



TEORI
ASESMEN
DALAM PEMBELAJARAN BAHASA

Susilo, Ali Kusno, Muhammad Andri Jambia
Dedi Albar Rusdin, Didit Wahyu Putra, Monita Mulyani
Evitamara Irtantia, Herianti, Siti Hasnah, Yessy Ade Winarti



Buku ini berisi 7 (tujuh) bab yang yang berbicara tentang teori asesmen dalam bidang pembelajaran bahasa. Pertama, bab 1 berbicara tentang penjelasan istilah yang terkait dengan asesmen dalam rangka mempermudah pemahaman mengenai konsep asesmen. Terdapat beberapa istilah dalam disiplin ilmu penilaian pembelajaran, antara lain evaluasi, tes, asesmen, dan pengukuran. Terminologi tersebut dikupas tuntas dengan bahasa yang mudah dipahami.

Selanjutnya, bab 2 mengutarakan perihal pengertian dan ruang lingkup asesmen menurut beberapa ahli. Disini dijelaskan apa yang dimaksud dengan asesmen dan apa saja fungsi dan cakupan asesmen. Sementara bab 3 menyinggung topik pembicaraan tentang ranah pembelajaran umum dan ranah pembelajaran bahasa yang perlu diketahui agar asesmen yang dibuat akan memenuhi sasaran yang tepat dalam pembelajaran bahasa, yang disebut dengan konsep objek asesmen. Penjelasan terkait pengertian keterampilan berpikir tingkat tinggi yang menjadi prasyarat asesmen dan pembelajaran abad 21 juga dibahas dalam bab ini. Adapun bab 4 memberi penjelasan terkait metode penilaian yang pembicaraannya mencakup aspek pemilihan metode dan teknik dan prosedur penilaian di setiap kemahiran bahasa. Bab 5 mendiskripsikan tentang reliabilitas suatu asesmen dengan segala keterangan yang terkait. Setelah berbicara tentang reliabilitas, tentu dalam asesmen juga harus dibicarakan validitas. Bab 6 memberi elaborasi terkait validitas suatu asesmen dengan segala keterangan yang terkait. Terakhir bab 7 memberi rincian tentang asesmen yang tepat pada pembelajaran abad 21, yaitu Asesmen Autentik.



 **Wonocolo Utara V/18 Surabaya**
 **+628977416123**
 **globalaksarapers@gmail.com**



ISBN 978-623-5548-82-1



9 786235 548821

TEORI ASESMEN DALAM PEMBELAJARAN BAHASA

Susilo; Ali Kusno; Muhammad Andri Jambia;
Dedi Albar Rusdin; Didit Wahyu Putra;
Monita Mulyani; Evitamara Irtantia; Herianti;
Siti Hasnah; Yessy Ade Winarti

**UNDANG-UNDANG REPUBLIK INDONESIA
NOMOR 28 TAHUN 2014
TENTANG HAK CIPTA**

**PASAL 113
KETENTUAN PIDANA
SANKSI PELANGGARAN**

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

TEORI ASESMEN DALAM PEMBELAJARAN BAHASA

Susilo; Ali Kusno; Muhammad Andri Jambia;
Dedi Albar Rusdin; Didit Wahyu Putra;
Monita Mulyani; Evitamara Irtantia; Herianti;
Siti Hasnah; Yessy Ade Winarti



TEORI ASESMEN DALAM PEMBELAJARAN BAHASA

*Diterbitkan pertama kali dalam bahasa Indonesia
oleh Penerbit Global Aksara Pres*

ISBN: 978-623-5548-82-1

x + 196 hal; 14,8 x 21 cm

Cetakan Pertama, September 2021

Copyright © 2021 Global Aksara Pres

Penulis : Susilo, dkk.
Penyunting : Muhamad Basyrul Muvid, M.Pd.
Desain Sampul : Ahmad Afif Hidayat
Layouter : M. Yusuf

Hak Cipta dilindungi undang-undang.

Dilarang memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini dengan bentuk dan cara apapun tanpa izin tertulis dari penulis dan penerbit.

Diterbitkan oleh:



Global Aksara Pres

Anggota IKAPI, Jawa Timur, 2021, No.

282/JTI/2021

Jl. Wonocolo Utara V/18 Surabaya

+628977416123/+628573269334

globalaksarapres@gmail.com

Prakata Penulis

Keagungan dan kebesaran Tuhan selalu mengiringi langkah kita semua pada setiap saat, termasuk langkah menyelesaikan buku ini. Puji syukur Alhamdulillah kita panjatkan selalu untuk Nya, semoga kemanfaatan buku ini akan terus mengalir seperti mengalirnya darah ke tubuh kita setiap saat.

Buku ini diselesaikan dari hasil bekerjasama antara dosen pengampuh MK pengembangan asesmen pembelajaran dan mahasiswa program Magister Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman angkatan 2021.

Buku ini diharapkan dapat menjadi rujukan dan sumber pengetahuan tentang konsep asesmen bagi mahasiswa Pendidikan bahasa baik di tingkat S1 maupun S2. Kritik dan saran tetap diperlukan atas buku ini karena disadari bahwa buku ini masih jauh dari sempurna.

Samarinda, 2021

Tim Penulis

Daftar Isi

PRAKATA PENULIS.....	v
DAFTAR ISI.....	vii
BAB 1 EVALUASI, ASESMEN, PENGUKURAN, DAN TES DALAM PEMBELAJARAN BAHASA.....	1
PENEGASAN ISTILAH DALAM PENILAIAN PEMBELAJARAN BAHASA.....	1
SEJARAH PENDEKATAN PENILAIAN PEMBELAJARAN BAHASA.....	10
ASESMEN DALAM PEMBELAJARAN BAHASA	12
BAB 2 PENGERTIAN DAN RUANG LINGKUP ASSESMEN	17
PENGERTIAN ASSESMEN	17

FUNGSI ASESMEN	25
RUANG LINGKUP ASESMEN	29
<i>Asesmen Pra-Akademik (Perkembangan)</i>	30
<i>Asesmen akademik</i>	45
BAB 3 OBJEK ASESMEN BAHASA.....	49
OBJEK ASESMEN RANAH PENGETAHUAN	49
OBJEK ASESMEN RANAH BAHASA	64
BAB 4 METODE PENILAIAN BAHASA	77
METODE PENILAIAN BAHASA	79
ASESMEN FORMATIF	100
BAB 5 RELIABILITAS PENILAIAN BAHASA	105
DEFINISI RELIABILITAS.....	106
JENIS-JENIS RELIABILITAS	111
ANTARA VALIDITAS DAN RELIABILITAS	118
BAB 6 VALIDITAS PENILAIAN DALAM	
PEMBELAJARAN BAHASA	123
VALIDITAS ISI	126
VALIDITAS KONSTRUK.....	130
VALIDITAS PREDIKTIF (<i>PREDICTIVE</i>	
<i>VALIDITY</i>)	133
VALIDITAS PENGUKURAN SERENTAK	
(<i>CONCURRENT VALIDITY</i>).....	134

VALIDITAS MUKA DAN VALIDITAS DAMPAK PENILAIAN.....	137
BAB 7 ASESMEN DALAM PEMBELAJARAN ABAD 21	139
ASESMEN PADA PEMBELAJARAN KETERAMPILAN BERPIKIR TINGKAT TINGGI	143
ASESMEN AUTENTIK.....	146
<i>Asesmen kinerja</i>	1150
<i>Asesmen Portofolio</i>	159
<i>Asesmen Diri</i>	162
<i>Asesmen Proyek</i>	168
<i>Asesmen Konferensi dan Wawancara</i>	171
<i>Asesmen Observasi</i>	174
<i>Asesmen Jurnal</i>	175
DAFTAR PUSTAKA	179
PROFIL PENULIS.....	Error! Bookmark not defined. 7
INDEKS.....	Error! Bookmark not defined.

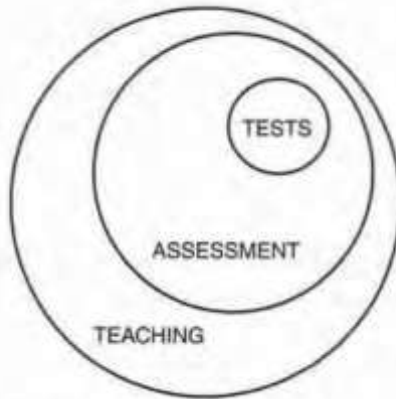
Bab 1

Evaluasi, Asesmen, Pengukuran, dan Tes dalam Pembelajaran Bahasa

PENEGASAN ISTILAH DALAM PENILAIAN PEMBELAJARAN BAHASA

Proses penilaian pembelajaran bahasa memberikan prisma pemahaman yang kompleks ketika ditelaah akan bertemu dengan berbagai terminologi. Tentu pemahaman terhadap maksud dari terminologi yang muncul sangat memerlukan penjabaran secara operasional agar pemahaman yang utuh diperoleh dari istilah-istilah tersebut untuk selanjutnya dijadikan piranti menelaah proses penilaian pembelajaran bahasa tersebut. Paling tidak ada empat (4) istilah yang akan

muncul dalam pembahasan evaluasi pembelajaran Bahasa, yaitu: evaluasi, asesmen, tes, dan pengukuran. Istilah asesmen sendiri muncul belakangan, sebelumnya seringkali para ahli dalam buku-buku evaluasi pembelajaran menggunakan istilah tes bahasa (*language testing*). Istilah asesmen saat ini lebih sering digunakan dalam merujuk kepada penilaian pembelajaran dan seringkali disalahpahami oleh beberapa orang dalam menggunakan istilah ini karena ia lebih rentan tumpang tindih dengan istilah tes atau penilaian secara umum. Brown (2004) menyebut perbedaan tes dan asesmen terletak pada prosedur pelaksanaannya yang lebih menekankan kepada proses untuk asesmen daripada tes. Sehingga pemisahan konsep tes, assessment, dan pembelajaran lebih kepada tingkat cakupan ketiganya dari yang terkecil, yaitu tes, kemudian asesmen, lalu pembelajaran yang merupakan cakupan paling besar, sebagaimana bisa dilihat secara jelas dalam gambar 1.1.

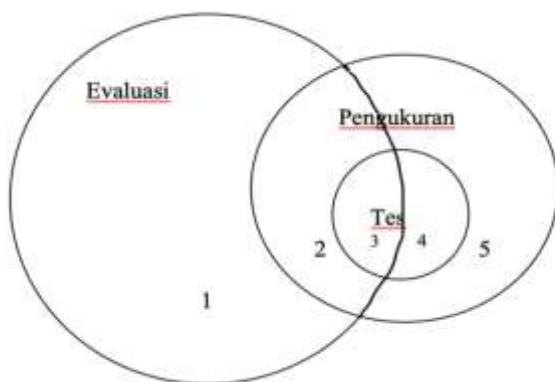


Gambar 1.1. Tes, Asesmen dan Pengajaran (Brown, 2004)

Menggarisbawahi perbedaan istilah tersebut, Bachman (1991) memberi keterangan pada tiga istilah, yaitu: tes, asesmen, dan pengajaran. Tes lebih merupakan piranti dari pengukuran yang dirancang untuk mengambil sampel karakter individu, sedangkan asesmen merujuk kepada seluruh aktivitas yang dilakukan guru dan peserta didik dalam menilai dan memberi feedback dalam kegiatan pembelajaran. Asesmen sebagai suatu terminologi rujukan penilaian yang lebih kekinian lebih yang juga diperkuat definisinya oleh (Cheng and Fox, 2017). Oleh sebab itu

dalam buku ini kadang dipakai istilah asesmen dan penilaian dalam substansi rujukan yang sama.

Selanjutnya terdapat dua istilah lagi, yaitu: pengukuran (*measurement*) dan evaluasi (*evaluation*), yang dijelaskan (lihat gambar 1.2). Menurut Bachman (1991) proses kuantifikasi karakter individu berdasarkan aturan dan prosedur tertentu disebut pengukuran, sementara evaluasi berada pada posisi yang lebih luas yaitu pengumpulan informasi itu sendiri yang dilakukan secara sistematis dengan tujuan mengambil keputusan atas karakter sampel individu yang dituju.



Gambar 1.2. Evaluasi, Pengukuran dan Tes (Bachman, 1991)

Oleh karena itu, menurut Taylor and Nolen (2008) aktivitas asesmen bisa berupa kejadian (*event*), piranti (*tool*), proses (*process*), dan keputusan (*decision*). Sementara itu, evaluasi program pembelajaran lebih merupakan evaluasi terhadap keseluruhan komponen program pembelajaran. Dalam hal ini dimulai dari perencanaan program pembelajaran termasuk kurikulum dan penilaian (asesmen) serta pelaksanaan, pengadaan dan peningkatan kemampuan guru, manajemen pendidikan, dan reformasi pendidikan secara keseluruhan. Evaluasi bertujuan untuk memberi masukan kepada pengambil keputusan dalam rangka meningkatkan kualitas, kinerja, atau produktivitas suatu lembaga dalam melaksanakan programnya.

Kaufman and Thomas (1980) dalam hubungan dengan evaluasi program, mendefinikan evaluasi dengan menyatakan: *evaluation is a process used to assess the quality of what is going on. Evaluation will provide quality control by determining the gap between what happened and what should have happened.*

Evaluation will tell us what is useful, what is not, and how to improve, what requires improvement.

Evaluasi merupakan suatu proses yang dimaksudkan untuk mengukur kualitas suatu program yang sedang berjalan. Evaluasi akan memberikan kontrol kualitas dengan cara menentukan adanya ketimpangan antara apa yang terjadi (*what happened*) dengan apa yang seharusnya terjadi (*what should have happened*). Evaluasi akan memberikan informasi tentang komponen yang dapat berfungsi dengan baik, yang tidak, cara meningkatkan kinerja program tersebut, serta persyaratan yang diperlukan untuk melakukan perbaikan.

Lebih lanjut Kaufman and Thomas (1980) menyatakan: *"evaluation is a process of helping to make things better than they are, of improving the situation"*. Evaluasi bertujuan untuk membantu memperbaiki program agar dapat berjalan lebih baik. Hal senada disampaikan oleh Madaus, Scriven and Stufflebeam (1993) yang menyatakan: *... "the most important purpose of evaluation is not to prove but to improve..."*. Tujuan

evaluasi tidak untuk mencari kesalahan dari program yang dievaluasi, tetapi evaluasi dilakukan untuk memperbaiki kualitas program.

Terdapat banyak definisi evaluasi yang disampaikan oleh para ahli yang pada hakikatnya evaluasi selalu memuat masalah informasi dan kebijakan. Sebuah informasi tentang pelaksanaan dan keberhasilan suatu program yang selanjutnya dapat digunakan sebagai dasar untuk menentukan kebijakan berikutnya. Kalau akan mengevaluasi program pembelajaran yang telah dilakukan, guru harus mengevaluasi pelaksanaan dan keberhasilan dari program pembelajaran yang telah direncanakan. Hasil evaluasi pembelajaran diharapkan dapat mendorong guru dalam mengajar agar lebih baik. Selain itu, hasil evaluasi dapat dijadikan dasar dalam mendorong siswa untuk belajar lebih baik.

Berdasarkan penjelasan tersebut, dapat dipahami bahwa dalam mencapai tujuan dan fungsi pembelajaran, guru pada tahap awal perlu mendeskripsikan tentang kecakapan para siswa dalam belajar. Guru pun perlu mengetahui keberhasilan

sebuah proses pendidikan dan pengajaran dengan melakukan asesmen. Penilaian yang sudah didapatkan dijadikan dasar menentukan tindak lanjut. Hasil asesmen sekaligus sebagai bentuk pertanggungjawaban dari pihak sekolah kepada *stakeholders*. Seluruh proses asesmen tersebut sebagai dasar umpan balik bagi perbaikan proses belajar-mengajar

Dalam mendeskripsikan kecakapan belajar siswa, asesmen atau penilaian dilakukan untuk mengetahui kelebihan dan kekurangan kecakapan siswa dalam berbagai bidang studi atau mata pelajaran yang ditempuh. Berdasarkan pendeskripsian kecakapan siswa tersebut dapat diketahui peta kemampuan siswa dibandingkan dengan siswa lainnya. Keberhasilan proses pendidikan dan pengajaran di sekolah setelah diketahui dijadikan dasar evaluasi seberapa jauh keefektifan dalam mengubah perilaku siswa ke arah tercapainya tujuan kurikulum atau tujuan pendidikan yang telah ditetapkan.

Keberhasilan pendidikan dan pengajaran dilakukan sebagai upaya memanusiakan manusia atau membudayakan manusia. Diharapkan para siswa

menjadi manusia yang berkualitas dalam aspek intelektual, sosial, emosional, moral, dan keterampilan. Tindak lanjut hasil penilaian dilakukan dengan perbaikan dan penyempurnaan dalam hal program pendidikan dan pengajaran serta strategi pelaksanaan. Kegagalan siswa dalam mencapai prestasi belajar yang diharapkan tidak dipandang sebagai kekurangan pada diri siswa saja. Hal itu bisa disebabkan program pengajaran, atau kesalahan strategi pembelajaran, atau kurang tepatnya dalam memilih alat bantu dan metode pembelajaran.

