pengujian akan memberikan pendapat (skor) yang sama atas jawaban yang diberikan peserta didik ada suatu waktu tertentu.

Cara yang baik untuk menguji kesamaan pengukuran oleh pengujian yang berbeda-beda adalah dengan membandingkan cara mereka menskor tes yang sama. Pengajar bisa menguji reliabilitas ini menggunakan bentuk-bentuk alternatif atau paralel.

3.2.3 Konsistensi internal

Pendekatan ketiga pada keandalan hanya memakai instrumen tes satu kali untuk menilai konsistensi atau homogenitas di antara butir-butir tes. Konsistensi internal hendak mengukur sejauh mana butir-butir tes tersebut homogen dan mencerminkan konstruk-konstruk yang sama.

Cara yang digunakan untuk menguji reliabilitas konsistensi adalah dengan menggunakan *Kuder-Richardson 20* (KR 20) dan *Cronbachs Coefficient Alpha*. KR 20 digunakan untuk memperkirakan keandalan butir-butir dikotomi. Koefisien alpha dari Cronbach paling berguna untuk skala-skala multi butir dengan tipe data interval. Alpha ini diturunkan dari rumus KR 20. Rumus KR 20 adalah sebagai berikut:

$$KR20 = r_{tt} = \left(\frac{n}{n-1}\right) \left(\frac{S_1^2 - \sum pq}{S_1^2}\right)$$

Sementara rumus untuk Cronbach Alpha adalah sebagai berikut:

$$r_{tt} = \alpha = \left(\frac{n}{n-1}\right) \left(1 - \frac{\sum S^2}{S_{1t}^2}\right)$$

Keterangan

r_{tt} = koefisien reliabilitas suatu tes

n = jumlah item

S_1^2 = jumlah kuadrat dari masing-masing item

S_{1t}^2 = kuadrat dari soal keseluruhan item

1) Faktor-faktor yang dapat Mempengaruhi Keandalan Tes

Keandalan tes dipengaruhi oleh tiga hal berikut.

- a) Luas-tidaknya sampling yang diambil.
- b) Perbedaan bakat dan kemampuan murid yang dites.
- c) Suasana dan kondisi testing.

Adapun cara-cara yang dapat dilakukan oleh pengajar untuk meningkatkan keandalan suatu tes adalah sebagai berikut.

- a) Sumber-sumber variasi eksternal diminimumkan.
- b) Menciptakan yang memungkinkan bagi pelaksanaan tes (pada saat pengukuran berlangsung).
- c) Untuk meningkatkan reliabilitas kesamaan dengan cara menambah jumlah responden.
- d) Menambah pertanyaan-pertanyaan yang serupa dalam alat tes.

2) Derajat atau Kriteria Korelasi

Derajat atau kriteria korelasi untuk mengetahui reliabilitas suatu tes dapat dibagi menjadi lima tingkatan, yaitu:

- 0,00 – 0,20 sangat rendah (hampir tidak ada korelasi)
- 0,21 – 0,40 korelasi rendah
- 0,41 – 0,70 korelasi cukup
- 0,71 – 0,90 korelasi tinggi
- 0,91 – 1,00 korelasi sangat tinggi

4. Latihan Pendalaman Materi

- 1) Apakah yang dimaksud dengan validitas dan reliabilitas?
- 2) Jelaskan jenis validitas dan reliabilitas yang ada!
- 3) Mengapa validitas dan reliabilitas itu penting dalam pengembangan instrument soal?
- 4) Bagaimanakah cara menguji validitas dan reliabilitas?

Refleksikanlah:

Soal yang baik memang harus valid dan reliabel. Namun, tidakkah juga penting objektivitas penyelenggara tes dan kejujuran peserta didik ketika mengerjakan tes?



BAB 10

MENGOLAH DAN MELAPORKAN HASIL PENILAIAN

Marilah kita kembalikan hasil tes dengan komentar yang berguna dan jangan hanya angka-angka (Shohamy, 1985: Doa Pertobatan Guru)

1. Menyelenggarakan Penilaian

Sebagaimana telah diuraikan dalam Bab 1 bahwa penilaian pembelajaran merupakan suatu proses untuk memperoleh informasi yang digunakan untuk membuat keputusan tentang tingkat kemampuan peserta didik dalam kompetensi kognitif atau pengetahuan, kompetensi psikomotorik atau keterampilan, dan kompetensi afektif atau sikap. Proses untuk memperoleh informasi itu dapat dilakukan dengan berbagai cara, baik dengan tes maupun non tes. Cara tes dilakukan dengan memberikan tes tulis, tes lisan, atau tes kinerja. Cara non tes dilakukan dengan penugasan, portofolio, pengamatan, jurnal, dan penilaian diri atau teman. Penilaian dengan cara tes dan non tes ini dilakukan untuk menjawab pertanyaan: "seberapa banyak pengetahuan, seberapa mahir kinerja atau penampilan, dan seberapa baik perilaku dari masing-masing peserta didik?".

Melalui penyelenggaraan tes maupun non tes, baik secara langsung maupun tidak langsung, pengajar memperoleh informasi tentang kemampuan peserta didik dalam kompetensi kognitif atau pengetahuan, kompetensi psikomotorik atau keterampilan, dan kompetensi afektif atau sikap. Informasi-informasi tersebut, atau bisa juga disebut

data, harus diolah oleh pengajar. Dalam tahap ini, pengajar bisa melakukan (1) pengukuran terhadap informasi atau data hasil tes dengan menetapkan skor dalam wujud angka-angka yang semuanya bersifat kuantitatif, dan atau (2) pemberian label atau kategori untuk atribut atau karakteristik yang ditemukan pada peserta didik secara kualitatif sebagai hasil nontes.

2. Mengolah Hasil Penilaian Kognitif atau Pengetahuan

Hasil penilaian kognitif atau pengetahuan diolah secara kuantitatif dengan menggunakan angka bilangan bulat dalam standar seratus (0-100), standar sepuluh (0-10), atau standar empat (1-4). Konversi nilai bisa dilakukan dari standar seratus ke standar sepuluh ataupun ke standar empat atau bisa juga sebaliknya. Sudjana (1989: 118) memberi contoh sederhana untuk melakukan konversi atas nilai-nilai yang berasal dari standar yang berbeda. Caranya adalah dengan menentukan kriteri dalam bentuk persentase, seperti contoh dalam Tabel 10.1 berikut ini.

Tabel 10.1: Konversi Nilai Menggunakan Persentase

Persentase Jawaban (%)	Nilai Konversi	
	Standar 10	Standar 4
(90-99)	9	4
(80-89)	8	3
(70-79)	7	2
(60-69)	6	1
Kurang dari 60	gagal	gagal
Nilai 10 bila mencapai 100%		

Sumber: Sudjana, Nana., (1989: 118) dalam *Penilaian Hasil Belajar*

Nilai kognitif diperoleh oleh pengajar dari hasil penilaian harian selama satu semester. Dalam konteks pengajaran dasar dan menengah di Indonesia, nilai kognitif peserta didik diperoleh dari penilaian pada setiap Kompetensi Dasar (KD) pada Kompetensi Inti (KI)-3 pada setiap mata pelajaran. Penilaian harian dapat dilakukan melalui tes tertulis, tes lisan, dan atau penugasan, atau gabungan dari ketiganya itu, sesuai karakteristik masing-masing. Dalam konteks pendidikan tinggi, nilai

kognitif peserta didik diperoleh dari capaian pembelajaran (CP) pada setiap mata kuliah.

Pelaksanaan penilaian harian dapat dilakukan setelah pembelajaran untuk satu atau lebih KD atau CP. Bahkan, penilaian harian dapat dilakukan lebih dari satu kali untuk KD atau CP dengan cakupan materi yang luas dan kompleks sehingga penilaian harian tidak perlu menunggu pembelajaran KD atau CP tersebut selesai.