Hasil asesmen dijadikan sebagai bentuk pertanggungjawaban (*accountability*) dari pihak sekolah kepada pihak-pihak yang berkepentingan, baik pihak pemerintah, masyarakat, dan orang tua siswa. Sekolah dalam mempertanggungjawabkan hasil-hasil yang dicapai memberikan laporan berbagai kekuatan dan kelemahan pelaksanaan sistem pendidikan dan pengajaran serta kendala yang dihadapi. Umpan balik dijadikan dasar bagi perbaikan proses pembelajaran yaitu perbaikan dalam hal melakukan proses

pembelajaran, strategi pembelajaran, ataupun perencanaan pembelajaran.

SEJARAH PENDEKATAN PENILAIAN PEMBELAJARAN BAHASA

Perkembangan penggunaan pendekatan dalam penilaian pembelajaran bahasa, menurut Brown (2004) dan Weir (1990) berjalan seiring dengan teori pembelajaran bahasa itu sendiri, sehingga dalam tahapannya penilaian pembelajaran bahasa dimulai dari suatu zaman yang menempatkan pendekatan tradisional yang disebut '*pre-scientific era*' yang berakar dari pendekatan tradisional pembelajaran bahasa, yaitu sebuah pengajaran bahasa dengan terfokus kepada tata bahasa dan terjemahan serta penghafalan bentuk kata kerja, yang populer disebut *grammar translation method*. Pada masa ini, penilaian pembelajaran Bahasa dilakukan tanpa standar pemberian skor ataupun ukuran validitas dan reliabilitas dari penilaian yang dilakukan. Dominasi kegiatan penilaian pada era ini adalah melibatkan

pembelajar kepada penerjemahan teks dan menulis esai langsung.

Masa kedua adalah apa yang disebut dengan era “structural-sosiometri”. Pada era ini penilaian pembelajaran bahasa dilakukan secara terpisah antar komponen dan keterampilan (*discrete-point test*) yang akan diujikan, misalnya, penilaian membaca, penilaian menyimak, dll. Pendekatan penilaian semacam ini sangat dipengaruhi oleh aliran bahasa strukturalis, yang cenderung melihat bahasa sebagai sebuah struktur yang memiliki beberapa komponen.

Periode ketiga adalah era penilaian ‘psikolinguistik-sosiolinguistik’, yang kemunculannya dipicu oleh respon terhadap penilaian *discrete-point*. Pada era ini penilaian bahasa sudah dilakukan secara terintegrasi, yaitu ke empat keterampilan bahasa – membaca, menyimak, menulis dan berbicara serta komponen bahasa seperti tata bahasa, kosa kata, disajikan dalam satu penilaian, yang sering disebut “*integrated test*”. Pendekatan ketiga ini dipengaruhi oleh dua aliran bahasa, yaitu: strukturalis dan pendekatan komunikatif.

Periode berikutnya adalah era pragmatik, yaitu penilaian pembelajaran bahasa yang sudah melibatkan unsur konteks, situasi dan unsur *extralinguistics*. Periode pendekatan ini lebih dipengaruhi oleh aliran terkini, yaitu analisis wacana dan pragmatic. Periode ini berjalan selaras dengan periode komunikatif dalam penilaian pembelajaran bahasa. Kedua periode terakhir ini adalah periode terkini yang melihat bahasa tidak lagi secara terpisah melainkan secara *holistic* sebagai sarana komunikasi sehingga ia harus melibatkan unsur-unsur di luar kebahasaan, misalnya: konteks, situasi dan sebagainya.

ASESMEN DALAM PEMBELAJARAN BAHASA

Dalam bidang linguistik terapan, penggunaan istilah asesmen masih relatif baru. Sebelumnya para ahli dalam pembelajaran bahasa lebih sering terfokus kepada *testing* karena dominasi paham strukturalis masih sangat tinggi. Hal ini terlihat dari istilah tes bahasa yang mendapat otoritas yang sah misalnya, TOEFL (*Test of English as a Foreign language*), atau IELTS (*International Language Testing System*) masih

menggunakan istilah *testing* daripada memilih istilah *assessment* itu sendiri. Namun belakangan istilah *assessment* mulai digunakan dalam pembelajaran bahasa tentu dengan konsekuensi cakupan materi dan prosedur nya berubah. Asesmen lebih merujuk pada semua aktivitas belajar-mengajar di kelas yang dilakukan oleh guru bersama peserta didik yang bisa digunakan sebagai umpan balik untuk memperbaiki proses belajar-mengajar tersebut (Cheng and Fox, 2017). Sehingga asesmen dalam pengertian ini, menurut Taylor and Nolen (2008) paling tidak bisa dilihat dari empat sudut pandang, yaitu: asesmen sebagai sebuah kejadian (*event*), asesmen sebagai alat (*tool*), asesmen sebagai sebuah proses (*process*), dan asesmen sebagai sebuah keputusan (*decision*). Dari empat sudut pandang tersebut, secara khusus asesmen berfungsi dalam dua hal, yaitu: 1) asesmen yang berfungsi untuk mendeteksi pada titik mana peserta didik sudah menjalani progress pembelajarannya (*assessment for learning*), dan 2) asesmen yang harus dilakukan setelah pembelajaran terjadi, yang bisa

sangat menentukan apakah peserta didik boleh dikatakan berhasil dalam pembelajaran atau belum (*assessment of learning*).

Pemaparan istilah ini berdasarkan istilah dalam konteks ilmu pembelajaran, setidaknya terdapat tiga kosa kata, - yaitu: penilaian, evaluasi, dan asesmen, - yang seringkali menjadi perbedaan pemaknaan karena berbeda makna ketiga kosa kata tersebut tatkala berpijak kepada pemaknaan bersumber pada kosakata berbahasa Inggris dan bahasa Indonesia. Evaluasi dalam kamus besar bahasa Indonesia (KBBI) dimaknai sebagai pengumpulan dan pengamatan dari berbagai macam bukti untuk mengukur dampak dan efektifitas dari sesuatu obyek, program, atau proses berkaitan dengan spesifikasi dan persyaratan pengguna yang ditetapkan sebelumnya. Sedangkan penilaian adalah proses, cara, perbuatan menilai atau pemberian nilai. Sementara asesmen masih menurut KBBI merupakan kegiatan mengumpulkan, menganalisis dan menginterpretasi data atau informasi tentang peserta didik dan lingkungannya sebagai bahan untuk memahami individu dan pengembangan program

layanan bimbingan dan konseling yang sesuai dengan kebutuhan (Depdikbud, 2008). Dari pengertian istilah dan konteks ilmu sebagaimana dijelaskan diatas, maka ketiga istilah tersebut bisa saja digunakan dalam membahas penilaian pembelajaran sesuai konteks definisi tersebut.

Beberapa ahli percaya bahwa ketiga istilah tersebut sama secara substantif, namun beberapa ahli yang lain membedakan ketiga istilah ini. Mereka yang percaya adanya kesamaan substansi dalam terminologi ini memiliki alasan bahwa ketiga istilah ini digunakan untuk mengetahui informasi tentang kondisi yang didapat atas hasil proses pembelajaran dari peserta didik. Apakah informasi tersebut akan digunakan untuk memutuskan sesuatu dalam konteks kejadian setelah pembelajaran, - misalnya untuk kelulusan peserta didik, - atau tidak, ketiga istilah tersebut tidak memerincikan substansinya. Sedangkan para ahli yang cenderung membedakan istilah ini memberi penekanan bahwa asesmen lebih netral dalam konteks ada tidaknya unsur memutuskan (judgmental) dalam penggunaannya daripada evaluasi sementara penilaian

adalah kata teknisnya. Asesmen lebih merupakan data atas perilaku peserta didik baik pada saat proses pembelajaran berlangsung atau setelah pembelajaran selesai. Data tersebut, dalam asesmen, tidak digunakan untuk memutuskan apakah peserta didik lulus atau tidak lulus dalam suatu proses pembelajaran. Sedangkan dalam evaluasi akan hadir kegiatan pengukuran yang lebih bersifat judgmental atau mengambil keputusan.

Bab 2

Pengertian dan Ruang Lingkup Asesmen

PENGERTIAN ASSESMEN

Sebagaimana disampaikan pada bab 1 bahwa terdapat perbedaan interpretasi dari istilah yang muncul terkait asesmen. Pada bab ini akan dijelaskan beberapa perspektif keilmuan menurut beberapa ahli terkait konstruk asesmen secara khusus, yang kemudian dilanjutkan dengan memberi rincian tentang fungsi dan ruang lingkup asesmen.

Terdapat beberapa pengertian asesmen menurut para ahli. Hanna (1993) mengungkapkan bahwa *“assessment is the process of collecting, interpreting, and*

synthesizing information to aid in decision making. Assessment synonymous with measurement plus observation. It concerns drawing inferences from these data sources. Berdasarkan pengertian tersebut dapat dipahami bahwa dalam proses asesmen dilakukan sebagai instrumen pengambilan sebuah keputusan yang melalui proses yang meliputi pengumpulan, interpretasi, dan sintesis informasi yang dimanfaatkan. Pengambilan sebuah keputusan dalam sebuah asesmen dilakukan dengan berdasarkan pada data yang dihasilkan dari proses pengukuran. Pengukuran tersebut baik berupa data kuantitatif dan dipadukan dengan data kualitatif yang diperoleh dari hasil pengamatan. Dengan demikian, dasar putusan merupakan hasil kolaboratif data pengukuran dan hasil pengamatan. Selanjutnya, pengertian asesmen sebagaimana yang disampaikan oleh (Harlen, 2006), adalah bahwa asesmen dalam konteks pendidikan merupakan proses pengumpulan bukti-bukti dan pembuatan yang digunakan untuk dasar pertimbangan dalam mengambil sebuah keputusan tentang hasil belajar siswa. Dengan demikian, dalam sebuah

asesmen, terdapat proses pengumpulan bukti dan perbuatan yang hasilnya dapat dijadikan dasar pengambilan putusan hasil belajar. Dalam hal ini, tujuan dasar sebuah asesmen ditekankan pada upaya untuk meningkatkan pembelajaran yang dilakukan siswa (*student's learning*) dan perkembangan belajar siswa daripada sekadar menentukan hasil belajar siswa seperti dikatakan (Morgan and O'Reilly, 1999). Selain itu, juga diungkapkan bahwa *the primary purpose of assessment is to increase student's learning and development rather than simply to grade or rank student performance*. Berdasarkan pengertian tersebut dapat dipahami bahwa tujuan utama penilaian adalah untuk meningkatkan pembelajaran dan perkembangan siswa, bukan hanya untuk menilai atau memeringkat kinerja siswa.

Ahli lain secara substantif memahamin hal yang sama atas pengertain asesmen. Pengertian asesmen didefinisikan sebagai suatu proses untuk mengambil keputusan dengan menggunakan informasi yang diperoleh melalui pengukuran hasil belajar, baik yang menggunakan instrumen tes maupun non-tes Zainul

and Mulyana (2003). Ia juga mengungkapkan bahwa asesmen adalah memberikan nilai tentang kualitas sesuatu. Asesmen tidak sekedar mencari jawaban terhadap pertanyaan tentang apa, tetapi lebih diarahkan kepada menjawab pertanyaan bagaimana atau seberapa jauh sesuatu proses atau suatu hasil yang diperoleh seseorang atau suatu program. Hal senada dikemukakan oleh (Sudjana, 2002), yaitu bahwa asesmen adalah proses memberikan atau menentukan nilai kepada objek tertentu berdasarkan suatu kriteria tertentu. Proses pemberian nilai tersebut berlangsung dalam bentuk interpretasi yang diakhiri dengan *judgment*. Interpretasi dan *judgment* merupakan tema asesmen/penilaian yang mengimplikasikan adanya suatu perbandingan antara kriteria dan kenyataan dalam konteks situasi tertentu. Atas dasar itu dalam asesmen/penilaian selalu ada objek/program, kriteria, interpretasi, dan *judgment*. Asesmen dapat diartikan sebagai suatu proses untuk mengambil keputusan dengan menggunakan informasi yang diperoleh melalui pengukuran hasil belajar yang menggunakan instrumen tes maupun non-tes.

Dengan demikian, asesmen hasil belajar merupakan proses pemberian nilai terhadap hasil-hasil belajar yang dicapai siswa dengan kriteria tertentu. Hal ini mengisyaratkan bahwa objek yang dinilai adalah hasil belajar. Hasil belajar siswa pada hakikatnya merupakan perubahan pengetahuan atau pemahaman dan tingkah laku. Oleh karena itu, dalam asesmen hasil belajar peranan kompetensi dasar (KD) yang berisi rumusan kemampuan dan tingkah laku yang diinginkan dikuasai siswa menjadi unsur penting sebagai dasar dan acuan penilaian. Asesmen proses belajar dilakukan sebagai upaya memberi nilai terhadap kegiatan pembelajaran yang dilakukan siswa/warga belajar dan guru/tutor dalam mencapai tujuan-tujuan pembelajaran. Dalam asesmen dilihat sejauh mana keefektifan dan efisiennya dalam mencapai tujuan pengajaran atau perubahan tingkah laku siswa. Asesmen hasil dan proses belajar saling berkaitan karena penilaian hasil dari proses dan hasil akhir.

Selanjutnya Stiggins (1994) memaknai istilah asesmen (*assessment*) sebagai penilaian proses,

kemajuan, dan hasil belajar siswa (*outcomes*). Berbeda dalam memaknai asesmen, Kumano (2001) memaknai asesmen sebagai “*the process of Collecting data which shows the development of learning*”. Berdasarkan definisi dan analisis tentang pengertian asesmen tersebut dapat disimpulkan bahwa istilah yang tepat untuk penilaian proses pengumpulan data yang menunjukkan perkembangan proses pembelajaran siswa. Proses belajar siswa merupakan hal penting yang dinilai dalam asesmen, faktor hasil belajar juga tetap tidak diabaikan.

Dalam perkembangannya, Gabel (1993) mengategorikan asesmen ke dalam kedua kelompok besar yaitu asesmen tradisional dan asesmen alternatif seperti yang dikategorikan Asesmen yang tergolong tradisional adalah tes benar-salah, tes pilihan ganda, tes melengkapi, dan tes jawaban terbatas. Selanjutnya, yang tergolong ke dalam asesmen alternatif (non-tes) adalah esai/uraian, penilaian praktik, penilaian proyek, kuesioner, inventori, daftar Cek, penilaian oleh teman sebaya/sejawat, penilaian diri (*self-assessment*), portofolio, observasi, diskusi, dan wawancara.

Dalam bidang linguistik terapan, penggunaan istilah asesmen masih relatif baru. Sebelumnya para ahli dalam pembelajaran bahasa lebih sering terfokus kepada *testing* karena dominasi paham strukturalis masih sangat tinggi. Hal ini terlihat dari istilah tes bahasa yang mendapat otoritas yang sah misalnya, TOEFL (*Test of English as a Foreign language*), atau IELTS (*International Language Testing System*) masih menggunakan istilah *testing* daripada memilih istilah *assessment* itu sendiri. Namun belakangan istilah *assessment* mulai digunakan dalam pembelajaran bahasa tentu dengan konsekuensi cakupan materi dan prosedur nya berubah. Asesmen lebih merujuk pada semua aktivitas belajar-mengajar di kelas yang dilakukan oleh guru bersama peserta didik yang bisa digunakan sebagai umpan balik untuk memperbaiki proses belajar-mengajar tersebut (Cheng and Fox, 2017). Sehingga asesmen dalam pengertian ini, menurut Taylor and Nolen (2008), paling tidak bisa dilihat dari empat sudut pandang, yaitu: asesmen sebagai sebuah kejadian (*event*), asesmen sebagai alat

(*tool*), asesmen sebagai sebuah proses (*process*), dan asesmen sebagai sebuah keputusan (*decision*). Dari empat sudut pandang tersebut, Cheng and Fox (2017) menyebut secara khusus asesmen berfungsi dalam dua hal, yaitu: 1) asesmen yang berfungsi untuk mendeteksi pada titik mana peserta didik sudah menjalani progress pembelajarannya (*assessment for learning*), dan 2) asesmen yang harus dilakukan setelah pembelajaran terjadi, yang bisa sangat menentukan apakah peserta didik boleh dikatakan berhasil dalam pembelajaran atau belum (*assessment of learning*). Dua istilah tersebut juga diberi istilah lain oleh beberapa ahli, yaitu asesmen formatif untuk sebutan dari *assessment for learning*, dan asesmen sumatif untuk *assessment of learning* (Black and Wiliam, 2009; Cizek, 2010).

Dalam konteks pembelajaran, dikenal asesmen pada kondisi untuk mengetahui progress yang terjadi pada pembelajaran dan asesmen untuk mengetahui hasil akhir pembelajaran, hal ini dikelan dengan istilah asesmen formatif dan sumatif. Bagitu pula jika kita

ingin menggunakan istilah penilaian, juga bisa digunakan istilah penilaian formatif dan sumatif meskipun akan menyuguhkan perbedaan pendapat.

FUNGSI ASESMEN

Dua fungsi asesmen yang telah disebut dalam sub bab sebelumnya, yaitu *assessment for learning* dan *assessment of learning*, merupakan pokok pijakan berbicara tentang fungsi asesmen. Berpijak dari dua pembagian fungsi asesmen tersebut, para ahli membuat rincian tentang fungsi asesmen dengan berbagai versi. Heaton (1990) menyebut terdapat 7 fungsi asesmen pembelajaran bahasa, yaitu:

1. Mengetahui perkembangan peserta didik

Salah satu fungsi asesmen adalah mengetahui seberapa bagus penguasaan komponen dan keterampilan bahasa pada peserta didik. Asesmen semacam ini disebut *progress assessment*, yang bertujuan melihat titik capaian peserta didik selama belajar. Biasanya guru melakukan asesmen jenis ini pada saat proses belajar sudah sampai beberapa hari atau minggu. Jika yang terjadi adalah capaian skor

peserta didik rendah, maka diasumsikan terjadi sesuatu yang tidak diinginkan terkait proses belajar.

2. *Memotivasi peserta didik dalam belajar*

Fungsi asesmen salah satunya adalah mengecek bagian mana dari tujuan pembelajaran yang belum tercapai. Dengan fungsi ini berarti asesmen akan bisa digunakan untuk memotivasi agar pembelajaran mencapai semua tujuan yang dirancang secara keseluruhan. Motivasi semacam ini tentu selanjutnya membuat guru lebih giat lagi memotivasi peserta didik untuk belajar sehingga harapan mencapai hasil maksimal dan mencapai tujuan pembelajaran bisa menjadi kenyataan. Itulah maksud dari fungsi asesmen sebagai motivator peserta didik untuk belajar.

3. *Mengetahui kesulitan belajar peserta didik*

Sebagaimana seorang dokter melakukan diagnosis kepada pasien, guru juga mendiagnosis masalah yang dialami peserta didik atau masalah yang timbul di kelas untuk keperluan efektifitas pembelajaran. Asesmen diagnostik yang baik akan membantu guru mengecek perkembangan peserta

didik terkait kelemahan dan masalah yang dialami selama belajar. Guru, misalnya, bisa mengidentifikasi dan memilah bagian aspek bahasa yang mana yang perlu sudah dicapai dan yang belum sehingga mudah untuk dianalisis dan dipecahkan.

4. *Mengetahui capaian peserta didik*

Asesmen juga mengukur ketuntasan capaian peserta didik dari apa yang dipelajari di kelas. Dalam hal ini guru harus sampel bahan ajar yang representatif dari silabus yang ada sehingga ia bisa memberi identifikasi tujuan pembelajaran yang dicapai.

5. *Menempatkan peserta didik*

Asesmen bisa digunakan untuk memilah peserta didik saat mereka memasuki suatu kelompok dalam rombongan belajar (rombel). Biasanya dalam rombel ada pengelompokan peserta didik agar kelas tidak terlalu jauh perbedaan kemampuan antar mereka, maka dalam ini hasil suatu asesmen bisa digunakan sebagai dasar.

6. *Menyeleksi peserta didik*

Untuk menyeleksi calon pekerja tertentu dalam suatu instansi, asesmen sangat bermanfaat sebagai alat untuk mengetahui kemampuan mereka. Jenis asesmen ini biasanya digunakan untuk memilah kecakapan atau kemampuan calon pekerja tersebut sehingga instansi bisa mengetahui kecakapan mereka untuk selanjutnya mereka diterima sebagai pekerja atau tidak. Tujuan dari asesmen ini jelas untuk membandingkan kecakapan antar calon pekerja yang ikut seleksi.

7. Mengetahui kecakapan seseorang

Asesmen ini lebih khusus bertujuan mengukur seberapa tepat calon pekerja bisa menunjukkan kinerja pada pekerjaan tertentu. Biasanya asesmen mengidentifikasi kinerja khusus yang lebih actual, misalnya, seorang calon penerjemah di suatu perusahaan akan mendapati asesmen yang mengukur langsung kemampuan menerjemahkan dengan diberikan video berbahasa Inggris untuk diterjemahkan pada saat itu asesmen.

Sementara itu, Wiliam and Leahy (2007), memilih tiga hal sebagai fungsi asesmen, yaitu:

1. Membantu meningkatkan pembelajaran,
2. Menentukan hasil belajar peserta didik, dan
3. Mengevaluasi kualitas program pembelajaran.

Oleh karena itu, berdasarkan hasil asesmen dapat digunakan sebagai data mengambil kebijakan untuk membantu meningkatkan pembelajaran, menentukan hasil belajar peserta didik, dan mengevaluasi kualitas program pembelajaran. Dalam asesmen pembelajaran berbagai jenis tagihan yang digunakan antara lain: kuis, ulangan harian, tugas individu, tugas kelompok, ujian tengah semester, ujian akhir semester, laporan kerja dan lain sebagainya.

RUANG LINGKUP ASESMEN

Ruang lingkup adalah tujuan dan persyaratan yang diperlukan dalam menjalankan sebuah sesuatu. Terkait dengan asesmen, ruang lingkup asesmen mengandung makna bagaimana suatu asesmen dilakukan sesuai dengan tujuan dari asesmen tersebut. Tujuan asesmen sudah dijelaskan pada bagian sub bab

sebelumnya, pada bagian ini akan dijelaskan ruang lingkup dari asesmen. Dalam ruang lingkup asesmen terdapat dua jenis, yaitu asesmen pra-akademik (perkembangan) dan asesmen akademik. Asesmen pra-akademik mencakup tentang aspek-aspek perkembangan, antara lain persepsi, kognitif, perkembangan bahasa, perkembangan fisik motorik, dan perkembangan emosi, sosial, serta perilaku. Sedangkan asesmen akademik terdiri dari membaca, menulis dan berhitung (Marlina and Mukhsin, 2020).

Asesmen Pra-Akademik (Perkembangan)

Asesmen perkembangan mencakup informasi yang berkaitan dengan keberfungsian aspek perkembangan motorik, kognitif, bahasa dan komunikasi, sosio-emosional, perilaku adaptif dll. Asesmen perkembangan merupakan proses pengumpulan data/informasi secara sistematis yang meliputi aspek-aspek perkembangan anak yang dapat berpengaruh terhadap prestasi akademik siswa.

Perkembangan Persepsi

Perkembangan persepsi biasanya dipakai sebagai pengertian umum yang mencakup berbagai macam proses psikofisik. Pengertian tersebut berkenaan dengan hal apa yang diterima dan diolah oleh panca indera, daya imajinasi, dan daya tangkap seseorang. Dalam proses persepsi yang dilakukan berkaitan erat dengan proses kognisi. Dalam hal ini merupakan proses mental untuk memperoleh suatu pemahaman terhadap sesuatu. Dalam kemampuan kemampuan kognitif diungkapkan kemampuan seseorang untuk memahami sesuatu yang terjadi di lingkungannya yang termasuk didalamnya proses kognisi tersebut adalah diantaranya sensasi, persepsi, asosiasi, dan memori.

Persepsi berasal dari istilah bahasa Inggris "*perception*". Persepsi dapat dimaknai sebagai tanggapan atau penerimaan langsung dari sesuatu; daya memahami atau menanggapi sesuatu; proses seseorang mengetahui beberapa hal

melalui pancainderanya. Dengan demikian, persepsi dapat dimaknai sebagai proses memahami dan menginterpretasikan informasi sensoris atau kemampuan intelek untuk menyarikan makna dari data/informasi yang diterima oleh berbagai indera. Untuk memahami proses persepsi, hal yang perlu dilakukan terlebih dahulu adalah memahami apa yang disebut dengan penginderaan (sensasi/sensori).

Sedikit berbeda mengenai pengertian persepsi. Dalam hal ini persepsi dimaknai sebagai suatu proses yang didahului oleh penginderaan. Suatu stimulus yang diterima oleh individu melalui alat reseptor yaitu indera. Alat indera merupakan penghubung antara individu dengan dunia luar. Sebuah persepsi merupakan stimulus yang diindera oleh individu, diorganisasikan kemudian diinterpretasikan sehingga individu menyadari dan mengerti tentang apa yang diindera (Marlina and Mukhsin, 2020).

Sebenarnya, penginderaan merupakan proses fisiologis. S e m u a stimulus yang

diterima oleh pancaindera ditransfer ke otak untuk diolah. Stimulus tersebut membentuk sebuah gambaran. Meskipun proses hasil pembentukan di otak tidak selamanya memberi gambaran seperti apa yang diinderanya. Sebagai contoh apabila seorang anak diminta untuk mengamati huruf /d/, di samping huruf tersebut juga berderet huruf-huruf lain seperti /p/, /b/, /d/, /a/. Apabila anak berhasil menunjukkan huruf /d/ pada deretan huruf-huruf tadi, membuktikan bahwa proses persepsi telah terjadi karena ada penafsiran yang sama. Sebaliknya, apabila yang ditunjuk adalah huruf /a/, yang terjadi hanya proses penginderaan tanpa proses persepsi. Kemungkinan anak melihat huruf /d/, tetapi apa yang dilihatnya tidak membentuk gambaran yang benar. Secara fisiologis siswa sebenarnya tidak mengalami gangguan penglihatan. Dalam proses ini yang terjadi adalah siswa tidak dapat menafsirkan objek yang dilihat dan inilah yang dimaksud mengalami gangguan persepsi.

Ruang lingkup perkembangan persepsi terdiri atas (1) persepsi visual, yang meliputi persepsi warna, hubungan keruangan, diskriminasi visual, diskriminasi bentuk dan latar, *visual closure*, dan pengenalan objek (*object recognition*), (2) persepsi auditif yang meliputi kesadaran fonologis, diskriminasi auditif, ingatan auditif, urutan auditif, dan perpaduan auditif, (3) persepsi kinestetik (gerak), dan (4) persepsi perabaan (Marlina and Mukhsin, 2020).

Persepsi visual merupakan kemampuan untuk memahami atau menginterpretasikan segala sesuatu yang dilihat. Selain itu, persepsi visual merupakan kemampuan untuk menterjemahkan apa yang dilihat oleh mata, yaitu jatuhnya cahaya masuk ke retina mata. Hasil dari persepsi tersebut dikenal dengan istilah penglihatan

Dalam perkembangannya, persepsi visual mencakup kemampuan berikut ini.

1. Persepsi warna menunjuk pada kemampuan untuk memahami dan membedakan berbagai

warna yang dilihat.

2. Hubungan keruangan menunjuk pada persepsi tentang posisi berbagai objek dalam ruang.
3. Diskriminasi visual menunjuk pada kemampuan membedakan suatu objek dari objek yang lain.
4. Diskriminasi bentuk dan latar menunjuk pada kemampuan membedakan suatu objek dari latar belakang yang mengelilinginya.
5. *Visual closure* menunjuk pada kemampuan mengingat dan mengidentifikasi suatu objek, meskipun objek tersebut tidak diperlihatkan secara keseluruhan.
6. *Object recognition* menunjuk pada kemampuan mengenal sifat berbagai objek pada saat melihatnya.

Selanjutnya, persepsi auditif. Persepsi auditif merupakan kemampuan untuk memahami dan menginterpretasikan segala sesuatu yang didengar. Persepsi auditori yang dimiliki siswa merupakan kemampuan untuk mengenali suara.

Siswa dengan kemampuan auditif berkaitan dengan kemampuan otak untuk memproses dan menginterpretasikan berbagai bunyi atau suara yang didengar bunyi atau suara yang didengar oleh telinga Persepsi ini mencakup kemampuan-kemampuan sebagai berikut.

- 1) Kesadaran fonologis merupakan kesadaran bahwa bahasa dapat dipecah ke dalam kata, suku kata, dan fonem (bunyi huruf).
- 2) Diskriminasi auditif merupakan kemampuan mengingat perbedaan antara bunyi-bunyi fonem dan mengidentifikasi kata-kata yang sama dengan kata-kata yang berbeda.
- 3) Ingatan auditif merupakan kemampuan untuk menyimpan dan mengingat sesuatu yang didengar.
- 4) Urutan auditif merupakan kemampuan mengingat urutan hal-hal yang disampaikan secara lisan.
- 5) Perpaduan auditif merupakan kemampuan memadukan elemen-elemen fonem tunggal atau berbagai fonem menjadi suatu kata yang

utuh.

Selanjutnya, persepsi taktil. Persepsi ini berhubungan dengan kepekaan kulit terhadap sentuhan atau rabaan, tekanan, suhu dan nyeri. Melalui persepsi taktil menunjukkan kemampuan mengenal berbagai objek melalui perabaan. Persepsi perabaan merupakan jenis persepsi yang didapatkan melalui indera kulit. Kulit terbagi menjadi tiga bagian, yaitu lapisan epidermis, lapisan dermis, dan subkutis.

Kulit memiliki fungsi sebagai pelindung untuk organ-organ bagian dalam, misalnya saja seperti tulang dan otot. Sebagai alat peraba kulit dilengkapi dengan beragam reseptor yang peka pada berbagai rangsangan yang didapatkan. Selain itu kulit juga memiliki fungsi sebagai alat ekskresi, mengatur suhu tubuh, dan lainnya (Marlina and Mukhsin, 2020). Kepentingan persepsi taktil berkaitan dengan kemampuan-kemampuan sebagai berikut.

- 1) Diskriminasi permukaan kasar-halus, keras-lembek.

- 2) Menelusuri bentuk-bentuk geometri.
- 3) Menelusuri bentuk huruf dan angka.
- 4) Menelusuri kata (seperti membaca huruf *braille*).

Selanjutnya, persepsi penciuman. Persepsi ini didapatkan melalui indera penciuman yaitu melalui hidung. Penciuman merupakan kemampuan dalam menangkap atau merasakan bau. Perasaan ini dimediasi sel-sel sensor yang secara khusus berada di rongga hidung. Sedangkan persepsi pengecapan didapatkan melalui indera pengecapan yaitu lidah. Dalam pengecapan bentuk kemoreseptor langsung yang menjadi salah satu panca indera yang ada di tubuh manusia. Indera ini memiliki kemampuan untuk bisa mendeteksi rasa dari sesuatu yang dimakan. Pengecapan sensoris di dalam sistem syaraf pusat.

Pada akhirnya, dalam sebuah asesmen perkembangan persepsi ditujukan untuk menghimpun informasi tentang tahap perkembangan persepsi anak. Melalui asesmen

ini dapat membantu guru dalam memahami kemampuan persepsi anak yang meliputi persepsi visual, persepsi auditif, persepsi kinestetik, dan persepsi taktil. Asesmen perkembangan persepsi hanya akan bermakna apabila guru mengetahui materi keterampilan yang dikembangkan dan tahap-tahap perkembangan anak (Marlina and Mukhsin, 2020).

Perkembangan Bahasa

Manusia dalam mengadakan hubungan dengan sesamanya menggunakan bahasa. Sebuah perkembangan berbahasa yang normal bersifat teratur, bertahap, dan bergantung pada kematangan dan kesempatan belajar yang dimiliki seseorang. Sebuah bahasa merupakan sebuah sistem simbol, secara lisan, dan dengan menggunakan gerak tubuh yang memungkinkan untuk berkomunikasi satu sama lain (Talango and Pratiwi, 2018). Kemampuan berbahasa seseorang dapat dikelompokkan menjadi dua, yaitu kemampuan berbahasa pasif (reseptif) dan kemampuan berbahasa aktif (ekspresif). Dalam

kemampuan berbahasa pasif memungkinkan seseorang memahami pikiran, perasaan, dan kehendak orang lain. Kemampuan berbahasa aktif adalah kemampuan untuk menyatakan pikiran, perasaan dan kehendak sendiri kepada orang lain. Secara umum perkembangan bahasa meliputi tahap berikut ini, yakni *inner language*, *receptive language*, dan *expressive language*.

Perkembangan *inner language* merupakan aspek bahasa yang pertama berkembang, muncul kira-kira pada usia 6 bulan. Selanjutnya, karakteristik perilaku yang muncul pada tahap ini adalah pembentukan konsep-konsep sederhana, seperti anak mendemonstrasikan pengetahuan tentang hubungan sederhana antara satu objek dengan objek yang lainnya. Tahap selanjutnya dalam perkembangan *inner language* adalah anak dapat memahami hubungan-hubungan yang lebih kompleks dan dapat bermain dengan mainan dalam situasi yang bermakna. Bentuk yang lebih kompleks dari perkembangan *inner language* adalah

mentransformasikan pengalaman ke dalam simbol bahasa.

Berikutnya, kemampuan *receptive language*. Kemampuan ini muncul kira-kira pada usia 8 bulan. Pada tahap ini anak mulai belajar mengerti dan berusaha memahami tentang hal yang dikatakan orang lain. Pada tahap ini, anak mulai merespon apabila namanya dipanggil. Anak mulai sedikit mengerti perintah. Selanjutnya, Ketika anak menjelang kira-kira 4 tahun anak lebih menguasai kemahiran mendengar. Setelah itu proses penerimaan (*receptive process*) memberi perluasan kepada sistem bahasa verbal.