Berikut dalam Tabel 10.2 ini diberikan contoh pengolahan nilai KD atau CP kognitif dalam suatu mata kuliah. Hasil penilaian kognitif yang dilakukan oleh pengajar dengan berbagai teknik penilaian dalam satu semester direkap dan didokumentasikan pada tabel pengolahan nilai sesuai dengan KD atau CP yang dinilai. Apabila dalam satu KD atau CP dilakukan penilaian lebih dari satu kali, nilai akhir KD atau CP tersebut merupakan nilai rerata dari keseluruhan nilai harian. Nilai akhir pencapaian kognitif mata kuliah tersebut diperoleh dengan cara meratakan hasil pencapaian kompetensi setiap KD atau CP selama satu semester. Nilai akhir selama satu semester pada rapor ditulis dalam bentuk angka pada skala 0 – 100 dan predikat serta dilengkapi dengan deskripsi singkat kompetensi yang menonjol berdasarkan pencapaian KD atau CP selama satu semester.

Tabel 10.2: Contoh Pengolahan Nilai Kognitif Mata Kuliah Sosiologi

No.	Nama	KD/CP	Hasil Penilaian Harian			Penilaian Tengah Semester	Penilaian Akhir Semester	Nilai Akhir dan Predikat
			1	2	3			
1.	Jessica	3.1	72	80				
		3.2	68		80			
		3.3	56	68	67			
		3.4	76		58			
		\bar{x}	68	74	68	76	70	72/B

Keterangan:

- Penilaian harian (1) dengan Tes esai dan bobotnya 1
- Penilaian harian (2) dengan penugasan dan bobotnya 1
- Penilaian harian (3) dengan portofolio dan bobotnya 1
- Penilaian Tengah Semester dengan Tes Pilihan Ganda dan Esai dengan bobot 2

- e) Penilaian Akhir Semester dengan Tes Pilihan Ganda dan Esai dengan bobot 3
- f) Rumus penentuan nilai akhir adalah sebagai berikut.

$$\frac{1 \text{ Nilai Harian (Tes+Penugasan+Portofolio)} + 2 \text{ PTS} + 3 \text{ PAS Nilai Akhir}}{\text{Pembagi dengan bobot (1+1+1+2+3=8)}}$$

- g) Penentuan Predikat menggunakan skala (A: 80-100; B: 66-80; C: 56-65; D: 40-55; E: 0-39).

Berikut dalam Tabel 10.3 ini diberikan contoh pengolahan nilai rapor untuk KD kognitif dalam suatu mata pelajaran Matematika di SMA.

Tabel 10.3: Contoh Pengolahan Nilai Rapor Untuk KD Kognitif

Nama : Ilham					
Mata Pelajaran : Matematika					
Kelas/Semester : XI/1					
No	KD	Penilaian Harian (PH)			Nilai PH
		Tes Tulis	Penugasan		
1.	3.1	85	90	84	86
2.	3.2	80	88	-	83
3.	3.3	70	71	-	70
4.	3.4	80	85	82	81
5.	3.5	90	94	-	92
Rata-rata (\bar{x})					83

Contoh pada Tabel 10.4 berikut memuat data nilai aspek kognitif dari salah satu siswabernama Ilham untuk mata pelajaran Matematika pada semester 1.

Tabel 10.4: Data Nilai Aspek Kognitif

No	KD	Penilaian Harian (PH)			Nilai PH	Rerata NPH	NPTS	NPAS	Nilai Rapor
		Tes Tulis	Penugasan						
1.	3.1	85	90	84	86	83	80	78	
2.	3.2	80	88	-	83				
3.	3.3	70	71	-	70				
4.	3.4	80	85	82	81				
5.	3.5	90	94	-	92				

Diadopsi dari: Kemdikbud. (2017: 80).
Panduan Penilaian oleh Pendidik dan satuan Pendidikan.

Berdasarkan data nilai PH, Penilaian Tengah Semester, dan Penilaian Akhir Semester, satuan pendidikan dapat melakukan pembobotan dalam menentukan nilai rapor. Misalnya, pengolahan nilai rapor disepakati dengan bobot untuk NPH = 50%, NPTS = 25%, dan NPAS = 25%, maka penghitungan nilai rapor sebagai berikut.

$$\begin{aligned} \text{Rapor} &= (50\% \times 82,5) + (25\% \times 80) + (25\% \times 78) \\ &= 41,25 + 20 + 19,5 \\ &= 80,75 \\ &= 81 \text{ (dibulatkan) Nilai rapor} \end{aligned}$$

Berdasarkan penghitungan tersebut, nilai rapor Ilham untuk mata pelajaran Matematika Semester 1 pada aspek pengetahuan adalah 81.

3. Mengolah Hasil Penilaian Keterampilan

Hasil penilaian keterampilan diolah secara kuantitatif dengan menggunakan angka bilangan bulat dalam standar seratus (0-100), standar sepuluh (0-10), atau standar empat (1-4). Konversi nilai bisa dilakukan dari standar seratus ke standar sepuluh ataupun ke standar empat atau bisa juga sebaliknya, seperti halnya penilaian kognitif atau pengetahuan (lihat pengolahan hasil penilaian Kognitif).

Nilai keterampilan diperoleh oleh pengajar dari hasil penilaian harian selama satu semester. Dalam konteks pendidikan dasar dan menengah di Indonesia, nilai kognitif peserta didik diperoleh dari penilaian pada setiap KD pada KI-4 pada setiap mata pelajaran. Penilaian harian dapat dilakukan melalui tes kinerja atau praktik, produk, atau proyek, atau gabungan dari ketiganya itu, sesuai karakteristik masing-masing KD. Dalam konteks pendidikan tinggi, nilai keterampilan peserta didik diperoleh dari capaian pembelajaran (CP) pada setiap mata kuliah.

Pelaksanaan penilaian harian dapat dilakukan setelah pembelajaran untuk satu atau lebih KD atau CP. Bahkan, penilaian harian dapat dilakukan lebih dari satu kali untuk KD atau CP dengan cakupan materi yang luas dan kompleks sehingga penilaian harian tidak perlu menunggu pembelajaran KD atau CP tersebut selesai.

Berikut ini diberikan Tabel 10.5 yang memuat contoh pengolahan nilai rapor untuk aspek keterampilan dalam mata pelajaran Komputer.

Tabel 10.5: Contoh Pengolahan Nilai Rapor Aspek Keterampilan

Nama : Tina						
Mata Pelajaran : Komputer						
Kelas/Semester : VII/1						
No.	KD	Penilaian Harian			Nilai KD	
		Praktik	Produk	Proyek		
1.	4.1	90	80	-	-	90
2.	4.2	-	86	-	-	86
3.	4.3	75	-	-	-	75
4.	4.4	-	90	80	86	88
5.	4.5	85	-	-	-	85
Nilai rata-rata KD						84,8
Nilai rapor						85

Keterangan:

- 1) Untuk KD 4.1 penilaian menggunakan nilai optimum karena teknik penilaian yang dilakukan sama, yaitu praktik dan materi sama, serta dilakukan lebih dari satu kali penilaian.
- 2) Untuk KD 4.4 penilaian menggunakan nilai optimum pada produk (90) kemudian dirata-rata dengan nilai proyek (86), sehingga diperoleh nilai 88.
- 3) Nilai akhir semester diperoleh berdasarkan rata-rata nilai akhir keseluruhan KD keterampilan yang dibulatkan, yaitu: $(90+86+75+88+85): 5 = 84,8 = 85$ (dibulatkan)
- 4) Berdasarkan penghitungan tersebut, nilai Tina untuk mata pelajaran Komputer pada semester 1 dalam aspek keterampilan di rapor adalah 85.

4. Mengolah Hasil Penilaian Sikap

Seperti telah diuraikan pada bab sebelumnya, penilaian sikap dan perilaku peserta didik, sebagai pengembangan KD pada KI-1 dan KI-2, perlu didokumentasikan seperti yang terekam dalam observasi, penilaian antarteman, dan penilaian diri. Kumpulan dari nilai-nilai aspek sikap dan perilaku tersebut perlu diolah untuk melihat perkembangan sikap dan perilaku peserta didik selama satu semester.

Langkah-langkah dalam mendeskripsikan nilai dan perilaku peserta didik adalah sebagai berikut ini (Puspendik, 2015).