Berikutnya, *expresive language* merupakan tahap terakhir dari perkembangan bahasa. Perkembangan *expresive language* dapat terlihat baik setelah perkembangan *inner language* dan *receptive language*. *Expresive language* berkembang setelah pemantapan pemahaman. Bahasa ekspresif anak ini mulai muncul kira-kira pada usia satu tahun yang selanjutnya berkembang sesuai stimulus yang diberikan.

Perkembangan Motorik

Keterampilan motorik merupakan gerakan-gerakan tubuh atau bagian-bagian tubuh yang disengaja, otomatis, cepat dan akurat. Gerakan-gerakan tubuh atau bagian-bagian tubuh ini berlangsung sebagai bagian rangkaian koordinasi dari beratus-ratus otot yang rumit. Sebuah perkembangan motorik berarti perkembangan pengendalian gerakan jasmaniah melalui kegiatan pusat saraf, urat saraf, dan otot yang terkoordinasi. Perkembangan motorik meliputi kemampuan dalam melakukan gerak, baik yang bersifat gerakan kasar, gerakan halus, keseimbangan dan koordinasi (Hasanah, 2016).

Kemampuan gerakan kasar (*gross motor*) adalah gerak tubuh yang menggunakan sebagian besar atau sekumpulan otot-otot besar dan biasanya memerlukan tenaga. Contoh gerakan kasar di antaranya merangkak, berdiri, berjalan, mendorong, naik/turun tangga, berjingkrak, melompat, menendang, melempar dan lain-lain.

Selanjutnya, kemampuan motorik halus (*fine motor*) adalah kemampuan gerak yang hanya menggunakan otot-otot tertentu saja dan dilakukan oleh otot-otot kecil yang membutuhkan koordinasi gerak dan daya konsentrasi yang baik. Contoh gerakan halus berupa menulis, mewarnai, menggunting, memotong, mencoret dengan jari, menyortir benda sesuai dengan bentuknya, menjelujur, memutar benda, merangkai kalung-kalungan dan lain-lain.

Asesmen perkembangan motorik ini dilakukan sebagai upaya untuk mengetahui informasi tentang aspek- aspek perkembangan motorik anak yang meliputi aspek motorik kasar, motorik halus, aspek keseimbangan dan koordinasi. Satu sisi, asesmen ini dapat membantu guru dalam memahami tingkat kemampuan motorik anak. Dengan demikian dapat ditentukan bahwa ruang lingkup perkembangan motorik (Hasanah, 2016) meliputi:

1. Kemampuan untuk melakukan gerakan kasar

(*gross motor*).

2. Kemampuan untuk melakukan gerakan halus (*fine motor*).
3. Kemampuan dalam keseimbangan (*balance*).
4. Kemampuan koordinasi (*coordination*)

Selanjutnya, aspek perkembangan fisik motorik. Fisik motorik merupakan gambaran tentang kesehatan dan kesejahteraannya secara umum dilihat dari kondisi fisik dan kemampuan anak untuk bergerak dan mengendalikan bagian tubuhnya (Talango and Pratiwi, 2018). Perkembangan fisik mencakup kesehatan, kondisi fisik, dan fungsi sensori. Selain perkembangan fisik, pada aspek ini juga terbagi perkembangan motorik yang meliputi motorik kasar, yaitu kemampuan untuk menggunakan otot-otot besar pada tubuh yang digunakan untuk berjalan, berlari dan lain-lain, serta motorik halus yaitu kemampuan penggunaan tangan dan jari secara tepat dalam kegiatan menulis, menggambar, melipat kertas, menggunting dan lain-lain.

Asesmen akademik

Asesmen akademik adalah suatu upaya menemukan dan mengidentifikasi potensi akademik yang dimiliki oleh anak, yang mencakup tingkat kemampuan, hambatan yang dialami, faktor yang mempengaruhi, serta kebutuhan belajar yang dimiliki anak dalam pendidikannya. Suatu kekhawatiran bagi guru, orang tua, maupun praktisi pendidikan dalam melaksanakan asesmen akademik. Hal ini dilakukan terhadap anak dalam upaya memberikan layanan pendidikan yang tepat dan sesuai bagi tahap perkembangan anak bersangkutan. Dengan asesmen akademik, guru, orang tua, dan praktisi akan mampu menemukan potensi akademik yang dimiliki oleh anak. Tingkat kemampuan yang beragam akan dapat diidentifikasi hambatan yang dialami. Berbagai faktor yang mampu meningkatkan potensi pun akan dapat ditemukan. Dengan demikian, kebutuhan belajar yang dimiliki anak dalam pendidikan akan dapat diformulasikan dengan baik.

Oleh karena itu, dalam hal ini hendaknya asesmen dilakukan secara sistematis dan terprogram. Ruang lingkup asesmen akademik mencakup setidaknya tiga kemampuan dasar, yaitu kemampuan bahasa (literasi), kemampuan berhitung (numerik), dan kemampuan persepsi audiovisual. Ketiga kemampuan dasar tersebut dapat menjadi parameter yang akan memberi pengaruh besar terhadap penguasaan kemampuan lain dalam proses pendidikan anak (Talango and Pratiwi, 2018). Ketiga kemampuan dasar tersebut dapat menjadi tolok ukur yang akan memberi pengaruh besar terhadap penguasaan kemampuan lain dalam proses pendidikan anak.

Instrumen masing-masing kemampuan dasar tersebut disajikan dalam beberapa level kemampuan. Hal ini dimaksudkan agar guru atau asesor dapat dengan mudah menentukan posisi anak terhadap tingkat kemampuan akademik yang disajikan. Asesor dapat membuat rekomendasi layanan pendidikan yang tepat bagi anak bersangkutan. Asesmen akademik ini menyajikan

instrumen yang mencakup tiga kemampuan dasar, yaitu: kemampuan bahasa (literasi), kemampuan berhitung (numerasi), dan kemampuan persepsi audiovisual. Setiap bidang asesmen tersebut dikelompokkan dalam beberapa level sesuai dengan karakteristik dan tingkat kedalaman materi yang disajikan. Dengan demikian, asesor dapat menentukan posisi anak serta mampu memilih bentuk intervensi yang sesuai terhadap anak bersangkutan (Marlina and Mukhsin, 2020).

Bab 3

Objek Asesmen Bahasa

OBJEK ASESMEN RANAH PENGETAHUAN

Dalam hal berbicara tentang objek asesmen, ada dua hal prinsip yang perlu dikemukakan, yaitu terkait dengan: 1) ranah pengetahuan, yang dimaksud adalah taksonomi tujuan pembelajaran, dan 2) ranah bahasa, yang dirujuk adalah empat keterampilan bahasa (membaca, menyimak, menulis dan berbicara) dan komponen bahasa (fitur linguistik – tatabahasa dan kosa kata). Oleh sebab itu dalam subbab ini akan dibicarakan kedua hal tersebut secara rinci.

Taksonomi tujuan pembelajaran

Dalam buku induk pembelajaran yang ditulis oleh (Mager, 1962) berjudul '*Preparing Instructional Objectives*', disebutkan bahwa tujuan pembelajaran yang baik paling tidak memuat tiga komponen, yaitu: kinerja (*performance*), kondisi (*condition*), dan kriteria (*criterion*). Ketiga komponen tersebut dijadikan unsur yang disyaratkan dalam setiap kali guru menulis tujuan pembelajaran, yakni dengan menuliskan unsur ABCD (*audience, behaviour, condition, dan degree*). Dari unsur tersebut, unsur kondisi merupakan artikulasi dari esensi taksonomi tujuan pembelajaran, yaitu mendeskripsikan kondisi sebagai ranah pengetahuan yang dicapai peserta didik dalam belajar. Oleh karena itu, dalam mengidentifikasi ranah, dalam bidang pendidikan, terdapat beberapa taksonomi, antara lain taksonomi yang dikenal dengan nama taksonomi Bloom, yang kemudian dikembangkan Anderson dan Krathwohl atau taksonomi yang dikembangkan Marzano (Marzano and Kendall, 2007). Untuk membatasi pembahasan karena substansi dari pembahasan topik ini adalah memberi latar belakang

objek asesmen, maka dalam subbab ini akan dijelaskan dua taksonomi, yaitu taksonomi Bloom versi perubahan dan taksonomi Marzano & Kendall terbaru.

Pertama, dalam taksonomi Bloom versi perubahan terdapat dua ranah untuk mencapai tujuan pembelajaran, yaitu: 1) ranah proses kognitif, yang memiliki enam level, dan 2) ranah pengetahuan, yang memiliki empat jenis (lihat tabel 3.1). Ranah kognitif adalah dimensi yang menyangkut kegiatan otak. Artinya, berbagai upaya yang mengkaitkan tentang aktivitas otak termasuk ke dalam ranah kognitif. Dapat dikatakan bahwa ranah kognitif berkenaan dengan kemampuan akademis peserta didik meliputi kegiatan otak (Sudijono, 2012). Taksonomi Bloom ranah kognitif yang telah direvisi oleh (Anderson and Krathwohl, 2010) terdapat aspek kognitif yang memiliki 6 (enam) jenjang yakni mengingat (*know*), memahami (*comprehend*), mengaplikasikan (*apply*), menganalisis (*analyze*), mengevaluasi (*evaluate*), dan mencipta (*create*). Ke enam jenjang tersebut akan dijabarkan ke enam aspek tersebut:

1) Mengingat (*know*)

Pengetahuan/hafalan/ingatan merupakan suatu usaha atau kemampuan seseorang untuk mengingat kembali (*recall*) atau mengenali kembali tentang nama, ide, rumus-rumus, istilah, dan sebagainya, tanpa mengharapkan kemampuan untuk menggunakannya. Pengetahuan/hafalan/ingatan merupakan proses berpikir yang paling rendah. Salah satu contoh capaian hasil belajar kognitif pada jenjang pengetahuan yaitu mampu menghafal kosa kata bahasa Indonesia.

2) Memahami (*comprehend*)

Pemahaman merupakan kemampuan seseorang dalam memahami atau mengerti akan sesuatu hal setelah sesuatu tersebut diketahui dan diingat. Dapat diartikan bahwa memahami merupakan mengetahui tentang sesuatu dan dapat melihatnya dari berbagai aspek. Peserta didik dapat dikatakan memahami sesuatu hal apabila ia dapat menyampaikan uraian atau penjelasan secara rinci dengan menggunakan kata-kata atau bahasanya sendiri. Salah satu contoh capaian hasil belajar pada

jenjang pemahaman yaitu peserta didik dapat menjelaskan tentang makna atau arti kosa kata.

3) Menerapkan (*apply*)

Penerapan adalah kepiawaian seseorang dalam menggunakan atau menerapkan ide umum, teori-teori, metode-metode, prinsip-prinsip, rumus-rumus, dan sebagainya, dalam situasi yang baru dan konkret. Salah satu contoh capaian hasil belajar pada jenjang penerapan, yaitu peserta didik bisa memikirkan mengenai penerapan konsep kedisiplinan yang diajarkan pada pelajaran bahasa Indonesia yang dikaitkan dalam kehidupan sehari-hari baik dilingkungan sekolah, keluarga, maupun masyarakat.

4) Menganalisis (*analyze*)

Analisis merupakan kemampuan seseorang dalam menguraikan sesuatu atau keadaan berdasarkan bagian-bagian yang lebih kecil dan mampu memahami hubungan atau kecocokan di antara bagian-bagian atau faktor-faktor yang satu dengan faktor-faktor lainnya. Salah satu contoh capaian dari hasil analisis yaitu, peserta didik

mampu memikirkan mengenai wujud nyata dari sikap seorang siswa ketika berada di rumah, di sekolah, dan pada kehidupan sehari-hari di tengah-tengah masyarakat dengan menyisipkan ilmu bahasa Indonesia.

5) Mengevaluasi (*evaluate*)

Evaluasi merupakan kemampuan seseorang untuk membuat pertimbangan terhadap suatu kondisi, ide atau nilai, misalkan jika seseorang diberikan beberapa pilihan maka ia akan mampu memilih satu pilihan terbaik sesuai dengan kriteria atau acuan yang berlaku. Salah satu contoh capaian jenjang penilaian, yaitu peserta didik mampu mempertimbangkan penggunaan kosa kata ketika memakainya saat melakukan komunikasi dengan orang lain.

6) Mencipta (*create*)

Mencipta adalah memadukan unsur-unsur ke dalam suatu yang baru secara utuh untuk membuat suatu gagasan yang orisinal.

Tabel 3.1. Ringkasan ranah taksonomi Bloom

Ranah Pengetahuan	Ranah Proses Kognitif					
	mengin gat	memah ami	mengap likasi	mengan alisis	mengev aluasi	mencip ta
Factual	1	2	3	4	5	6
Konseptual	7	8	9	10	11	12
Prosedural	13	14	15	16	17	18
Metakognitif	19	20	21	22	23	24

Adapun ranah pengetahuan meliputi empat dimensi. Dimensi pengetahuan factual adalah pengetahuan yang mencakup elemen dasar yang masih bersifat abstrak, seperti pengetahuan terminology dan bagian dasar dari suatu ilmu. Pengetahuan konseptual merujuk kepada pengetahuan yang sudah kompleks, terorganisir, misalnya kategori, klasifikasi, skema, kerangka berpikir dari suatu ilmu. Jika dalam dua dimensi sebelumnya sangat berkaitan dengan *apa* dari suatu ilmu (*what*), maka berikutnya, yaitu pengetahuan prosedural, lebih berhubungan dengan cara mengerjakan sesuatu (*how*). Sementara pengetahuan metakognitif adalah kesadaran atas pengetahuan itu

sendiri sehingga seseorang yang memiliki dimensi ini akan bisa mengontrol pemahamannya sendiri tentang suatu ilmu sehingga ia tahu sebatas mana ia menguasai ilmu tersebut.

Gabungan pasangan setiap dua ranah dari ranah proses kognitif tersebut menimbulkan ruang binari (*binary cell*) yang meliputi dua pasang ranah sehingga secara keseluruhan terdapat 24 ruang sebagai objek asesmen dalam tingkatan ranah proses kognitif. Sel warna hijau adalah ranah HOTS- keterampilan berpikir tingkat tinggi sedangkan sel warna merah mewakili ranah LOTS- keterampilan berpikir tingkat rendah (lihat tabel 3.1).

Tabel 3.2. Perbandingan Taksonomi Asli dengan Taksonomi Revisi (Krathwohl diambil dari Sujoko and Darmawan (2013))

Struktur Taksonomi Asli	Struktur Taksonomi Revisi
<p>1.0 Pengetahuan</p> <p>1.10 Pengetahuan tentang hal-hal khusus</p> <p>1.11 Pengetahuan tentang istilah-istilah/terminologi</p> <p>1.12 Pengetahuan tentang fakta-fakta tertentu</p> <p>1.20 Pengetahuan tentang cara dan sarana untuk menangani hal hal khusus</p> <p>1.21 Pengetahuan tentang kebiasaan-kebiasaan</p> <p>1.22 Pengetahuan tentang kecen-derungan-kecenderungan dan urut-urutan kegiatan</p> <p>1.23 Pengetahuan tentang klasifikasi-klasifikasi dan kategori-kategori</p> <p>1.24 Pengetahuan tentang kriteria</p> <p>1.25 Pengetahuan tentang metodo-logi</p> <p>1.30 Pengetahuan tentang hal-hal umum/universal dan abstraksi-abstraksi dalam bidang tertentu</p> <p>1.31 Pengetahuan tentang prinsip-prinsip dan generalisasi-generalisasi</p> <p>1.32 Pengetahuan tentang teori-teorindan struktur-struktur</p>	<p>1.0 Mengingat - Memanggil pengetahuan yang relevan darimemori jangka panjang.</p> <p>1.1 Mengenali</p> <p>1.2 Mengingat kembali</p>
<p>2.0 Pemahaman</p> <p>2.1 Terjemahan</p> <p>2.2 Penafsiran</p> <p>2.3 Peramalan/Ekstrapolasi</p>	<p>2.0 Memahami – Membangun makna dari pesan pembelajaran, termasuk pesan komunikasi lisan, tertulis, dan grafis.</p> <p>2.1 Menafsirkan</p> <p>2.2 Mencontohkan</p> <p>2.3 Mengklasifikasikan</p> <p>2.4 Merangkum</p> <p>2.5 Menyimpulkan</p> <p>2.6 Membandingkan</p> <p>2.7 Menjelaskan</p>
<p>3.0 Aplikasi</p>	<p>3.0 Menerapkan - Melaksanakan atau menggunakan prosedur dalam situasi tertentu.</p> <p>3.1 Mengeksekusi/melaksanakan</p> <p>3.2 Mengimplementasikan</p>
<p>4.0 Analisis</p> <p>4.1 Analisis unsur-unsur/bagian-bagian</p> <p>4.2 Analisis saling hubungan</p> <p>4.3 Analisis prinsip-prinsip terorganisasi</p>	<p>4.0 Menganalisa - Memilahmateri menjadi bagian-bagianpenyusunanyadan mengenali saling hubungan antar bagian, dan hubungan antara bagian-bagian dengan struktur atau tujuansecara keseluruhan.</p> <p>4.1 Membedakan</p> <p>4.2 Mengorganisasikan</p> <p>4.3 Mengatribusi</p>
<p>5.0 Sintesis</p> <p>5.1 Produksi komunikasi yang khas</p> <p>5.2 Produksi rencana, atau seperangkat pelaksanaan kegiatan</p> <p>5.3 Penerjemahan seperangkat hubungan abstrak</p>	<p>5.0 Mengevaluasi - Membuat penilaian berdasarkan kriteria dan standar.</p> <p>5.1 Memeriksa</p> <p>5.2 Mengkritisi</p>
<p>6.0 Evaluasi</p> <p>6.1 Evaluasi dengan bukti internal</p> <p>6.2 Evaluasi dengan kriteria eksternal</p>	<p>6.0 Menciptakan – Memadukan unsur-unsur /bagian-bagian ke dalam sesuatu yang baru dan utuh atau untuk membuat sesuatu produk yang orisinal.</p> <p>6.1 Merumuskan/membangun</p> <p>6.2 Merencanakan</p> <p>6.3 Memproduksi</p>

Kedua, dalam taksonomi Marzano-Kendall, terdapat enam level dimensi yaitu pencarian informasi, komprehensi, analisis, pemanfaatan pengetahuan, meta kognitif dan berpikir mandiri.

Tabel 3.3. Ringkasan ranah taksonomi (Marzano and Kendall, 2007)

Tingkatan Taksonomi		Kata kerja Operasional
Level 6	Berpikir mandiri	Menentukan pentingnya sesuatu; menentukan kemandirian; memberi respon emosi; memberi motivasi
Level 5	Meta kognitif	Membentuk tujuan; memonitor klarifikasi dan akurasi
Level 4	Pemanfaatan pengetahuan	Membuat keputusan; memecahkan masalah; membuat percobaan; melakukan investigasi
Level 3	Analisis	Menyerasikan; melakukan klasifikasi; menganalisis

		kesalahan; membuat generalisasi; membuat spesifikasi
Level 2	Komprehensi	Mengintegrasikan; memberi simbol
Level 1	Pencarian informasi	Mencatat; menyebutkan; melaksanakan

Taksonomi baru yang dibuat oleh (Marzano and Kendall, 2007) ini merupakan adaptasi dari taksonomi Bloom, hanya terdapat perbedaan pada beberapa istilah, penjabaran kata kerja operasional, dan pemeringkatannya. Terdapat beberapa kata benda baru yang digunakan, misalnya: berpikir mandiri dengan kata kerja operasional yang relative baru. Namun demikian secara umum, struktur dan kata kerja yang digunakan hampir sama dengan taksonomi Bloom.

Taksonomi dalam pembelajaran tersebut sangat berguna sebagai alat untuk mengidentifikasi ranah dalam belajar sehingga ketika guru mengajar ia dapat memilah pada tingkatan ranah mana peserta didik harus diberi materi. Sehingga dalam melakukan

asesmen, taksonomi ini juga sangat bermanfaat. Selain ranah kognitif, terdapat dua lagi ranah, yaitu: ranah afektif dan psikomotorik, yang bisa digunakan sebagai patokan memilah bagian-bagian dari pembelajaran yang diuji. Berikut ini akan dijelaskan kedua ranah tersebut.

Ranah sikap (afektif)

Ranah afektif memonten sikap peserta didik dengan keinginan penguasaan sikap semakin baik apabila baik dalam penguasaan aspek kognitif. Seperti halnya dalam pelajaran bahasa Indonesia bahwa siswa juga dituntut memiliki sikap baik berupa rasa syukur dengan kemampuan berbahasa yang dimiliki dan dapat berkomunikasi dengan baik pada orang-orang yang ada disekitarnya. Taksonomi Bloom (Sudijono, 2012) aspek afektif meliputi:

1) Penerimaan

Penerimaan berupa perilaku responsif terhadap masalah atau kejadian yang ada di lingkungan sekitar sehingga dengan sendirinya seseorang memperhatikan masalah atau kejadian tersebut.

2) Partisipasi

Memberikan reaksi berupa tindakan aktif terhadap kegiatan yang sedang berlangsung, sebagai contoh seorang peserta didik yang aktif dalam mengikuti kegiatan forum diskusi/debat, selalu tampil untuk memberikan pertanyaan atau pendapat/argumen.

3) Penilaian/penentuan sikap

Kemampuan dalam memberikan penilaian terhadap sesuatu yang memosisikan diri sesuai dengan hasil penilaian tersebut.

4) Organisasi

Kemampuan dalam membentuk suatu sistem nilai sebagai panduan atau pijakan dalam kehidupan, yang dinyatakan dalam pengembangan suatu perangkat nilai.

5) Pembentukan pola hidup

Kemampuan dalam menghayati nilai-nilai kehidupan yang mampu diterapkan pada kehidupan yang akan dilewatinya.

Ranah keterampilan (Psikomotorik)

Ranah Psikomotor adalah disiplin ilmu yang berkaitan dengan kemampuan atau keterampilan bertindak seseorang selepas mendapatkan pengalaman atau pembelajaran tertentu (Sudaryono, 2012). Ranah psikomotor bisa dilihat saat seseorang melakukan diskusi maupun praktikum atau percobaan. Taksonomi Bloom (Sudijono, 2012) aspek psikomotor meliputi:

1) Persepsi

Kemampuan mengenali dan membedakan merupakan dua hal yang berbeda dengan ciri-ciri fisik yang khas. Sebagai contoh, peserta didik mampu mengenali percobaan apa yang akan dilakukan.

2) Kesiapan

Kesiapan bisa diamati dari keterampilan mengawali pembelajaran yang bersifat jasmani dan rohani. Sebagai contoh dalam materi teks laporan percobaan pada mata pelajaran bahasa Indonesia, peserta didik memiliki keterampilan

dalam mempersiapkan alat dan bahan yang digunakan.

3) Gerakan terbimbing

Kemampuan untuk melakukan suatu gerak-gerak, yang dilakukan dengan cara menggerakkan anggota tubuh. Hal ini biasa dilakukan saat memulai suatu percobaan. Langkah kerja yang dilakukan masih terbimbing oleh teman sejawat atau guru.

4) Gerakan yang terbiasa

Kemampuan untuk melakukan suatu gerak-gerak dengan fasih atau lancar, tanpa melihat lagi contoh yang diberikan.

5) Gerakan yang kompleks

Kemampuan untuk melaksanakan suatu keahlian atau keterampilan, yang terdiri dari beberapa komponen, dengan tepat, efisien, lancar yang dinyatakan pada suatu rangkaian tindakan yang teratur serta menyatukan beberapa sub keterampilan menjadi suatu keseluruhan gerakan yang sistematis.

6) Penyesuaian pola gerakan

Kemampuan untuk melakukan pembiasaan dan transformasi pada pola gerak-gerak dengan menunjukkan suatu tingkat keterampilan yang sudah mencapai kemahiran.

7) Kreativitas

Kemampuan dalam membentuk pola-pola gerak-gerak yang baru, yang dilakukan atas tindakan atau kesadaran sendiri.

OBJEK ASESMEN RANAH BAHASA

Dalam ranah bahasa, objek asesmen dibagi menjadi dua, yaitu: keterampilan bahasa dan pengetahuan bahasa. Keterampilan bahasa adalah performansi berbahasa yang oleh Chomsky (2007) disebut (*language performance*) atau *parole* dalam konsepsi bahasa menurut de Saussure, yang dalam pengetahuan umum merujuk kepada empat kemahiran, yakni: membaca, menulis, menyimak dan berbicara. Sedangkan pengetahuan bahasa merujuk kepada konsep kompetensi bahasa (*language competence*) dalam konsep Chomsky (2007), yang dikembangkan

lebih rinci oleh Bachman (1991) menjadi pengetahuan operasional dan pengetahuan pragmatis (lihat gambar 3.1). Pengetahuan operasional meliputi seluruh kaidah yang menentukan apa yang bisa dilakukan dengan bentuk bahasa, seperti tata bahasa, kosa kata dan sebagainya. Pengetahuan operasional ini dibagi lagi menjadi dua, yakni: 1) pengetahuan gramatika, yang meliputi kosa kata, sintaksis, morfologi dan fonologi, dan 2) pengetahuan tekstual, yang mencakup kohesi, organisasi gagasan, dan retorika. Adapun pengetahuan pragmatis juga dibagi menjadi dua lagi, yaitu: 1) pengetahuan ilokusioner, yang meliputi fungsi-fungsi bahasa seperti ideasional, manipulatif, heuristik dan imajinatif, dan 2) pengetahuan sociolinguistik, yang mencakup kepekaan terhadap dialek, register, kealamiahannya, dan retensi budaya dan gaya bahasa.



Gambar 3.1. Model Kompetensi bahasa diterjemahkan dari (Bachman, 1991)

Secara khusus pembahasan tentang ranah kemahiran bahasa menjadi sangat penting dalam menjelaskan asesmen bahasa ini, oleh karena itu berikut ini akan disampaikan rincian konstruk dari masing-masing ke empat kemahiran bahasa yang akan menjadi bagian-bagian penting yang menjadi sasaran asesmen bahasa.

Kemahiran menyimak

Sasaran utama asesmen kemahiran menyimak adalah kemampuan pembelajar untuk memahami isi wacana yang dikomunikasikan secara lisan langsung oleh pembicara, atau sekedar rekaman. Asesmen kemampuan menyimak dapat dipusatkan pada

kemampuan memahami fakta-fakta yang secara eksplisit dinyatakan, termasuk urutan-urutan peristiwa atau kejadian, atau yang hanya dinyatakan secara implisit, mengenali implikasi dari isi teks, mengambil kesimpulan dan lain-lain (Djiwandono, 1996) Sedangkan kemahiran menyimak itu sendiri didefinisikan sebagai sebuah proses yang sangat kompleks yang mengantarkan seseorang untuk dalam memahami makna dari bahasa lisan (Morley, 1984; Ross, 1993). Proses ini memiliki dua dimensi besar, yaitu: proses *bottom-up* dan *top-down*. Nunan (1993) menyebut proses *bottom-up* sebagai proses membaca sandi pesan yang dilakukan pendengar atas apa yang disampaikan pembicara, sedangkan proses *top-down* merujuk kepada proses menggunakan pengetahuan pendengar ketika ia melalui proses memahami pesan. Dari kedua proses tersebut diperoleh ringkasan fitur-fitur yang penting sebagai objek dalam kemahiran menyimak seperti yang disampaikan dalam tabel 3.4.

Table 3.4 Ringkasan objek asesmen kemahiran menyimak

(a)	<p><i>Pemahaman makna langsung</i></p> <p>Menyimak intisari pesan</p> <p>Menyimak gagasan pokok dan informasi penting dalam pesan</p> <p>Menyimak rincian informasi khusus dalam pesan</p> <p>Menentukan sikap/maksud pembicara terhadap topik pesan</p>
(b)	<p><i>Pemahaman makna tersirat</i></p> <p>Membuat penerkaan jauh dan kesimpulan dari pesan yang disampaikan</p> <p>Menghubungkan pesan dengan konteks sosial dan situasi</p> <p>Mengenali fungsi komunikatif</p> <p>Menyimpulkan makna dari butir leksikal tidak dikenal dari konteks</p>
(c)	<p><i>Pemahaman makna pendukung</i></p> <p>Memahami fitur fonologis (intonasi, stress, dsb)</p>

	<p>Memahami konsep gramatika (seperti sebab, tujuan, perbandingan dalam pesan)</p> <p>Memahami tanda wacana</p> <p>Memahami struktur sintaksis kalimat</p> <p>Memahami kohesi leksikal</p> <p>Memahami kosa kata</p>
(d)	<p><i>Menyimak dan menulis (mencatat pembicaraan dosen/guru, pembicaraan di telepon, dsb)</i></p> <p>Kecakapan untuk mengambil intisari yang merangkum, membuat outline dan rincian informasi penting dari seluruh pesan pesan.</p> <p>Kecakapan mengambil intisari kata kunci yang relevan dari gagasan dan topik khusus.</p>

(Sumber: Weir, 1990)

Kemahiran membaca

Konstruk membaca pemahaman, menurut Weir (1990), adalah proses selektif yang terjadi antara

pembaca dan teks, yang sangat ditentukan oleh latar belakang pengetahuan pembaca tentang teks dan bahasa yang digunakan dalam teks. Konstruk ini kelak menjadi pokok penting dalam membongkar kerangka objek asesmen dalam membaca pemahaman. Oleh sebab itu, Hughes (1989) membedakan dua konstruk, yakni: holistik dan mikro. Konstruk Holistik meliputi kemahiran makro dari membaca pemahaman, antara lain, memahami gagasan dalam teks, organisasi argument, retorika, dsb. Sedangkan konstruk mikro mencakup fitur kebahasaan seperti makna kata, kata rujukan, indikator wacana, dsb.

Sasaran asesmen kemampuan membaca adalah memahami isi teks yang dipaparkan secara tertulis. Asesmen membaca dapat berisi butir-butir tes yang menanyakan pemahaman rincian teks yang secara eksplisit disebutkan, rincian teks yang isinya terdapat dalam teks meskipun dengan kata-kata dan susunan bahasa yang berbeda, menarik kesimpulan tentang isi teks, memahami nuansa sastra yang terkandung dalam teks, memahami gaya dan

maksud penulisan di balik yang terungkap dalam teks (Djiwandono, 1996)

Berdasarkan konstruk tersebut, Tolleffson (1989) mengutip pendapat Barrett (1972) mengklasifikasi membaca pemahaman secara umum menjadi dua bagian, yaitu: 1) strategi dan kemahiran membaca, dan 2) ranah pemahaman.

Pertama, strategi dan kemahiran membaca meliputi kemahiran makro dan mikro. Kemahiran makro terdiri dari:

1. Membaca sekilas untuk mengidentifikasi informasi tertentu (skimming)
2. Membaca secara mendalam untuk mencari informasi rinci dalam teks (scanning)
3. Mencari intisari teks
4. Melacak argument dalam teks
5. Membedakan opini dan fakta dalam teks serta mengenali sikap terhadap pembaca dan topik teks

Sementara kemahiran mikro meliputi:

1. Memahami makna tersirat
2. Memahami konsep gramatika seperti sebab, tujuan, perbandingan dalam pesan

3. Memahami tanda wacana
4. Memahami struktur sintaksis kalimat
5. Memahami kohesi leksikal
6. Memahami kosa kata

Kedua ranah pemahaman dalam membaca meliputi empat tingkatan, adalah dijelaskan sebagai berikut:

1. *Pemahaman literal* menyangkut kecakapan pembelajar dalam menjawab pertanyaan yang terdapat di dalam teks secara eksplisit.
2. *Pemahaman penerkaan jauh* merujuk kepada pemahaman pembelajar yang ia harus membuat dugaan terhadap apa yang ditulis dalam teks.
3. *Pemahaman evaluatif* merupakan kecakapan pembelajar dalam memutuskan membuat penilaian terhadap sesuatu yang ada di dalam teks.
4. *Pemahaman apresiatif* mengukur bagaimana pembelajar menyatakan sikap atau opini mereka terhadap isi bacaan dalam teks.

Kemahiran Berbicara

Konstruk dari kemahiran berbicara berkaitan dengan kemampuan pembelajar untuk secara alami melakukan interaksi lisan dengan lawan bicara. Levelt (1989) menyatakan terdapat empat proses dalam kemampuan berbicara, yaitu: konseptualisasi, formulasi, artikulasi dan monitor diri. Konseptualisasi diwakili kegiatan merencanakan penyampaian isi pesan, yang menyangkut latar belakang pesan, situasi pesan, pemilihan topik, dsb. Formulasi merupakan pengekspresian makna, penggunaan fitur gramatika, dan penyiapan fonetis. Artikulasi menyangkut optimalisasi organ berbicara. Monitor diri meliputi identifikasi kekeliruan yang mungkin terjadi saat berbicara. Sementara. Weir (1990) memberi dua aspek dalam berbicara, yakni: interaksi rutin dan kecakapan improvisasi dalam interaksi. Kemahiran interaksi rutin menyangkut dua hal, yaitu: 1) sesuatu yang sangat formal dalam berbicara, misalnya berpidato, kuliah, atau presentasi, dan 2) sesuatu yang tidak formal, misalnya percakapan di telepon atau ngobrol santai.

Adapun kecakapan improvisasi meliputi melakukan negosiasi makna, mengelola interaksi (merubah topik bicara, memilih topik bicara), dan mengambil waktu bicara (*turn-taking*).