- 1) Catatan-catatan yang dilakukan oleh guru mata pelajaran, guru BK, dan wali kelas terhadap sikap dan perilaku peserta didik dikelompokkan ke dalam sikap spiritual dan sikap sosial.
- 2) Guru mata pelajaran, guru BK, dan wali kelas masing-masing membuat deskripsi singkat tentang sikap spiritual dan sikap sosial berdasarkan catatan untuk setiap peserta didik.
- 3) Wali kelas mengumpulkan deskripsi singkat dari guru mata pelajaran dan guru BK. Wali kelas kemudian menyimpulkan capaian sikap spiritual dan sikap sosial.
- 4) Pelaporan hasil penilaian sikap dalam bentuk predikat dan deskripsi.

Adapun rambu-rambu rumusan predikat dan deskripsi perkembangan sikap selama satu semester adalah sebagai berikut.

- 1) Deskripsi sikap menggunakan kalimat motivatif dengan pilihan kata yang positif. Hindari kata atau frasa yang bermakna kontras, misalnya: ...tetapi...,... namun ...
- 2) Deskripsi sikap menyebutkan perkembangan sikap dan perilaku peserta didik yang sangat baik dan atau baik dan yang mulai atau sedang berkembang.
- 3) Deskripsi sikap spiritual tampak pada deskripsi mata pelajaran Pendidikan Agama dan Budi Pekerti (PABP), deskripsi mata pelajaran lainnya menjadi penguat.
- 4) Deskripsi sikap sosial tampak pada deskripsi mata pelajaran PPKn, sedangkan deskripsi mata pelajaran lainnya menjadi penguat.
- 5) Predikat penilaian sikap bersifat kualitatif, yaitu *Sangat Baik*, *Baik*, *Cukup*, dan *Kurang*.
- 6) Predikat tersebut ditentukan berdasarkan pertimbangan isi deskripsi oleh pengajar.
- 7) Predikat *Sangat Baik* diberikan kepada peserta didik yang memiliki kecenderungan sikap sangat baik.
- 8) Apabila peserta didik tidak ada catatan apapun dalam jurnal, maka sikap peserta didik tersebut dapat diasumsikan *Baik*.

- 9) Sikap peserta didik dikembangkan selama satu semester dan menjadi dasar penilaian sikap pada akhir semester. Oleh karena itu, guru mata pelajaran, guru BK, dan wali kelas perlu memeriksa jurnal yang sudah dibuat secara keseluruhan.
- 10) Apabila peserta didik memiliki catatan sikap kurang baik dalam jurnal dan belum menunjukkan adanya perkembangan positif, deskripsi sikap peserta didik yang bersangkutan dirapatkan dalam rapat dewan guru pada akhir semester. Pembinaan terhadap sikap kurang pada peserta didik bergantung pada kondisi sekolah, guru, dan keterlibatan orang tua atau wali peserta didik.

Berikut ini diberikan tiga contoh deskripsi untuk sikap peserta didik dalam sikap spiritual dan sikap sosial.

Sikap Spiritual

Predikat	Deskripsi
Sangat Baik	Selalu bersyukur, selalu berdoa sebelum melakukan kegiatan, dan taat menjalankan ibadah.

Sikap Sosial

Predikat	Deskripsi
Baik	Memiliki kedisiplinan yang tinggi, jujur, peduli terhadap teman, dan rasa percaya diri mulai tumbuh.

Sikap Sosial

Predikat	Deskripsi
Cukup	Memiliki kedisiplinan, jujur, cukup peduli terhadap teman, rasa percaya diri mulai tumbuh, kesantunan mulai meningkat.

5. Latihan Pendalaman Materi

- 1) Jelaskan bagaimana proses penyelenggaraan penilaian kognitif, keterampilan, dan sikap?
- 2) Apa yang dimaksud dengan pengolahan nilai?

- 3) Apakah perbedaan pengolahan nilai kognitif, keterampilan, dan sikap?
- 4) Menurut anda, perlukah adanya predikat penilaian?

Refleksikanlah:

Apakah penilaian hanya berhenti pada pemberian nilai dan informasi tingkat capaian dari masing-masing peserta didik? Perlukah penilaian diarahkan untuk memperbaiki proses pembelajaran dan cara belajar peserta didik itu sendiri?



BAB 11

PENYELENGGARAAN PENILAIAN SECARA KONVENSIONAL DAN DENGAN TEKNOLOGI INFORMASI KOMUNIKASI (TIK)

The educational opportunities that technology gives to students are not only amazing, they are transformative Donald G. Knezek is the chief executive officer of the International Society for Technology in Education (ISTE)

<https://www.edutopia.org/>

Penyelenggaraan penilaian untuk aspek kognitif, keterampilan, dan afektif, terdiri atas tiga kegiatan, yakni pengembangan instrumen dan pedoman penilaian, pelaksanaan penilaian (pengujian), dan pengolahan hasil penilaian. Ketiga kegiatan tersebut dilaksanakan dengan mengacu pada model pembelajaran yang dipilih oleh pengajar, yakni (1) pembelajaran tatap muka, (2) pembelajaran berbasis *Blended Learning* (PPBL), yakni tatap muka, yang dikombinasikan dengan sumber ilmu pengetahuan dan teknologi yang bersifat *offline* maupun *online*, atau (3) pembelajaran berbasis TIK seperti *e-learning* (pembelajaran elektronik), *m-learning* (pembelajaran mobile), atau *d-learning* (pembelajaran digital), yang terhubung

melalui jejaring komputer atau internet. Model pembelajaran yang dipilih akan mengarahkan pada model penilaian yang dilaksanakan.

1. Model Paper Based Test atau Paper and Pencil Test

Penilaian aspek kognitif yang diselenggarakan secara tatap muka, seperti yang lazim dilakukan selama ini, dilakukan oleh pengajar dengan menggunakan kertas dan pensil. Tes tertulis berbentuk pilihan ganda, pilihan ganda kompleks, benar-salah, menjodohkan, isian dan jawaban singkat, uraian, dan portofolio, dikemas dalam naskah soal menggunakan kertas. Penyusunan berbagai soal untuk tes tertulis dilakukan dengan asumsi bahwa soal akan dikerjakan dalam kondisi tatap muka di kelas.

Pengerjaan soal tulis tersebut dilakukan oleh peserta didik menggunakan pensil atau pulpen. Pelaksanaan penilaian dengan cara seperti ini merupakan hal yang lazim dilakukan dalam dunia pendidikan. Wijayanta, Moeslim, & Buditjahjanto (2015) menyebut model ini sebagai *Paper Based Test*. Sementara itu, Hamid (2019) menyebutnya sebagai *Paper and Pencil Test*. Karakteristiknya adalah bertemu langsung antara pengajar sebagai pengetes dan peserta didik sebagai testi, pelaksanaannya di dalam kelas dan bersifat klasikal, aktivitasnya membaca soal dalam lembar soal dan menjawab dalam lembar jawab yang disediakan, dan dalam rentang waktu yang ditetapkan.

Pengolahan hasil penilaian dilakukan oleh pengajar setelah pelaksanaan tes. Hal pertama yang dilakukan adalah mengoreksi jawaban peserta didik berdasarkan kunci jawaban atau rubrik penilaian. Tahap selanjutnya adalah memberi skor dan memberi nilai pada setiap pekerjaan peserta didik. Untuk kepentingan administrasi, pengajar mengisi daftar nilai untuk seluruh peserta didik, mengarsipkan soal dan jawaban peserta didik.