Asesmen kemampuan berbicara dimaksudkan untuk mengukur tingkat kemampuan mengungkapkan diri secara lisan. Tingkat kemampuan berbicara ini ditentukan oleh kemampuan untuk mengungkapkan isi pikiran sesuai dengan tujuan dan konteks pembicaraan yang sedang dilakukan, bagaimana isi pikiran disusun sehingga jelas dan mudah dipahami, dan diungkapkan dengan bahasa yang dikemas dalam susunan tata bahasa yang wajar, pilihan kata-kata yang tepat, serta lafal dan intonasi sesuai dengan tujuan dan sifat kegiatan berbicara yang sedang dilakukan (Djiwandono, 1996)

Kemahiran menulis

Konstruk dari kemahiran menulis lebih kompleks dan abstrak karena ia menyangkut pengalaman menulis dan skemata pengetahuan dari penulis dalam memadukan dukungan fitur

linguistik, konvensi menulis dan aspek wacana dalam bahasa tulis (Hughey, 1983; Celce-Murcia and Olshtain, 2000; dan Weir, 1990). Namun, Weir (1990) lebih rinci mengatakan bahwa konstruk kemahiran menulis memiliki tiga aspek, yaitu: kualitas hasil tulisan (*quality of output*), proses menuju kegiatan menulis (*operation*), dan kondisi ragam tulisan (*performance condition*). Aspek kualitas hasil tulisan bisa dirinci menjadi isi tulisan, organisasi gagasan, kohesi tulisan, dan pemilihan diksi yang terlihat dalam produk tulisan. Adapun aspek proses menuju kegiatan menulis bisa meliputi kegiatan interaksional, kegiatan menimbulkan menentukan ragam tulisan yang berbeda, dan kegiatan penggunaan kaidah linguistik yang tepat. Sedangkan kondisi ragam tulisan menyangkut beberapa produk dari ragam tulisan dilihat dari sisi kesuaian kaidah ragam itu sendiri.

Asesmen kemampuan menulis diselenggarakan dengan tujuan untuk mengukur tingkat penguasaan kemampuan mengungkapkan pikiran kepada orang lain secara tertulis. Pengukuran tingkat

kemampuannya pada dasarnya mengacu pada relevansi isi, keteraturan penyusunan isi dan bahasa yang digunakan. Penggunaan bahasa pada tes menulis lebih menekankan penyusunannya, karena waktu yang lebih longgar untuk memilih kata-kata dan menyusunnya dengan lebih tepat bahkan peluang untuk memperbaiki dan melengkapi apa yang kurang jelas (Djiwandono, 1996).

Bab 4

Metode Penilaian Bahasa

Metode penilaian merujuk kepada cara tes atau asesmen non-tes disajikan untuk mengambil sampel perilaku atau kecakapan peserta asesmen. Metode lebih luas daripada format yang meliputi prosedur dan pengaturan asesmen. Metode penilaian sangat menentukan hasil sampel perilaku atau kompetensi yang diambil dalam asesmen. Misalnya, seorang peserta asesmen bisa menampilkan kecakapan dalam berbicara dalam asesmen dengan metode wawancara langsung daripada ketika ia diases kemahiran berbicara dengan metode di laboratorium bahasa yang

menggunakan pertanyaan-pertanyaan pemandu. Dengan kata lain, metode asesmen mempengaruhi hasil kecakapan yang diases. Oleh sebab itu, Bachman (1991) menyebut terdapat lima (5) aspek dalam metode asesmen yang dapat mempengaruhi hasil asesmen (lihat tabel 4.1.).

Tabel 4.1. Aspek dalam pemilihan metode penilaian (diadaptasi dari Bachman 1991)

1. Aspek Lingkungan Tempat dan fasilitas dalam ruang asesmen Personil yang memandu asesmen Waktu dilaksanakan asesmen Kondisi fisik ruangan saat asesmen
2. Aspek Rubrik asesmen Pengaturan butir asesmen Alokasi waktu Instruksi asesmen
3. Aspek Input Format asesmen Bahasa

4. Aspek jawaban yang diharapkan dalam asesmen

Format

Substansi bahasa

Pembatasan jawaban yang diharapkan

5. Aspek hubungan antara input dan jawaban

Hubungan resiprokal (hubungan gonta-ganti)

Hubungan non-resiprokal (hubungan yang tetap)

Adaptif

METODE PENILAIAN BAHASA

Pembahasan tentang metode dalam bab ini akan menggunakan istilah penilaian agar tidak membingungkan dengan istilah asesmen karena seperti disampaikan pada bab 1 bahwa istilah penilaian mencakup prosedur dan metode sementara asesmen lebih luas dari hal itu. Oleh sebab itu, dalam subbab ini akan lebih banyak digunakan istilah penilaian atau tes jika ia menjelaskan hal yang menyangkut pembahasan format. Berdasarkan aspek kemahiran berbahasa

meliputi empat subkemahiran, yaitu pertama kemahiran menyimak, kedua kemahiran berbicara, ketiga kemahiran membaca, yang terakhir kemahiran menulis.

Teknik dan Prosedur Penilaian Kemahiran Menyimak

Dalam menjelaskan tes menyimak, Weir (1990) menggunakan istilah menyimak pemahaman. Istilah ini digunakan dengan tujuan pokok tes menyimak adalah mengukur pemahaman siswa dalam menyimak. Selanjutnya, dia memilah tes menyimak itu menjadi dua, yaitu tes menyimak intensif dan tes menyimak ekstensif.

Penilaian Kemahiran Menyimak Intensif

Menyimak intensif adalah jenis menyimak dengan tujuan memahami informasi yang disampaikan secara tersurat dalam teks yang disimak. Dalam menyimak jenis ini, penyimak tidak perlu melakukan penafsiran dan penerkaan lebih jauh terhadap isi teks yang disimak. Penyimak tidak perlu membuat simpulan dengan melakukan analogi-analogi terhadap teks lisan yang disimak

dengan teks-teks lisan lain yang pernah disimak. Penyimak juga tidak perlu membuat simpulan dengan mendasarkan diri pada fakta-fakta, pengetahuan, atau pengalaman dirinya selain yang tersurat dalam teks lisan yang disimak. Weir (1990) mengemukakan bahwa ada dua jenis tes menyimak jenis ini, yaitu dictation dan listening recall.

Dikte adalah model penilaian kemahiran menyimak intensif yang paling mudah dilakukan. Dalam dikte, siswa harus memahami teks lisan yang disimaknya dan dalam waktu yang bersamaan siswa harus menuangkan kembali teks lisan yang disimak itu dalam bentuk tertulis. Teks tulis yang dihasilkan harus sama dengan teks lisan yang disimaknya. Besar kecilnya perbedaan antara teks lisan yang didengarnya dengan teks tulis yang dihasilkan menunjukkan kemahiran siswa tersebut dalam menyimak teks lisan yang disimaknya. Teknik dan prosedur penilaian kemahiran menyimak jenis ini adalah (1) menyuruh siswa untuk menyimak teks lisan dan pada saat yang bersamaan siswa ditugasi untuk menuliskan teks lisan yang disimak itu; (2)

mengoreksi perbedaan teks tulis yang dihasilkan dengan teks lisan yang disimaknya; dan (3) menskor dan memberikan nilai pada teks tulis yang dihasilkan siswa berdasarkan kriteria tertentu.

Menyimak pengingatan (*listening recall*) digunakan untuk mengukur ingatan siswa terhadap wacana lisan yang disimaknya. Dalam menilai kemampuan menyimak jenis ini digunakan teks tulis yang beberapa kata ke-n dalam teks tersebut dikosongkan seperti *cloze test* yang digunakan untuk mengukur kemahiran membaca pemahaman. Bedanya, teks yang digunakan dalam penilaian kemahiran menyimak ini adalah teks yang disimak beberapa di antara kata yang ada dalam teks tersebut dikosongkan sehingga seperti *cloze test* dengan model *selective deletion gap filling*; lalu siswa disuruh mengisi kata-kata yang dikosongkan itu. Jumlah isian benar yang dilakukan siswa merupakan gambaran kemampuan menyimak pengingatan (*listening recall*) siswa tersebut.

Penilaian Kemahiran Menyimak Ekstensif

Menyimak ekstensif ialah upaya memahami isi teks lisan yang disimak secara komprehensif, tidak hanya isi teks lisan yang disampaikan secara tersurat, tetapi juga yang disampaikan secara tersirat dan tersorot. Oleh karena itu, penilaian kemahiran menyimak ekstensif tidak hanya mengukur kemampuan siswa dalam memahami isi teks lisan secara tersurat, tetapi juga yang disampaikan secara tersurat dan tersorot. Menurut Weir (1990) ada tiga teknik yang dapat digunakan untuk mengukur kemahiran menyimak jenis ini, yaitu (1) teknik tes bentuk pilihan ganda (multiple-choice questions); (2) teknik tes bentuk jawaban singkat (short answer questions); dan (3) teknik transfer informasi (information transfer techniques).

Penilaian kemahiran menyimak ekstensif dengan bentuk pilihan ganda dilakukan dengan menggunakan teks lisan yang disertai dengan sejumlah pertanyaan yang disusun dalam bentuk pilihan ganda. Penyusunan pilihan jawaban, baik

jawaban benar maupun pengecohnya, tidak hanya didasarkan pada informasi yang dinyatakan secara tersurat dalam teks, tetapi juga didasar siswa. Dalam teks itu, kata-kata yang dikosongkan dipilih kata-kata yang berjenis kata isi (content words) sehingga sama dengan selective deletion gap filling. Teknik dan prosedur penilaiannya adalah (1) memperdengarkan teks lisan kepada siswa; (2) memberikan “teks tulis” yang sama dengan teks lisan yang baru diperdengarkan kepada siswa, tetapi pada informasi yang dinyatakan secara tersurat dan tersorot. Prosedur penilaiannya adalah (1) memperdengarkan teks lisan kepada siswa dan siswa ditugasi untuk menyimaknya; (2) memberikan sejumlah soal pilihan ganda (dapat dilakukan secara lisan dan dapat pula dilakukan secara tertulis); lalu (3) mengoreksi dan menilai jawaban siswa. Jumlah jawaban benar yang dimiliki siswa merupakan gambaran kemahiran menyimak ekstensif siswa yang bersangkutan.

Langkah, penilaian dan bentuk teknik tes bentuk jawaban singkat hampir sama dengan teknik

tes bentuk pilihan ganda, namun yang membedakannya adalah teknik tes bentuk jawaban singkat tidak memberikan ruang untuk pilihan jawaban.

Penilaian kemahiran menyimak ekstensif dengan teknik transfer informasi dilakukan dengan menugasi siswa untuk mentransfer isi teks lisan yang baru disimaknya dalam bentuk lain dengan bahasa mereka sendiri. Transfer informasi itu dapat dilakukan secara lisan dalam bentuk berbicara dan dapat pula dilakukan secara tertulis dalam bentuk mengarang. Karena penilaian ini dimaksudkan untuk menilai kemahiran menyimak, fokus penilaiannya harus mengacu pada kemahiran menyimak ekstensif, yaitu menangkap informasi yang disampaikan secara lisan kepada penyimak. Teknik dan prosedur penilaiannya adalah (1) memperdengarkan teks lisan kepada siswa dan siswa ditugasi untuk menyimaknya; (2) menyuruh siswa untuk menuangkan kembali isi teks lisan yang baru disimaknya secara lisan dalam bentuk berbicara atau dalam bentuk tertulis dalam bentuk

mengarang; lalu (3) mengoreksi dan menilai wicara atau karangan siswa. Kebenaran informasi yang diungkapkan kembali oleh siswa, misalnya kelengkapan, kepaduan, keruntutan, dan lain-lain merupakan gambaran kemahiran menyimak ekstensif siswa yang bersangkutan.

Teknik dan Prosedur Penilaian Kemahiran Berbicara

Berbicara pada hakikatnya adalah kemahiran berkomunikasi lisan yang bersifat aktif produktif dan spontan. Oleh karena itu, teknik dan prosedur penilaian kemahiran berbicara harus mengacu pada hakikat kemahiran berbicara tersebut. Weir (1990) menyatakan ada delapan teknik yang dapat digunakan untuk mengukur dan menilai kemahiran berbicara ini, yaitu *verbal essay, oral presentation, the free interview, the control interview, information transfer: description of a picture sequence, information transfer: questions on a single picture, interaction tasks, dan role play.*

Penilaian kemahiran berbicara dengan verbal essay dilakukan dengan menyuruh siswa untuk berbicara tentang topik umum dalam rentang waktu kira-kira tiga menit. Teknik dan prosedur penilaiannya adalah (1) menunjuk siswa tertentu untuk berbicara tentang topik umum dalam rentang waktu kira-kira tiga menit; dan (2) siswa yang lain dan atau guru mengadakan penilaian dengan berpedoman pada rubrik penilaian kemahiran berbicara.

Penilaian kemahiran berbicara dengan oral presentation hampir sama dengan verbal essay. Bedanya adalah siswa ditugasi untuk berbicara tentang topik tertentu yang sudah dipersiapkan sebelumnya.

Penilaian kemahiran berbicara dapat dilakukan dengan memberikan tugas kepada siswa untuk mengadakan wawancara bebas. Teknik dan prosedur penilaiannya adalah (1) menyuruh siswa untuk mengadakan wawancara kepada orang lain, bisa kepada sesama teman; dan (2) siswa yang lain dan atau guru mengadakan penilaian. Karena penilaian

ini bertujuan untuk menilai kemahiran berbicara pewawancara, bukan kemahiran berbicara orang yang diwawancarai, fokus penilaiannya diarahkan pada kemahiran berbahasa pewawancara.

Penilaian kemahiran berbicara dengan menggunakan wawancara terstruktur ini hampir sama dengan penilaian kemahiran berbicara dengan menggunakan wawancara bebas. Bedanya terletak pada digunakannya pedoman wawancara bagi pewawancara. Oleh karena itu, prosedur penilaiannya adalah (1) menyuruh siswa untuk mengadakan wawancara kepada orang lain, bisa kepada sesama teman; (2) siswa yang lain dan atau guru mengadakan penilaian. Di sini, fokus penilaian juga diarahkan pada kemahiran berbahasa pewawancara, bukan tingkat kemahiran berbicara orang yang diwawancarai.

Dalam penilaian kemahiran berbicara dengan menggunakan teknik *information transfer: description of a picture sequence* ini dilakukan dengan menggunakan gambar berangkai yang menggambarkan urutan peristiwa atau kejadian.

Gambar berangkai ini digunakan sebagai pancingan agar siswa berbahasa secara lisan dalam bentuk berbicara. Teknik dan prosedur penilaiannya adalah (1) menyuruh siswa untuk mengamati gambar berangkai yang sudah disediakan guru; (2) menyuruh siswa untuk menceritakan isi gambar berangkai menurut penafsiran siswa; dan (3) siswa lain dan atau guru mengadakan penilaian dengan menggunakan rubrik penilaian.

Penilaian kemahiran berbicara dengan information transfer: questions on a single picture digunakan untuk mengukur dan menilai kemahiran berbicara siswa yang kemahiran berbicaranya sudah cukup tinggi. Dalam teknik ini, gambar yang digunakan berupa gambar tunggal. Prosedur penilaiannya adalah (1) menyuruh siswa untuk mengamati gambar tunggal yang sudah disediakan; (2) mengajukan sejumlah pertanyaan kepada siswa berkaitan dengan isi gambar itu; (3) menyuruh siswa untuk menceritakan isi gambar itu dengan berpedoman pada sejumlah pertanyaan yang disediakan pada langkah (2); serta (4) siswa lain

dan atau guru mengadakan penilaian dengan menggunakan rubrik penilaian kemahiran berbicara.

Penilaian kemahiran berbicara dengan tugas berinteraksi digunakan untuk menilai kemahiran berbicara siswa tingkat menengah, yaitu siswa yang sudah mempunyai keberanian cukup untuk berinteraksi. Dengan berpasangan, siswa ditugasi untuk saling mengisi informasi yang diperlukan pasangannya. Prosedur penilaiannya adalah (1) menyuruh siswa untuk berpasangan; (2) menyuruh pasangan itu untuk berkomunikasi dan saling melengkapi demi terjadinya proses komunikasi; serta (3) siswa lain dan atau guru mengadakan penilaian dengan menggunakan rubrik penilaian kemahiran berbicara.

Bermain peran (*role play*) digunakan untuk menilai tingkat kemahiran berbicara siswa yang tingkat kemahiran berbicaranya sudah cukup baik. Secara berkelompok, siswa ditugasi untuk bermain peran, berinteraksi dengan menggunakan bahasa seperti yang terjadi sesungguhnya dalam masyarakat. Prosedur penilaiannya adalah (1)

menugasi siswa untuk membentuk kelompok; (2) menugasi siswa untuk memilih peristiwa komunikasi yang ada dalam masyarakat yang akan diperankan; (3) menugasi siswa untuk berbagi peran yang diperlukan dalam peristiwa komunikasi itu; dan (4) menugasi siswa untuk bermain peran sesuai dengan yang direncanakan.