2. Model Computer Based Test

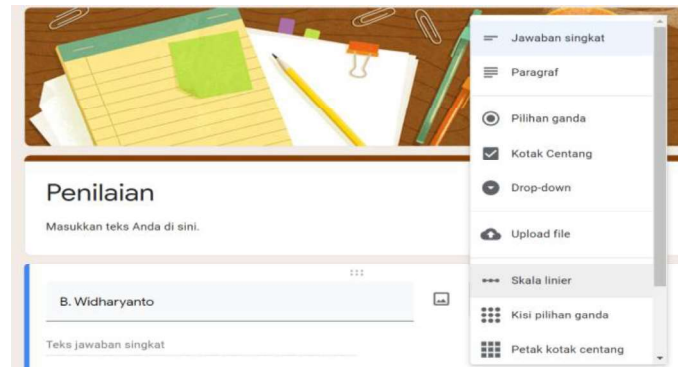
Penilaian pembelajaran dengan *Paper Based Test* atau *Paper and Pencil Test* merupakan cara penilaian yang lama. Peserta didik diharuskan tatap muka dengan pengajar dan melaksanakan penilaian

dengan menggunakan media kertas dan pensil. Memasuki era digital, penilaian model *Paper Based Test* atau *Paper and Pencil Test* yang didasarkan pada sumber belajar cetak dirasakan tidak memadai lagi. Cara penilaian mulai mengakomodasi perkembangan teknologi informasi dan komunikasi dengan mengintegrasikan sumber belajar cetak, audio, audiovisual, serta menggunakan *software* komputer. Model penilaian seperti ini dikenal sebagai *Computer Based Test* (CBT) (Mulianah & Hidayat, 2013).

CBT oleh Novrianti (2014) dijelaskan sebagai sistem evaluasi berbantuan komputer yang bertujuan untuk membantu pengajar dalam melaksanakan evaluasi, baik penskoran, pelaksanaan tes, maupun meningkatkan efektivitas dan efisiensi pelaksanaan penilaian. Selain itu, CBT merupakan metode penyajian tes, cara pengerjaan tes, baik secara *online*, *offline* ataupun *semi online*, hingga respons peserta didik terhadap tes dapat disimpan dan dianalisis secara elektronik. Dalam membuat tes untuk CBT, pengajar dapat memanfaatkan aplikasi-aplikasi di internet yang memiliki fitur untuk membuat pertanyaan pilihan ganda maupun uraian. Berikut ini diberikan beberapa aplikasi internet untuk pembuatan soal, yakni (1) *Google Form*, (2) *Quizizz*, (3) *Testmoz*, (4) *ProProfs*, dan (5) *Kahoot*.

2.1 Aplikasi Google Form

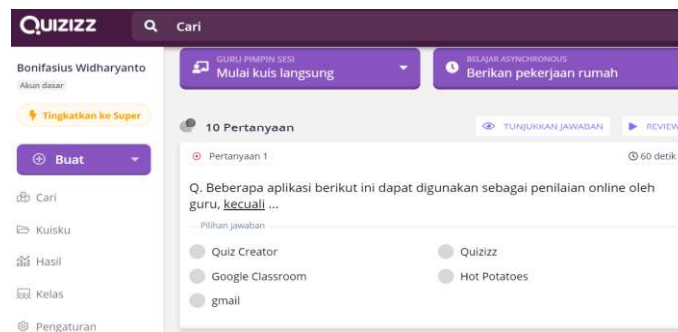
Google Form merupakan salah satu piranti dalam *Google Docs*. Aplikasi ini dapat digunakan mahasiswa, guru, dosen, pegawai kantor dan profesional untuk membuat *quiz*, *form* dan *survey online* (Batubara, 2016). Lebih lanjut, kegunaan dari *Google Form* untuk pendidikan adalah digunakan untuk memberikan tugas latihan dan ulangan *online* melalui laman website; mensurvei pendapat dan mengumpulkan data peserta didik dan pengajar melalui laman website; membuat formulir untuk berbagai kebutuhan; dan membagikan kuesioner secara *online*. Berikut ini diberikan tampak muka dari *Google Form* yang diakses dari <https://docs.google.com/form>.



Sumber: <https://docs.google.com/form>

2.2 Aplikasi Quizizz

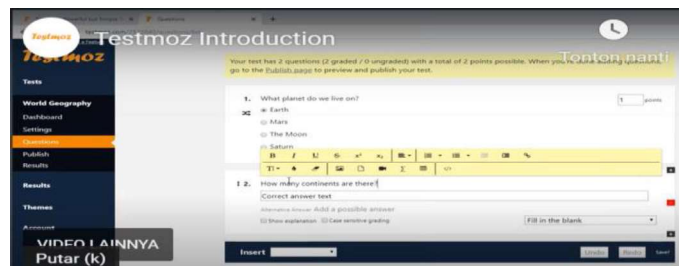
Quizizz merupakan sebagai sebuah *web tool* yang dapat digunakan sebagai media pembelajaran di kelas, dapat juga dimanfaatkan untuk membuat permainan kuis interaktif, dan penilaian formatif. Guhlin (dalam Aini, 2019) lebih lanjut menjelaskan bahwa Quizizz dapat digunakan untuk membuat kuis multipemain yang berfungsi di hampir semua perangkat. Pengajar cukup membuat akun dan mempublikasikan soal kuis tersebut ke tautan ke Quizizz. Kemudian peserta didik bekerja dengan kecepatan mereka sendiri, menyelesaikan kuis menggunakan perangkat seluler apa pun yang terhubung ke Internet. Semakin cepat mereka merespons, semakin banyak poin yang mereka peroleh. Berikut ini diberikan tampilan muka dari Quizizz yang diakses dari <https://quizizz.com/admin>.



Sumber: <https://quizizz.com/admin>.

2.3 Aplikasi *Testmoz*

Testmoz merupakan web-hosting yang menyediakan tes online secara gratis maupun berbayar dengan alamat situsnya <https://testmoz.com>. Ardhana (2020) menjelaskan bahwa fitur yang ditawarkan *Testmoz* antara lain: (1) menyediakan tes online dengan *password* yang hanya bisa diketahui pengajar dan peserta didik terkait; (2) berbagai jenis tes seperti pilihan ganda, isian singkat, mencocokkan, dan esai; (3) susunan tes acak tiap peserta didik; dan (4) sajian hasil tes yang disajikan lengkap secara statistik. Penggunaan *Testmoz* oleh Cirit (2015) dinilai mampu meningkatkan motivasi belajar, memunculkan interaksi pembelajaran yang lebih menarik, menyediakan inovasi penilaian, memberikan *feedback* yang lebih rinci, dan meningkatkan kemampuan berpikir kritis peserta didik. Berikut ini diberikan tampak muka dari aplikasi *Testmoz*.



Sumber: <https://testmoz.com>

2.4 Aplikasi *ProProfs*

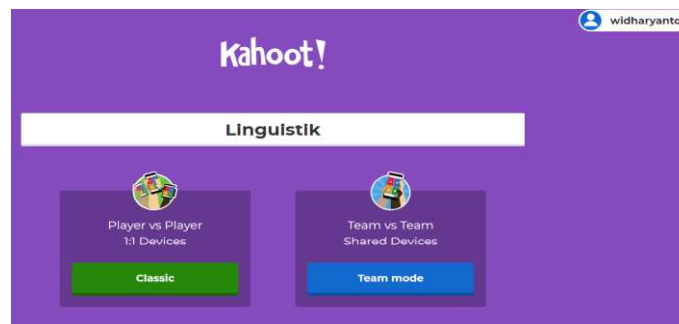
Aplikasi *ProProfs* adalah pembuat quiz berbasis HTML dengan alamat web <http://www.proprofs.com/quiz-school>. Aplikasi ini menawarkan berbagai tipe pertanyaan yang dapat digunakan, seperti pilihan ganda, benar/salah, uraian, penjumlahan, dan isian singkat. Pertanyaan untuk soal yang dibuat dapat dilengkapi dengan teks, Video, atau Audio. Berikut ini adalah tampak muka dari aplikasi *ProProfs*.



Sumber: <http://www.proprofs.com/quiz-school>

2.5 Aplikasi Kahoot

Kahoot adalah media online yang berupa platform pembelajaran berbasis game dan memiliki alamat web www.kahoot.it. Sutirna (2018) menjelaskan bahwa media kahoot merupakan *webtool* untuk membuat kuis, diskusi, dan survei secara menarik. Karena berbasis aplikasi game, kahoot bisa digunakan di kelas untuk membuat pembelajaran menjadi lebih menarik dan peserta didik termotivasi untuk belajar. Kahoot juga membantu pengajar untuk mengetahui pemahaman peserta didik terhadap materi yang telah dipelajari melalui piranti kuisnya. Peserta didik dapat menggunakan kahoot melalui desktop, laptop, maupun smartphone. Dengan aplikasi kahoot ini, peserta didik dapat memainkan kahoot di kelas atau di luar kelas secara lebih leluasa. Kahoot menawarkan fasilitas tiga mode permainan dan juga pemberian tugas melalui *kahoot live*.



Sumber: www.kahoot.it

Model CBT dengan berbagai aplikasi penilaian seperti di atas lebih unggul dibandingkan model *Paper Based Test* atau *Paper and*

Pencil Test. Keunggulan itu paling tidak dapat dilihat dari sebelas hal berikut: (1) administrator tes memiliki akses yang lebih besar ke calon pengguna tes karena jangkauan global Internet, (2) penyampaian butir soal dan lembar jawaban tidak lagi menggunakan kertas (*paperless*), tetapi menggunakan media komputer, (3) kecurangan dan kebocoran soal dapat diminimalisasikan, (4) penyajian dan pemilihan soal dilakukan secara terkomputerisasi sehingga setiap peserta didik mendapatkan paket soal yang berbeda, (5) pengerjaan soal cukup memilih jawaban yang benar pada layar komputer dengan hanya menggeser kursor dan mengklik pada jawaban yang dimaksud, (6) tidak perlu menggandakan kertas-kertas soal dan lembar jawaban untuk dibagikan ke peserta didik, (7) hasil tes dapat diketahui saat itu juga dengan cepat sesaat setelah peserta didik menyelesaikan tes, (8) tidak perlu tim khusus untuk mengoreksi soal karena sistem yang akan langsung mengoreksi dan mengkalkulasi jumlah soal yang benar dan salah, (9) dapat membangun bank soal, (10) biaya yang terkait pelaksanaan ujian dengan internet cenderung lebih rendah daripada biaya yang terkait dengan tes kertas dan pensil, dan (11) internet memfasilitasi peserta ujian yang daerahnya terisolasi, serta orang-orang cacat yang tidak memiliki akses ke tempat ujian. Dengan demikian, CBT lebih efisien waktu, tenaga, dan biaya, serta efektif dalam penyelenggaraan tes.

CBT yang dikembangkan dengan menggunakan TIK, khususnya internet, memiliki empat model. Batram (2001), seperti juga yang dikutip oleh Mastuti (2016), menjelaskan keempat model itu adalah terbuka (*open mode*), terkontrol (*controlled mode*), diawasi (*supervised mode*), dan dikelola (*managed mode*). Tes dengan model terbuka dapat diikuti oleh siapapun dan tanpa ada pengawasan. Contohnya adalah tes yang dapat diakses secara terbuka di internet. Siapapun bisa ikut dan tidak memerlukan registrasi. Tes dengan model terkontrol dapat diikuti oleh mereka yang sudah terdaftar dan memiliki *username* dan *password*. Pelaksanaan tes tanpa pengawasan. Tes dengan model terkontrol membutuhkan supervisor, dalam model internet disebut administrator, untuk meloginkan peserta dan mengkonfirmasi bahwa tes telah diselesaikan dengan benar pada akhir tes. Tes dengan model dikelola dilaksanakan secara terpusat. Pengelola yang mengatur proses

tes, spesifikasi peralatan yang dibutuhkan pusat tes, serta melatih kemampuan pegawai atau staff untuk mengontrol jalannya tes.

3. Latihan Pendalaman Materi

Bukalah lima link internet berikut ini.

- 1) [https://docs.google.com/forms/u/0/;](https://docs.google.com/forms/u/0/)
- 2) <https://quizizz.com/admin;>
- 3) <https://testmoz.com/build>
- 4) <https://www.proprofs.com/>
- 5) [https://www.kahoot.it.](https://www.kahoot.it)

Pelajari secara seksama kelima link tersebut. Selanjutnya, tuliskanlah langkah-langkah pembuatan soal dari masing-masing link tersebut!

Refleksikanlah:

Manakah penyelenggaraan penilaian yang lebih menarik hati bagi peserta didik milenial? *Paper Based Test* ataukah *Computer Based Test* dengan aplikasi *Google Form*, (2) *Quizizz*, (3) *Testmoz*, (4) *ProProfs*, dan (5) *Kahoot*.



BAB 12

PENUTUP

There have been significant changes in the approaches to teaching and learning in higher education with the advent of MOOCs, flipped classroom approaches, the introduction of informal learning spaces, the gamification of learning and the expectation of more flexible modes of delivery. We have not seen as much activity in the assessment area to align these changes in teaching with how we use assessment (Guardia, in press).

1. Bertambahnya Fungsi Penilaian

Penilaian adalah komponen penting dalam pembelajaran. Melalui penilaian, pengajar dapat memperoleh informasi mengenai ada dan tidaknya dampak dari kegiatan pembelajaran yang diberikannya kepada peserta didik. Dengan demikian, penilaian menjadi strategis untuk dilakukan agar pengajar dapat mengetahui tingkat keberhasilan atau perolehan hasil belajar peserta didik dalam berbagai tujuan pembelajaran yang bertipe pengetahuan, keterampilan, atau sikap. Selain itu, penilaian juga digunakan untuk membuat keputusan tentang tingkat kompetensi peserta didik. Penilaian dalam hal ini menjawab pertanyaan: "seberapa banyak pengetahuan, seberapa lengkap unjuk kerja atau penampilan, dan seberapa baik perilaku dari masing-masing peserta didik?". Praktik penilaian seperti ini menurut Mok (2013: 9); William (2009), dan Davies (2010) dikenal sebagai *assessment of learning*. *Assessment of learning* merupakan penilaian

yang dilaksanakan untuk memberikan pengakuan terhadap pencapaian hasil belajar setelah proses pembelajaran selesai. Ini merupakan penilaian hasil belajar.

Dalam perkembangan sekarang, penilaian dituntut tidak hanya melaksanakan fungsi penilaian hasil belajar semata. Penilaian pembelajaran di kelas dituntut peran yang lebih luas, yakni *assessment for learning*. Penilaian ini dilakukan selama proses pembelajaran berlangsung dan biasanya digunakan sebagai dasar untuk melakukan fungsi perbaikan proses belajar mengajar. Dengan *assessment for learning*, pengajar juga dapat memberikan umpan balik terhadap proses belajar peserta didik, memantau kemajuan, dan menentukan kemajuan belajarnya.

Mok (2013: 9) memperkenalkan pendekatan penilaian yang mengakui sentralitas pembelajaran mandiri dan yang memposisikan penilaian sebagai alat untuk mengaktifkan dan meningkatkan pembelajaran mandiri. Ini adalah fungsi yang lain dari penilaian, *assessment as learning*, yakni proses mengembangkan dan mensupport metakognitif siswa. Siswa diikut sertakan dalam aktivitas proses penilaian dimana mereka memonitor diri mereka sendiri.

2. Tantangan Pemakaian Teknologi Digital dalam Penilaian

Ada perubahan signifikan dalam pendekatan pembelajaran semenjak diperkenalkannya teknologi komputer, internet, dan digital yang marak sekitar tahun 2000. Pembelajaran berbasis TIK, seperti *e-learning* (pembelajaran elektronik), *m-learning* (pembelajaran mobile), atau *d-learning* (pembelajaran digital), yang terhubung melalui jejaring komputer atau internet, mulai berkembang luas. Selanjutnya, pembelajaran di kelas mengalami perubahan radikal bersamaan dengan munculnya *Massive Open Online Courses* (MOOC) yakni perkuliahan daring yang menawarkan akses terbuka melalui internet secara gratis atau dengan biaya kecil; pembelajaran *Flipped Classroom*, yang merupakan pembalikan pembelajaran kelas tradisional dengan memanfaatkan internet; pengenalan *informal learning spaces* yang ber-*wifi* sangat kuat; serta gamifikasi pembelajaran yang menggunakan elemen-

elemen di dalam game atau video game. Seperti yang dikatakan Surat Kabar Guardia, di atas, “Kami belum melihat banyak aktivitas di bidang penilaian untuk mengikuti perubahan besar dalam bidang pengajaran”. Inilah yang menjadi tantangan dalam penilaian pembelajaran. Penilaian Pembelajaran masih satu langkah tertinggal di belakang.