Sebenarnya masih ada teknik yang dapat digunakan untuk menilai kemahiran berbicara, yaitu dengan memberi tugas berpidato. Teknik ini dalam pelaksanaannya memerlukan waktu yang cukup banyak sehingga kurang sesuai untuk menilai kemahiran berbicara sejumlah siswa sekaligus. Prosedur penilaiannya adalah (1) menugasi siswa untuk membuat persiapan pidato; (2) menugasi siswa untuk berpidato sesuai dengan persiapan yang sudah dibuat; dan (3) siswa yang lain dan atau guru mengadakan penilaian dengan menggunakan rubrik penilaian kemahiran berbicara.

Teknik dan Prosedur Penilaian Kemahiran Membaca

Kemahiran membaca dapat dipilah menjadi membaca indah, membaca pemahaman, dan membaca cepat. Membaca teknik dikenal juga dengan istilah membaca indah. Pembaca dikategorikan mahir apabila dapat membaca bersuara dengan pelafalan, jeda, nada, dan intonasi yang tepat. Agar dapat membaca indah dengan benar sudah barang tentu pembaca harus dapat memahami isi teks yang dibacanya. Contoh membaca jenis ini dapat dilihat pada saat pembaca berita di station TV tertentu membacakan berita. Penilaian kemahiran membaca jenis ini mudah. Teknik dan prosedur penilaian membaca jenis ini adalah (1) menyediakan teks yang sesuai dengan tingkat siswa; (2) menyuruh siswa tertentu untuk membaca teks bacaan yang telah disediakan; dan (3) siswa lain dan atau guru mengadakan penilaian dengan rubrik penilaian berikut.

Berkaitan dengan penilaian kemahiran membaca pemahaman, Weir (1990) menyatakan

ada tujuh teknik yang dapat digunakan dalam penilaian kemahiran membaca pemahaman. Ke tujuh teknik itu adalah (1) dengan tes pilihan ganda (multiple-choice questions); (2) dengan tes jawaban singkat (short answer questions); (3) dengan cloze test; (4) dengan selective deletion gap filling; (5) dengan C-test; (6) dengan cloze elide; dan (7) dengan transfer informasi (information transfer).

Teknik dan prosedur penilaian kemahiran membaca pemahaman dengan tes pilihan ganda dan jawaban singkat pada dasarnya hampir sama. Yang membedakan adalah bentuk soal yang disertakan pada teks bacaan yang digunakan sebagai bahan penilaian, yaitu dapat digunakan soal berbentuk pilihan ganda dan dapat digunakan soal berbentuk isian singkat. Teknik dan prosedurnya dapat dipilah menjadi dua tahap, yaitu tahap persiapan dan tahap pelaksanaan. Pada tahap persiapan, teknik dan prosedurnya meliputi (1) menyediakan teks bacaan yang sesuai dengan kemampuan siswa; (2) melengkapi teks bacaan tersebut dengan sejumlah soal pilihan ganda atau

isian singkat; (3) kalau diperlukan mengujicobakan soal; dan (4) menggandakan soal. Pada saat penilaian, teknik dan prosedurnya meliputi (1) menyuruh siswa untuk membaca dan menjawab sejumlah pertanyaan yang telah disediakan; (2) mengoreksi lembar jawaban siswa; dan (3) mengadakan penilaian.

Teknik dan prosedur penilaian dengan dengan cloze test, dengan selective deletion gap filling, dengan C-test, dan dengan cloze elide juga hampir sama. Pada tahap persiapan, guru memilih teks yang sesuai dengan tingkat kemahiran siswa. Dari teks tersebut dikosongkan setiap kata ke-n untuk cloze test, setiap kata jenis tertentu ke-n untuk selective gap filling, paroh kata ke-n untuk C-tes, dan menyisipkan pilihan kata tertentu pada kata ke-n untuk cloze elide. Selanjutnya, soal tersebut diujicobakan dan digandakan. Pada tahap pelaksanaan, teknik dan prosedur pelaksanaannya adalah (1) menugasi siswa untuk membaca teks; (2) menugasi siswa untuk mengisi bagian teks yang rumpang atau memilih isian yang tepat; (3)

mengoreksi jawaban siswa; dan (4) mengadakan penilaian. Jumlah jawaban yang benar mencerminkan tingkat pemahaman siswa terhadap teks tersebut.

Teknik dan prosedur penilaian kemahiran membaca pemahaman dengan transfer informasi juga dilakukan pada dua tahapan. Pada saat persiapan, guru memilih teks yang sesuai dengan tingkat kemahiran siswa. Pada tahap pelaksanaan, teknik dan prosedur pelaksanaannya adalah (1) menugasi siswa untuk membaca teks yang telah disediakan; (2) menugasi siswa untuk mengungkapkan kembali isi teks yang baru dibacanya ke dalam bentuk tulis (mengarang) atau dalam bentuk lisan (berbicara); (3) mengoreksi jawaban siswa; dan (4) mengadakan penilaian. Karena yang menjadi fokus penilaian di sini adalah tingkat pemahaman siswa terhadap teks yang dibacanya, maka yang dinilai adalah kesesuaian isi karangan siswa (bukan penggunaan ejaan, tanda baca, dan lain-lain) atau kesesuaian isi bicara siswa

(bukan pelafalan, jeda, dan lain-lain) dengan teks yang baru dibacanya.

Teknik dan Prosedur Penilaian Kemahiran Menulis

Kemahiran menulis adalah kemahiran menuangkan atau menyampaikan ide, gagasan, perasaan kepada orang lain dengan menggunakan bahasa tulis. Kemahiran menulis adalah kemahiran berbahasa yang bersifat aktif produktif tulis. Berbeda dengan kemahiran berbahasa yang bersifat aktif produktif lisan, dalam kemahiran menulis tersedia waktu yang cukup untuk memperbaiki kesalahan berbahasa dengan cara mengoreksi kesalahan yang ada dalam teks tulis yang baru dibuatnya. Berkaitan dengan ini, Weir (1990) menyatakan bahwa penilaian kemahiran menulis dapat dilakukan dengan dua cara, yaitu (1) dengan tugas menulis tidak langsung; dan (2) dengan tugas menulis langsung.

Teknik penilaian kemahiran menulis dengan tugas menulis tidak langsung dilakukan dengan tugas mengedit teks bacaan yang beberapa bagiannya disengaja salah. Kesalahan yang

dimaksud dapat berupa kesalahan penggunaan ejaan, kesalahan penggunaan tanda baca, kesalahan pilihan kata, kesalahan struktur frasa, kesalahan struktur kalimat, dan sebagainya. Disebut tugas menulis tidak langsung karena teks bacaan itu sudah disediakan oleh penyusun soal, bukan oleh siswa. Tugas siswa adalah mengedit teks tersebut dengan membetulkan bagian-bagian teks yang salah sehingga teks tersebut menjadi sebuah teks yang benar.

Penilaian kemahiran menulis yang dilakukan dengan teknik menulis langsung dilakukan dengan tugas menulis bebas (*essay test*) dan menulis terbimbing (*controlled writing talks*). Teknik ini disebut teknik menulis langsung karena teks yang dihasilkan benar-benar ditulis langsung oleh siswa. Siswalah yang membuat judul, mengembangkan paragraf, menyusun kalimat, memilih kata, menggunakan ejaan, dan menggunakan tanda baca. Dalam tugas menulis bebas, siswa diberi keleluasaan untuk memilih topik, judul karangan, panjang karangan, dan sebagainya, sedangkan dalam tugas

menulis terbimbing siswa dibatasi pada, misalnya, topik tertentu, jumlah paragraf, panjang karangan, dan sebagainya.

Dalam menilai karangan siswa dapat dilakukan dengan dua pendekatan, yaitu analitik dan holistik. Penilaian secara analitik dilakukan dengan memberi tanda pada setiap aspek kemahiran mengarang, mengelompokkannya, dan selanjutnya memberi skor dan nilai berdasarkan aspek-aspek yang membangun kemahiran mengarang itu, sedangkan penilaian secara holistik dilakukan dengan membaca secara utuh karangan itu dan secara impresif penilai dapat memberikan keputusan berapa skor dan nilai karangan itu. Tes bahasa dapat dikategorikan sebagai tes yang sarannya adalah kemampuan bahasa, yaitu (1) tes kemampuan menyimak, (2) tes kemampuan berbicara, (3) tes kemampuan membaca dan (4) tes kemampuan menulis. Tes yang sarannya komponen bahasa seperti (5) tes kemampuan melafalkan, (6) tes kemampuan kosakata dan (7) tes kemampuan tata bahasa, karena sasaran utamanya adalah tingkat penguasaan

kemampuan bahasa, dan tingkat penguasaan melafalkan atau penguasaan tata bahasa dan sebagainya.

Aspek kemahiran berbahasa meliputi empat subkemahiran, yaitu pertama kemahiran menyimak, kedua kemahiran berbicara, ketiga kemahiran membaca, yang terakhir kemahiran menulis. Tujuan pokok tes menyimak adalah mengukur pemahaman siswa dalam menyimak. Selanjutnya, dia memilah tes menyimak itu menjadi dua, yaitu tes menyimak intensif dan tes menyimak ekstensif. Penilaian kemahiran berbicara dengan verbal essay dilakukan dengan menyuruh siswa untuk berbicara tentang topik umum dalam rentang waktu kira-kira tiga menit. Teknik dan prosedur penilaiannya adalah (1) menunjuk siswa tertentu untuk berbicara tentang topik umum dalam rentang waktu kira-kira tiga menit; dan (2) siswa yang lain dan atau guru mengadakan penilaian dengan berpedoman pada rubrik penilaian kemahiran berbicara. Membaca teknik dikenal juga dengan istilah membaca indah. Pembaca dikategorikan mahir apabila dapat

membaca bersuara dengan pelafalan, jeda, nada, dan intonasi yang tepat. Agar dapat membaca indah dengan benar sudah barang tentu pembaca harus dapat memahami isi teks yang dibacanya. penilaian kemahiran menulis dapat dilakukan dengan dua cara, yaitu dengan tugas menulis tidak langsung dan dengan menulis langsung.

ASESMEN FORMATIF

Asesmen formatif merupakan proses guru mengumpulkan informasi dari berbagai sumber dan menganalisisnya sesuai dengan kebutuhan pembelajaran individu untuk dapat mendukung mengajar (Simanjuntak, 2019). Dalam penilaian formatif khususnya pendidik anak usia dini, melaksanakan penilaian dengan menginstruksikan peserta didik secara langsung bekerja untuk mengumpulkan informasi tentang apa yang peserta didik ketahui, bagaimana para peserta didik menerima informasi, mencari tau informasi,serta bagaimana mereka berinteraksi dengan teman sebaya dan lingkungan sekitar (Simanjuntak, 2019). Sedangkan

menurut Black and Wiliam (1998) kunci keberhasilan dari asesmen formatif berupa pemberian tugas, pertanyaan, observasi, umpan balik dan *peer serta self assessment*. Jadi, dapat disimpulkan bahwa Penilaian formatif sebagai penilaian yang informal dapat dilakukan di dalam dan diluar kelas, yang secara sistematis dapat dijadikan penilaian tambahan dalam proses pembelajaran peserta didik, dengan cara (1) memberikan tugas (2) pertanyaan (3) observasi (4) umpan balik dan *peer serta self assessment*.

Tipe-tipe Asesmen Formatif

Wawancara merupakan pengumpulan data dengan tanya jawab yang berguna menggali informasi pengetahuan serta penalaran pelaran mengenai suatu hal dengan cara melakukan komunikasi atau berdialog langsung dengan teman sebaya maupun lingkungan sekitarnya. Selain itu dalam proses wawancara, pewawancara juga mengamati sikap dari peserta didik dan mendengarkan ujaran-ujaran lisan anak, ditambah agar memudahkan dalam proses wawancara, terkhususnya pendidik anak usia dini juga bisa,

menyajikan "benda uji" sebagai media. Percobaan media benda uji tersebut dapat digunakan sebagai bahan pertanyaan atau tugas untuk menguji/menggali serta meminta anak untuk berpikir keras, agar dapat mengola kata-kata dalam proses berpikir. Pernyataan ini dapat diartikan bahwa melalui wawancara, pengajar dapat menggali lebih jauh kondisi objektif peserta didik serta menerima informasi mengenai pengetahuan anak terhadap sesuatu hal. Seiring berkembangnya wawancara, tugas dan pertanyaan sebagian dipengaruhi oleh respons anak. Tugas bervariasi serta dimodifikasi, sebagai lebih khusus buat penekanan pada aspek pemikiran tertentu, dan lebih sulit buat menguji batas pemahaman. dalam wawancara klinis, perilaku pemeriksa sedikit banyak bergantung di anak; pada pengujian baku, sikap anak selalu bergantung di pertanyaan pemeriksa (Simanjuntak, 2019).

Observasi merupakan pengamatan yang dilakukan guru secara langsung untuk mendapatkan data atau informasi dalam perkembangan bahasa dan permasalahan

kebahasaan peserta didik dalam berbagai situasi dan kegiatan yang dilakukan. Menurut Simanjuntak sebagai kunci untuk mengungkap pembelajaran bahasa anak, mulai dari makna tanda, tindakan, dan istilah-istilah bahasa anak. Pendidik Mengenali serta berusaha memahami sinyal emosional anak-anak, seperti interpretasi pesan anak-anak yg diungkapkan melalui bahasa tubuh mereka dan sikap non-lisan. Hal yang paling penting pada melakukan penilaian terhadap anak ialah melakukan pengamatan pribadi terhadap perilaku, pengetahuan, dan keterampilan anak (Simanjuntak, 2019).

Checklist merupakan alat perekam hasil observasi yang memuat indikator perkembangan untuk setiap Kompetensi Dasar peserta didik usia dini. Guru menggunakan proses penilaian formatif agar memandu instruksi harian dalam acara pembelajaran awal. Proses penilaian formatif yg tepat menyediakan data buat menginformasikan instruksi kelas. aneka macam bentuk bukti yang membagikan perkembangan belajar peserta didik

pada berbagai bidang konten dipergunakan buat mempersonalisasikan pembelajaran (Simanjuntak, 2019).

Portofolio merupakan kumpulan karya anak yang dimaksudkan untuk menunjukkan kemajuan anak dari waktu ke waktu. Karya-karya ini menjadi sampel dari beberapa karya anak yang dapat diseleksi oleh anak dan guru yang menggambarkan pembelajaran terkait dengan tujuan instruksionalnya (Simanjuntak, 2019). Selain itu, menurut Zahrok (2009) portofolio dapat memberikan gambaran terhadap kinerja dan pembelajaran anak, mengintegrasikan informasi dari berbagai sumber, dan menilai komitmen dan keterlibatan anak. Jadi dapat disimpulkan, Pengumpulan data portofolio, terdiri dari mengidentifikasi informasi yang akan dimasukkan ke dalam portofolio, menentukan frekuensi pengumpulan facts, membuat sistem untuk merekam dan memantau frekuensi pengumpulan data.

Bab 5

Reliabilitas Penilaian Bahasa

Pada bab ini akan dijelaskan tentang apa dan bagaimana reliabilitas yang ada pada penilaian. Dalam ilmu pembelajaran atau bahkan ilmu penelitian, istilah reliabilitas sangat penting karena berkenaan dengan daya atau kekuatan pengukuran yang dilakukan pada sebuah penilaian. Bahkan dalam konteks penelitian reliabilitas mempengaruhi validitas dari kesimpulan suatu penelitian, yang tentu terkait erat dengan seberapa kuat kesimpulan atau kebenaran yang dihasilkan dari penyelidikan tersebut.

DEFINISI RELIABILITAS

Reliabilitas pada bahasa Indonesia yang dipakai pada saat ini sebenarnya diambil dari istilah *reliability* pada bahasa Inggris yang artinya ialah bisa dipercaya, keajegan, konsistensi, keandalan, atau kestabilan. Sedangkan berdasarkan Trochim, sebagaimana dikutip oleh Rasyid and Mansur (2007) secara terminologi reliabilitas berarti “pengulangan” atau “konsistensi. Dalam pengertian ini, reliabilitas suatu pengukuran menerangkan sejauh mana pengukuran tadi tanpa bias (bebas berdasarkan kesalahan) dan karenanya mengklaim pengukuran yang konsisten lintas saat dan lintas majemuk butir pada instrumen. Dengan istilah lain, reliabilitas suatu pengukuran adalah pertanda tentang stabilitas dan konsistensi pada mana instrument mengukur konsep dan membantu menilai “ketepatan” sebuah pengukuran. Sedangkan Groth-Marnat (2010) mendefinisikan reliabilitas suatu penilaian merujuk dalam derajat stabilitas, konsistensi, daya prediksi, dan akurasi. Ia melihat seberapa skor yang diperoleh seseorang akan sama bila orang tersebut diperiksa ulang dengan menggunakan tes yang

sama dalam kesempatan berbeda. Belajar bahasa dalam umumnya adalah indera berkomunikasi pada suasana pembelajaran yang mengharagai peserta didik menjadi individu. Lebih jauh lagi, belajar bahasa tidak lagi sekedar mencapai tujuan, namun adalah suatu urusan untuk memperoleh banyak liputan secara berkala, berkesinambungan, dan menyeluruh mengenai proses dan output belajar peserta didik.