Refleksikanlah:

Perubahan paradigma pembelajaran yang berlangsung sangat cepat dengan adanya *e-learning*, *m-learning*, atau *d-learning* membawa pengaruh dalam inovasi sistem dan cara penilaian hasil belajar. Untuk itu perlukah *mindshet* dan pandangan para pengajar tentang pembelajaran dan penilaian harus berubah?



DAFTAR PUSTAKA

- Aini, Y.I. 2019. “Pemanfaatan Media Pembelajaran Quizizz untuk Pembelajaran Jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah di Bengkulu”, dalam *Kependidikan*, Vol. 2, No. 25, p. 1-6.
- Ardana, I.A. 2020. “Penggunaan Tes Online “Testmoz” Terintegrasi Dengan Googleclassroom Sebagai Alternatif Alat Penilaian Pembelajaran Daring”, dalam *Andragogi: Jurnal Diklat Teknis Pendidikan dan Keagamaan*.Vol. 8, No. 2, p. 485-497.
- Anders Jonsson & Gunilla Svingby. 2007. “The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences” dalam *Educational Research Review 2*, p. 130–144.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arter, J. & McTighe, J. 2001. *Scoring Rubrics in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Asrul, Ananda, R., & Rosita. 2014. *Evaluasi Pembelajaran*. Bandung: Citapusaka Media.
- Bartram, Dave SHL Group plc, Thames Ditton, Surrey, UK & Hambleton, Ronald K,. 2001. *Computer-Based Testing and the Internet*. University of Massachusetts at Amherst, USA.
- Basuki, Ismet & Hariyanto. 2014. *Asesmen Pembelajaran*. Bandung: PT Remaja Rodaskara.

- Batubara, H.H. 2016. “Penggunaan Google Form sebagai Alat Penilaian Kinerja Dosen di Prodi PGMI Uniska Muhammad Arsyad Al Banjari”, dalam *Al-Bidayah: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*. Vol. 8, No.1, p. 40-50.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (Eds.).1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Brookhart, Susan M. 2013. *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. USA: Ascd.
- Chatterji, Madhabi. 2003. *Designing and Using Tools for Educational Assessment*. Boston: Person Education. Inc.
- Cirit, C. 2015. “Assessing ELT Pre-Service Teachers via Web 2 . 0 Tools: Perceptions toward Traditional , Online and Alternative Assessment”, dalam *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (3), 9–19.
- Collins, Robyn. 2013. “Authentic assessment: assessment for learning” dalam *Curriculum and Leadership Journal: An Electronic Journal for leaders ind Education*. Vol 11 issue 7.
- Dave, R. 1967. *Psychomotor domain*. Berlin: International Conference of Educational Testing.
- Davies, S. 2010. *The Essensial Guide to Secondary Teaching*. Harlow: Pearson
- Denman, C., dan Al-Mahrooqi, R. 2018. “General Principles of Assessment”, dalam *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, (ed) John I. Liontas. John Wiley & Sons, Inc. Published. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0344
- Direktorat Pembinaan Sekolah Dasar. 2016. *Panduan Penilaian untuk Sekolah Dasar*.
- Direktorat Jendral Pembelajaran dan Kemahasiswaan. 2015. *Paradigma Capaian Pembelajaran*. Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi Republik Indonesia Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi Republik Indonesia.

- Gallego, Margarita R. Rodríguez. 2007. *La Programación Didáctica En Educación Primaria Y Secundaria*. Universidad de Sevilla
- Gagne, Robert M., dan Leslie J. Briggs. 1974. *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Reinhart and Wilson, Inc.
- Hafner, J. C., & Hafner, P. M. 2004. "Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating", dalam *International Journal of Science Education*, 25 (12), 1509-1528.
- Hamid, A. 2019. *Penyusunan Tes Tertulis (Paper and Pencil Test)*. Jawa Timur: Uwais Inspirasi Indonesia.
- Hamson, Z. 2017. "Lesson Plan: Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP)", *Artikel Konferensi Pendidikan dan Pelatihan Peningkatan Kapasitas Instruktur: Asosiasi Instruktur Seluruh Indonesia*.
- Harrow, A. J. 1972. *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York, NY: McKay.
- Huitt, W. 2003. "The psychomotor domain". dalam *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/behavior/psymtr.html>.
- Joughin, G. 2010. *A Short Guide to Oral Assessment*. University of Wollongong. www.leedsmet.ac.uk/publications.
- Kemendiknas. 2011. *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Karakter*. Jakarta: Pusat Kurikulum dan Perbukuan.
- Keyser, S dan Howel, S.L. 2008. *The State of Authentic Assessment*. Brigham: Young University.
- Kohlberg, L. 1995. *Tahap-Tahap Perkembangan Moral*. Yogyakarta: Kanisius.
- Krathwohl, B.S. Bloom, B.B Masia. 1964. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. David McKay Company, Inc.

- Lickona, T. 2012. *Mendidik Untuk membentuk Karakter*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Mastuti, E. 2016. “Pemanfaatan Teknologi Dalam Menyusun Evaluasi Hasil Belajar: Kelebihan dan Kelemahan “Tes Online” untuk Mengukur Hasil Belajar Mahasiswa”, dalam *Jurnal Penelitian Psikologi*. Vol. 7No. 1., p 10-19.
- McCarty, G. 2013. *Authentic Assessment–Key to Learning*. Wollongong: University of Wollongong, Faculty of Business Papers.
- Megawangi, R. 2007. *Semua Berakar Pada Karakter: Isu-Isu Permasalahan Bangsa*. Jakarta: Universitas Indonesia
- Miller, David M., Robert L. Linn, dan Norman E. Gronlund. 2011. *Measurement And Assesment in Teaching*. Ohio: Pearson.
- Mok, Magdalena Mo Ching., (eds.). 2013. *Self-directed Learning Oriented Assessments in the Asia-Pacific*. New York: Springer.
- Mueller, Jon. 2016. *Authentic Assesment Toolbox*. jfmueller@noctrl.edu.
- Mueller, Jon. 2018. *Authentic Assesment Toolbox*. <http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>
- Mulianah, S., dan Hidayat, W. 2013. “Pengembangan Tes Berbasis Komputer”, dalam *Kuriositas*, Edisi VI, Vol. 2., p 27-43.
- Permedibud. No. 20 Tahun 2007. *Tentang Standar Penilaian Pendidikan*.
- Permendikbud. No. 49 Tahun 2014. *Tentang Standar Nasional Pendidikan Tinggi*.
- Permenrikstekdikti RI. No. 44 Tahun 2015. *Tentang Standar Nasional Dikti*.
- Porath, Suzanne L. 2010. “6-Traits Writing Rubric: Things That Make Us Smart Can Also Make Us Dumb”, dalam *Wisconsin English Journal*. Volume 52, Number 2.
- Pratomo, A., dan Mantala, R. 2016. “Pengembangan Aplikasi Ujian Berbasis Komputer Beserta Analisis Uji Guna Sistem

- Perangkat Lunaknya Menggunakan Metode Sumi (*Software Usability Measurement Inventory*) ”, dalam *Jurnal Positif*, Vol. 2. No.1. p. 1-11.
- Prijowutanto, S. Widanarto. 2016. *Evaluasi Pembelajaran*. Yogyakarta: Sanata Dharma University Press.
- Rakhmat, Cece dan Didi Suherdi. 1998/1999. *Evaluasi Penjaran*. Debdikbud: ProyekPGSD.
- Schoultz, A., Säljö, R. & Wyndhamn, J. 2001. “Conceptual knowledge in talk and text: What does it take to understand a science question?”, dalam *Instructional Science*. 29, p. 213-236
- Shohamy, E., 1985. *A Practical Handbook in Language Testing for Second Language Teachers*. Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Shields, Richard W. 2001. “Benjamin Bloom publishes Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals”, In Daniel Schugurensky (Ed.), *History of Education: Selected Moments of the 20th Century*.
- Simpson, E.J. 1972. “The classification of educational objectives in the psychomotor domain”, dalam *The Psychomotor Domain*. 3: 43-56. Gryphon House.
- Tim Direktorat Pembinaan SMP. 2017. Panduan Penilaian oleh Pendidik dan Satuan Pendidikan untuk Sekolah Menengah Pertama. Jakarta: Kemdikbud.
- Tim Pusat Penilaian Pendidikan. 2019. *Panduan Penulisan Soal HOTS-Higher Order Thinking Skills*. Jakarta: Pusat Penilaian Pendidikan.
- Tim Pengembang Pedoman Umum Pengembangan Penilaian. 2004. *Pedoman Umum Pengembangan Penilaian, Kurikulum Berbasis Kompetensi SMA*. Edisi Revisi. Jakarta: Direktorat Pendidikan Menengah Umum.
- Ülkü Ayhan dan M. Uğur Türkyılmaz. 2015. “Key of Language Assessment: Rubrics and Rubric Design”, dalam *International Journal of Language and Linguistics* Vol. 2, No.2, June.

- Widoyoko, S. Eko Putro. 2016. *Penilaian Hasil Pembelajaran di Sekolah*. Edisi Revisi. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Widharyanto, B. 2008. “Budi Pekerti, Kemajemukan, dan Pendidikan di Indonesia” dalam *Kebangkitan Pendidikan Nasional*. Yogyakarta: Perpustakaan Puro Pakualaman
- Widharyanto, B. 2013. *Pengembangan Profesionalisme Guru*. Yogyakarta: Penerbit Universitas Sanata Dharma.
- Wijayanta, F.W., Moeslim, S., & Buditjahjanto, I.G.P. Asto. 2015. “Pengaruh Tes Paperless dan Paper and Pencil Terhadap Hasil Belajar Kompetensi Persiapan Pembuatan Dokumentasi Audio Video Ditinjau dari Kemandirian Siswa: Studi Eksperimen di SMK Negeri 5 Surabaya”, dalam *Jurnal Pendidikan Vokasi: Teori dan Praktik*. Vol. 3. No. 2, p. 167-177.
- William, D. (2009). *Assessment for Learning: Why, What, and How?* London: Institute of Education
- Wolf†, Kenneth., and Ellen Stevens. 2007. “The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning”, dalam *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 7, No. 1,p. 3-14.
- Woolflok, A. 2007. *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Zaim, M. and Refnaldi. 2016. “Teachers’ Need on Authentic Assessment of Speaking Skills”, dalam *Proceeding of the International Seminar on Languages and Arts 5*. Padang: FBS UNP Press.



GLOSARIUM

Acuan kriteria Acuan dalam penilaian yang didasarkan pada kriteria yang sudah dibuat terlebih dahulu.

Afektif Ranah yang berkaitan dengan sikap.

Akuntabilitas Dalam penilaian terkait dengan dapat dipertanggungjawabkan, baik dari segi teknik, prosedur, maupun hasilnya.

Assessment as learning Penilaian yang dilaksanakan setelah proses pembelajaran selesai.

Assessment for learning proses mencari dan menginterpretasi bukti yang dapat digunakan oleh peserta didik dan guru atau dosen untuk memutuskan posisi peserta didik dalam pembelajaran, kemana tujuan yang akan dicapai berikutnya dan bagaimana jalan terbaik untuk mencapainya.

Assessment of learning Penilaian sumatif yang dirancang untuk mengukur prestasi peserta didik dan mengukur apa yang telah mereka pelajari.

Capaian Pembelajaran Apa yang akan dikuasai oleh mahasiswa setelah menerima pengalaman belajar.

Evaluasi Kegiatan untuk melihat kembali proses Pembelajaran yang sudah dilakukan untuk melihat efektivitasnya

Hasil belajar Kemampuan yang diperoleh setelah mengalami pengalaman belajar.

Instrumen Dalam kaitan penilaian dikenal sebagai alat pengumpul data (tes dan kuesioner)

Item soalisi Butir soal

Kompetensi dasar setara dengan tujuan Pembelajaran atau capaian Pembelajaran.

Korelasi dalam statistic menunjukkan adanya hubungan antara dua atau beberapa variable.

Objektif Dalam penilaian terkait dengan keadilan dalam menilai.

Otentik Dalam penilaian terkait dengan tugas yang harus dikerjakan peserta didik yang sesuai dengan konteks dunia nyata.

Paper pencil test Semacam tes tertulis dalam bentuk mengarang.

Pendekatan behavioristic Pendekatan dalam ilmu Psikologi yang mengamati tingkah laku.

Pendekatan kognitif Pendekatan dalam ilmu Psikologi yang mempelajari otak dan kemampuan berpikir manusia.

Pengetahuan Dalam penilaian merupakan ranah berpikir atau kognitif.

Pengetahuan factual Pengetahuan tentang peristiwa-peristiwa yang terjadi.

Pengetahuan Konseptual Pengetahuan tentang definisi, pengertian, ciri-ciri, dari suatu hal.

Pengetahuan Metakognitif Pengetahuan tentang kognitif dan bagaimana cara memperoleh pengetahuan sesuai dengan strateginya sendiri.

Pengetahuan Procedural Pengetahuan tentang langkah-langkah dan mekanisme suatu proses yang berlangsung.

Pengukuran Menentukan tingkatan capaian yang diperoleh peserta didik dengan menggunakan instrument.

Penilaian Proses menilai peserta didik dalam ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik.

Penilaian diri Menilai diri sendiri dalam kaitannya dengan sikap.

Penilaian kinerja Penilaian unjuk kerja dan dikenal juga sebagai penilaian tindakan.

Penilaian langsung Penilaian dengan mengukur kemampuan peserta didik secara langsung.

Penilaian otentik Sebagai lawan dari penilaian tradisional. Penilaian ini mengukur kemampuan yang sesungguhnya dari peserta didik

Penilaian tindakan Dikenal juga sebagai penilaian keterampilan, baik konkret maupun abstrak.

Penilaian tradisional Diacukan untuk penilaian yang selama ini dilakukan seperti bentuk PG, BS, dan Menjodohkan.

Product moment Merupakan alat statistic untuk mengukur validitas instrument.

Psikomotorik Merupakan ranah keterampilan

Reliabilitas Keterpercayaan suatu instrument.

Sahih Keandalan suatu instrumen

Sikap Merupakan salah satu ranah yang dipelajari dan diukur dari peserta didik.

Taksonomi Dikotomi, dalam penilaian dikenal Taksonomi Bloom

Tes Terkait dengan tagihan pada peserta didik

Tes Lisan Tagihan kemampuan lisan peserta didik

Tes Tindakan Tahihan kemampuan dalam menghasilkan produk atau melakukan sesuatu dari pesertra didik.

Tes Tulis Tagihan kemampuan tertulis dari peserta didik.

Testee Peserta didik yang mengikuti dan mengerjakan tes.

Tester Pihak yang melakukan pengetesan.

Tingkat afektif Tingkatan sikap yang akan dikuasai oleh peserta didik.

Tingkat keterampilan Tingkatan kemahiran yang akan dikuasai oleh peserta didik dalam melakukan aktivitas fisik atau menghasilkan suatu produk.

Tingkat kognitif Tingkat kemampuan berfikir yang akan dikuasai oleh peserta didik.

Transparansi Keterbukaan dalam penilaian.

Validitas Kesahihan suatu alat tes atau instrument tes yang digunakan.



INDEKS

A

Acuan kriteria · 155
afektif · 13, 14, 20, 21, 22, 23, 42, 45,
47, 127, 137, 156, 157
Akuntabilitas · 10, 155
assessment as learning · 7, 8, 146
assessment for learning · 6, 7, 8, 11,
146, 150
assessment of learning · 6, 7, 8, 11,
48, 145

C

capaian pembelajaran · 2, 43, 44,
104, 129, 131

E

evaluasi · 3, 4, 5, 6, 11, 16, 104, 120,
139

H

hasil belajar · 1, 3, 7, 8, 9, 11, 15, 20,
23, 47, 48, 50, 145, 146, 147

I

instrumen · 3, 6, 9, 34, 42, 48, 86, 92,

93, 101, 102, 112, 113, 116, 121,
124, 137

item soal · 42, 116

K

Kata kerja operasional · 21, 22
kategori · 15, 16, 18, 19, 23, 24, 99,
101, 108, 120, 128
keadilan · 109, 156
Keadilan · 8
kemampuan · 8, 9, 13, 14, 16, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 34,
36, 37, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 56, 60, 62, 64, 66, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 81, 99, 108, 112,
113, 114, 116, 121, 123, 127,
141, 144, 156, 157, 158
keterampilan · 1, 2, 9, 10, 14, 15, 18,
23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33,
35, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 51,
52, 69, 70, 71, 72, 75, 78, 79, 80,
81, 82, 83, 85, 86, 96, 108, 109,
127, 131, 132, 134, 135, 137,
145, 157, 158
keterampilan abstrak · 26, 27, 28, 45,
71, 79, 80, 81, 82
keterampilan konkret · 26, 27, 71, 76,
82
kisi-kisi · 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 54,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 66, 67

kompetensi dasar · 2, 44, 108
korelasi · 114, 116, 117, 120, 121,
125

L

latihan · 1, 7, 23, 50, 87, 104, 139

M

matrik · 42, 43, 48

O

objektif · 51, 55, 59, 60, 61
Objektif · 8, 51, 59, 156
otentik · v, 3, 5, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 72, 74, 75, 77, 80, 157

P

Paper pencil test · 156
pendekatan behavioristik · 32
Pendekatan kognitif · 156
pengetahuan · ii, iii, 1, 2, 3, 9, 10, 15,
16, 17, 18, 19, 29, 31, 32, 33, 34,
35, 37, 38, 44, 45, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 57, 62, 64, 66, 68, 70, 74,
75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86,
87, 116, 127, 128, 131, 137, 145,
156
Pengetahuan faktual · 17
pengetahuan *konseptual* · 16, 18
Pengetahuan metakognitif · 18
Pengetahuan Procedural · 156
pengukuran · 3, 4, 5, 6, 11, 35, 41, 49,
99, 101, 111, 112, 113, 114, 115,
117, 121, 123, 125, 128
penilaian · v, vi, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,
10, 11, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 41, 42, 46, 49, 50, 51, 52,
55, 59, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80,
81, 82, 86, 89, 91, 92, 93, 96, 97,
99, 100, 101, 103, 104, 108, 109,
121, 127, 128, 129, 131, 132,
133, 134, 135, 137, 138, 139,

140, 141, 142, 144, 145, 146,
147, 155, 156, 157, 158
penilaian diri · 32, 89, 92, 93, 98, 127,
132
penilaian formatif · 7, 103, 140
Penilaian Jurnal · 38
penilaian kinerja · 69, 70, 72, 96
Penilaian langsung · 157
penilaian otentik · 31, 32, 33, 34, 35,
36, 74, 75, 77, 80
Penilaian Pengamatan · 37
penilaian realistik · 33
penilaian sumatif · 7, 103
Penilaian Tindakan · 36
penilaian tradisional · v, 31, 32, 35,
36, 38, 157
penilaian unjuk kerja · 33
Product Moment · 117, 122
psikomotorik · 13, 14, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 45, 71, 76, 82, 127, 156

R

ranah · 13, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 27,
29, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 51, 52,
69, 71, 80, 81, 82, 156, 157
reliabilitas · 111, 120, 121, 123, 124,
125

S

sahih · 42
sikap · ii, 1, 2, 9, 10, 14, 20, 21, 22,
29, 34, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 59,
81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93,
127, 132, 133, 134, 135, 145,
155, 157
sikap sosial · 21, 44, 45, 86, 89, 93,
133, 134
sikapspiritual · 21, 44, 45, 89, 93, 133,
134
sistematis · 3, 67
skor · 4, 59, 99, 100, 102, 103, 104,
113, 119, 123, 128, 138
Stabilitas instrumen · 121
statistik · 18, 121, 141

T

Taksonomi · 13, 17, 20, 22, 26, 50,
51, 71, 86, 157
terpadu · 32
tes · 3, 4, 5, 6, 10, 11, 31, 32, 35, 36,
37, 43, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54,
55, 56, 59, 60, 63, 68, 69, 70, 72,
86, 95, 98, 104, 108, 112, 113,
114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 125,
127, 128, 131, 138, 139, 141,
143, 156, 157, 158
tes lisan · 3, 46, 51, 52, 53, 54, 68, 70,
127, 128
tes tindakan · 3, 46
tes tulis · 3, 32, 46, 51, 53, 68, 127

testee · 52
tester · 52
tingkat afektif · 22
Tingkat afektif · 157
tingkat keterampilan · 46
tingkat kognitif · 19
Transparansi · 9, 158
tugas · 1, 3, 5, 7, 15, 18, 20, 31, 33,
35, 37, 38, 41, 65, 66, 67, 71, 72,
74, 76, 77, 91, 93, 96, 98, 103,
104, 106, 108, 139, 142, 156

V

validitas · 111, 113, 114, 115, 116,
117, 120, 122, 125, 157



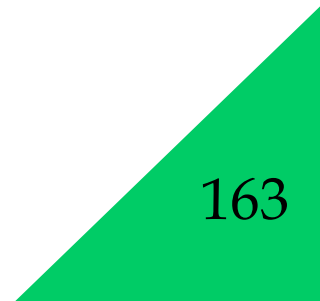
BIODATA PENULIS



Dr. B. Widharyanto, M.Pd adalah staf pengajar pada Prodi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, sejak tahun 1995 dan Magister Pendidikan Bahasa Indonesia sejak tahun 2016, FKIP, Universitas Sanata Dharma Yogyakarta hingga sekarang. Pernah menjabat sebagai Kaprodi PBSI periode 2002-2007 dan Kepala Pusat Penelitian dan Pelayanan Pendidikan periode 2010-2018. Aktif melakukan pelatihan guru dan penelitian sekolah.



Dr. Sebastianus Widanarto Prijowuntato, S.Pd., M.Si., adalah staf pengajar pada Prodi Pendidikan Akuntansi. Pernah menjabat sebagai Kaprodi Pendidikan Akuntansi. Sekarang ini menjabat sebagai Kepala BP KKN Universitas Sanata Dharma Yogyakarta. Aktif melakukan pelatihan guru dan pengabdian kepada masyarakat.



B. Widharyanto
S. Widanarto Prijowuntato

MENILAI PESERTA DIDIK

Buku dengan judul Menilai Peserta Didik dibuat dengan tujuan untuk menambah referensi penilaian di jenjang pendidikan menengah dan tinggi. Isu-isu yang diangkat dalam buku ini terkait dengan apa dan bagaimana menilai peserta didik, mengapa pengajar perlu beralih dari penilaian tradisional ke penilaian otentik, dan mengapa pula pengajar perlu beralih dari penilaian paper based atau paper pencil ke penilaian yang memanfaatkan komputer, teknologi, dan digital. Tujuan utama dari penulisan buku ini adalah memberi kesadaran pada para pengajar bahwa peserta didik milenial atau generasi digital perlu dinilai dengan cara yang sesuai dengan gaya mereka. Generasi milenial atau generasi digital tumbuh dalam kebebasan digital, senang bermain dan bergembira dengan media sosial, senang mengekspresikan diri dengan media sosial, cepat bergerak dan dinamis, multitasking, serta senang bereksplorasi dengan teknologi digital. [PRAKATA].



SANATA DHARMA UNIVERSITY PRESS
Jl. Affandi, (Gejayan) Mrican, Yogyakarta 55281
Phone: (0274)513301; Ext.51513
Web: sdupress.usd.ac.id; E-mail: publisher@usd.ac.id



ISBN 978-623-6103-32-6 (PDF)



9 786236 103326

Pendidikan