Menurut Groth-Marnat (2010) reliabilitas adalah kriteria berukuran apakah suatu indera ukur bisa mengukur secara konsisten sesuatu yg akan diukur berdasarkan saat ke saat. Realibilitas merujuk dalam derajat keajekan (consistencty) indera tadi pada mengukur. Relibilitas ditentukan sang kesalahan rambang, yaitu faktor-faktor yg akan mengakibatkan disparitas skor pada penggunaan indera pengukur secara berulang-ulang. Kesalahan rambang ada berdasarkan beberapa sumber. Kesalahan itu mungkin inheren (inheren) pada indera itu sendiri, atau mungkin inheren pada aplikasi penggunaan indera ukur. Suatu indera ukur misalnya tes dikatakan memiliki reliabilitas atau keterandalan biamana tes tadi

digunakan mengukur berulang-ulang hasilnya sama. Reliabilitas menjadi karakteristik tes yg mempunyai kemampuan buat membuat pengukuran yg ajek, nir berubah-ubah andai kata dipakai secara berulang-ulang dalam target yg sama. Reliabilitas menggunakan keajekan bimana tes tadi diujikan berkali-kali hasilnya nisbi sama, adalah sehabis tes pertama menggunakan tes berikutnya dikorelasikan masih ada output hubungan yg signifikan.

Masih menurut Groth-Marnat (2010), keandalan suatu pengukuran memberitahukan sejauh mana pengukuran tadi tanpa bias (bebas berdasarkan kesalahan) & karenanya mengklaim pengukuran yg konsisten lintas saat & lintas majemuk item pada instrument. Dengan istilah lain, keandalan suatu pengukuran adalah tanda tentang stabilitas & konsistensi pada mana instrument mengukur konsep & membantu menilai “ketepatan” sebuah pengukuran. Sedangkan Groth-Marnat (2010), mendefinisikan reliabilitas suatu test merujuk dalam derajat stabilitas, konsistensi, daya prediksi, & akurasi. Ia melihat seberapa skor-skor yg diperoleh seorang itu akan

sebagai sama apabila orang itu diperiksa ulang menggunakan tes yg sama dalam kesempatan berbeda. Menurut Sugiyono (2016) reliabilitas merupakan serangkaian pengukuran atau serangkaian indera ukur yg mempunyai konsistensi jika pengukuran yg dilakukan menggunakan indera ukur itu dilakukan secara berulang. Reabilitas tes merupakan taraf keajegan (konsistensi) suatu tes, yakni sejauh mana suatu tes bonafide buat membuat skor yg ajeg, nisbi nir berubah walaupun diteskan dalam situasi yg berbeda-beda. Sedangkan Sukadji menyampaikan bahwa reliabilitas suatu tes merupakan seberapa akbar derajat tes mengukur secara konsisten target yg diukur. Reliabilitas dinyatakan pada bentuk nomor , umumnya menjadi koefisien. Koefisien tinggi berarti reliabilitas tinggi.

Menurut Arifin (2009) suatu tes bisa dikatakan andal (reliable) apabila tes tadi memiliki output yg taat asas (konsisten). Sedangkan Sudjana menyampaikan bahwa reliabilitas suatu tes merupakan ketepatan atau keajegan tes tadi pada menilai apa adanya, adalah kapan pun tes tadi digunakakan menaruh output yg sama

atau nisbi sama. Berdasarkan beberapa pendapat mengenai reliabilitas pada atas, bisa ditegaskan bahwa reliabilitas akan diartikan menggunakan keajegan (konsistensi) bilamana tes tadi diuji berkali-kali hasilnya nisbi “sama”, adalah sehabis output tes yg pertama menggunakan tes yg berikutnya dikorelasikan masih ada output hubungan yg signifikan. Sedangkan yg mengartikan menggunakan keandalan (*reliability*) atau ketetapan apabila beliau bonafide, konsisten, atau stabil & produktif. Sebagai contoh, jibila kita mengukur panjang sebuah meja kayu menggunakan memakai sebuah meteran berulang-ulang, baik pada tenggang saat yg singkat juga tenggang saat yg yg lama, maka output ukur tadi akan bisa dipastikan selalu memberitahuakn nomor yg sama selama panjang meja tadi belum berubah. Dengan begitu bisa dikatakan bahwa meteran tadi reliabel, atau konsisten, atau bisa diandalkan atau stabil.

Brown (2004) mendefinisikan reliabilitas sebagai konsistensi atau ketergantungan. Istilah tersebut mengandung arti jika peserta didik yang sama diukur dengan penilaian pada dua kejadian penilaian maka

hasil dari penilaian tersebut menunjukkan kesimpulan yang relatif sama. Sedangkan Bachman (1991) mengatakan bahwa reliabilitas bisa diukur dengan menggunakan metode statistik yang bermacam-macam seperti Cronbach Alpha, Guttman split-half estimate, Spearman-Brown split-half estimate, KR-20, dan KR-21. Sementara Weir (1990) mengatakan bahwa reliabilitas memiliki angka yang rentangan koefisiennya antara 0.00-1.00.

JENIS-JENIS RELIABILITAS

Jenis reliabilitas mengandung pembagian yang berbeda dari ahli satu ke ahli lainnya. Brown (2004) membagi reliabilitas menjadi 4 (empat) jenis: yaitu:

1. Reliabilitas terkait peserta didik (*student-related reliability*)

Reliabilitas ini memberi penjelasan adanya bahwa dalam penilaian konsistensi bisa tidak maksimal disebabkan oleh kondisi peserta didik saat dilakukan penilaian, misalnya pada saat penilaian peserta didik sakit, lelah, dalam keadaan cemas dan

lain-lain. Hal ini tentu akan mempengaruhi konsistensi hasil penilaian itu sendiri.

2. Reliabilitas terkait penilai (*rater-reliability*)

Reliabilitas ini terjadi jika dalam penilaian terdapat dua penilai, yang apabila kedua penilai memiliki latar belakang pemahaman ilmu yang berbeda, konsentrasi yang berbeda saat penilaian dilakukan, atau memiliki prasangka pada yang dinilai berbeda. Jika hal ini terjadi kepada dua penilai maka akan rendahnya reliabilitas dari hasil penilaian tersebut. Oleh sebab itu beberapa rubrik penilaian dalam kasus dua atau lebih penilai harus jelas dan tidak berpotensi multi interpretasi.

3. Reliabilitas terkait pelaksanaan penilaian (*test administration reliability*)

Biasanya seringkali pada saat dilaksanakan prose penilaian terjadi keadaan yang dapat mengganggu peserta didik yang dinilai, misalnya, ventilasi udara di ruangan tidak bagus, suara berisik di sekitar ruangan, pencahayaan ruangan yang kurang, dan lain-lain. Hal ini akan mempengaruhi

hasil penilaian, atau dengan kata lain akan menimbulkan minimnya konsisten hasil penilaian.

4. Reliabilitas terkait penilaian itu sendiri (*test reliability*)

Perangkat butir penilaian juga berpotensi menimbulkan masalah yang akan mempengaruhi reliabilitas suatu penilaian, misalnya, waktu tes yang terlalu pendek, instruksi perangkat tes yang kurang jelas, adanya beberapa butir yang tidak salah atau mengandung miskonsepsi substansi, dan lain-lain. Hal ini tentu akan mempengaruhi konsistensi hasil suatu penilaian.

Keterangan tentang jenis reliabilitas yang disampaikan oleh Brown (2004) tersebut memiliki keterkaitan erat dengan napa yang selanjutnya dipaparkan oleh Sukadji (2000) dalam berbicara tentang faktor yang mempengaruhi hasil suatu penilaian. Suatu tes yang dicobakan kepada kelompok yang terdiri dari banyak siswa akan mencerminkan keragaman hasil yang menggambarkan besar-kecilnya reliabilitas tes. Tes yang dicobakan kepada bukan kelompok terpilih,

akan menunjukkan reliabilitas yang lebih besar daripada yang dicobakan pada kelompok tertentu yang diambil secara terpilih. Faktor penyelenggaraan tes yang bersifat administratif, sangat menentukan hasil tes (Sukadji, 2000) yaitu:

- a. Petunjuk yang diberikan sebelum tes dimulai, akan memberikan ketenangan kepada para tes-tes dalam mengerjakan tes, dan dalam penyelenggaraan pun tidak banyak terdapat pertanyaan. Kondisi ini tentu saja akan berpengaruh terhadap hasil tes.
- b. Pengawas yang tertib akan memberi pengaruh terhadap hasil yang diberikan oleh siswa terhadap tes. Adanya pengawasan yang ketat akan menciptakan ketegangan yang menimbulkan rasa tidak nyaman bagi siswa yang sedang menjawab tes.
- c. Suasana lingkungan dan tempat tes (duduk tidak teratur, suasana gaduh dan sebagainya) akan mempengaruhi hasil tes.

Sementara itu, dalam kaitannya dengan sebuah penelitian atau evaluasi, pembagian jenis reliabilitas

sedikit berbeda menurut Sugiyono (2016) yaitu, terdapat 3 (tiga) jenis sebagai berikut:

1. Reliabilitas Stabil (*Stability Reliability*)

Reliabilitas ini mengacu pada waktu. Maksudnya adalah untuk menentukan stabilitas, maka dilakukan tes ulang pada variabel yang sama namun pada waktu belainan. Kemudian hasil dari pengujian tersebut akan dibandingkan dan berkorelasi dengan pengujian awal untuk memberikan stabilitas.

2. Reliabilitas Terwakili (*Representative Reliability*)

Reliabilitas pada jenis ini reliabilitas mengacu pada kebetrandalan masing-masing kelompok. Dalam hal ini menguji apakah penyampaian indicator sama jawabannya dengan saat diterapkan pada kelompok yang berbeda.

3. Reliabilitas Seimbang (*Equivalence Reliability*)

Pada jenis ini menerapkan banyak indikator yang dapat diopresikan ke semua konsepsi pengukuran, sehingga kesetaraan keandalan akan penggunaan dua instrument untuk mengukur konsep yang sama pada tingkat kesulitan yang sama

kemudian bias menentukan reliabel atau tidak pengujian akan ditentukan dari hubungan 2 skor instrument, atau lebih dikenal dengan hubungan antara variabel bebas (*Independen Variable*) dengan variabel terikat (*dependen variable*).

Sedangkan Sugiyono (2016) menyebut salah satu syarat agar hasil suatu tes dapat dipercaya adalah tes tersebut harus mempunyai reliabilitas yang memadai. Oleh karena itu reliabilitas dibedakan menjadi 2 macam, yaitu:

1. Reliabilitas Konsistensi Tanggapan

Reliabilitas ini selalu mempersoalkan mengenai tanggapa responden atau objek terhadap tes tersebut apakah sudah baik atau konsisten. Dalam artian apabila tes yang telah di cobakan tersebut dilakukan pengukuran kembali terhadap obyek yang sama, apakah hasilnya masih tetap sama dengan pengukuran sebelumnya. Jika hasil pengukuran kedua menunjukkan ketidakkonsistenan, maka hasil pengukuran tersebut tidak menggambarkan keadaan obyek yang sesungguhnya. Untuk mengetahui apakah suatu tes atau instrument

tersebut sudah mantap atau konsisten, maka tes atau instrument tersebut harus diuji kepada obyek ukur yang sama secara berulang-ulang.

2. Reliabilitas Konsistensi Gabungan Butir

Menurut Sudijono (2012) reabilitas ini terkait dengan konsistensi antara item-item suatu tes atau instrument.. Apabila terhadap bagian obyek ukur yang sama, hasil pengukuran melalui item yang satu kontradiksi atau tidak konsisten dengan hasil ukur melalui item yang lain maka pengukuran dengan tes (alat ukur) sebagai suatu kesatuan itu tidak dapat dipercaya. Untuk itu jika terjadi hal demikian maka kita tidak bisa menyalahkan obyek ukur, melainkan alat ukur (tes) yang dipersalahkan, dengan mengatakan bahwa tes tersebut tidak reliable atau memiliki reliabilitas yang rendah.

Tentu perbedaan dalam membagi jenis reliabilitas ini tidak menjadi masalah karena acuan substansi yang digunakan untuk mengklasifikasi berbeda. Hal yang terpenting bagi guru atau praktisi penilaian adalah cara memahami acuan pokok yang digunakan setiap ahli untuk mengklasifikasi jenis reliabilitas. Bukan

tidak mungkin terdapat banyak pembagian yang dilakukan oleh ahli lain yang belum sempat disebutkan pada buku ini.

ANTARA VALIDITAS DAN RELIABILITAS

Berbicara reliabilitas tentu tidak bisa terpisah dengan konsep validitas. Dalam bab selanjutnya akan diterangkan lebih rinci tentang konsep validitas, namun dalam bab ini sedikit dijelaskan keterkaitan antara validitas dan reliabilitas. Reliabilitas seringkali berlawanan arah dengan validitas. Ketika reliabilitas tinggi biasanya validitas suatu tes akan rendah dan sebaliknya, misalnya, asesmen menulis akan sangat tinggi apabila peserta didik langsung diuji dengan menulis, dan tentu ujian menulis sejenis ini adalah tes esay yang tidak mudah cara penskorannya. Dan tes jenis ini akan memiliki reliabilitas rendah disebabkan oleh cara pemberian skor yang subyektif. Jika asesmen menulis dilakukan dengan memberi peserta didik soal pilihan ganda, maka tentu penskorannya akan lebih obyektif dan jenis tes semacam ini memiliki reliabilitas tinggi namun tidak untuk validitas. Namun, menurut

Sudjana (2002), sebuah instrumen yang valid belum tentu reliabel, tetapi instrumen yang reliabel sudah tentu valid. Pernyataan ini menandakan bahwa validitas dan reliabilitas adalah dua hal yang tidak dapat dipisahkan dalam pengkonstruksian sebuah instrumen jika ingin dikatakan baik. Selain itu, keduanya memiliki karakter yang berbeda, sebagaimana berikut:

1. Validitas terkait dengan ketepatan objek yang tidak lain adalah tidak menyimpangnya dari kenyataan, artinya data itu benar, maka konsep reliabilitas terkait dengan pemotretan berkali-kali yang bersifat ajeg.
2. Suatu tes atau instrumen pengukur dapat dikatakan mempunyai validitas yang tinggi apabila alat tersebut dapat menjalankan fungsi ukurnya atau memberikan hasil ukur yang sesuai dengan maksud dilakukannya pengukuran tersebut. Suatu tes yang menghasilkan data yang tidak relevan dengan tujuan pengukuran dikatakan sebagai tes yang memiliki validitas rendah. Sedangkan dalam

reliabilitas, besarnya ketetapan itulah yang menunjukkan tingginya reliabilitas instrumen.

3. Jika validitas adalah sebuah proses yang harus dilalui instrumen agar dapat diketahui apakah instrumen yang sudah dikonstruksi telah mengukur item yang seharusnya diukur. Cara mengetahuinya melalui validitas rasional (isi dan konstruksi) dan validitas empiris (ramalan dan bandingan).

Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa reliabilitas adalah sebuah proses yang harus dilalui instrumen untuk mengetahui keandalan atau keajegan dari sebuah instrumen. Dengan kata lain, instrumen yang baik akan menarik jawaban atau data yang sama walaupun diberikan di waktu dan kondisi yang berbeda. Cara mengetahuinya melalui reliabilitas tes retes, bentuk alternatif, belah dua, Kuder-Richardson dan koefisien alpha, dan pemberi skor. Dalam berbagai kepustakaan, konsep reliabilitas memiliki arti yang luas, mencakup; keterpercayaan, keterandalan, keajegan, kestabilan, dan konsistensi hasil pengukuran, namun demikian ide pokok yang

terkandung dalam konsep reliabilitas adalah keterpercayaan hasil pengukuran yaitu sejauh mana hasil pengukuran dapat dipercaya. Hal yang mempengaruhi hasil tes adalah: 1) hal yang berhubungan dengan tes itu sendiri (panjang tes dan kualitas butir soalnya), 2) hal yang berhubungan dengan ter coba (*testee*), dan 3) hal yang berhubungan dengan penyelenggaraann tes.

Bab 6

Validitas Penilaian dalam Pembelajaran Bahasa

Validitas merupakan salah satu persyaratan suatu penilaian untuk bisa dikategorikan sebagai penilaian yang berkualitas. Ia merujuk kepada kemampuan suatu penilaian untuk menunjukkan bahwa ia memiliki substansi yang sesuai dengan tujuan penilaian itu disusun. Hasil dari asesmen harus bisa menggambarkan tujuan asesmen tersebut. Ini berarti bahwa asesmen harus mengukur apa yang seharusnya diukur. Dengan kata lain validitas suatu asesmen atau

tes bahwa asesmen/tes dapat dipercaya, memiliki ketepatan dan kecermatan dalam melakukan fungsi ukurnya (Azwar, 1986; Weir, 1990; Brown, 2004). Instrumen penilaian yang valid memiliki makna bahwa instrumen tersebut dapat mengukur apa yang akan diukur melalui instrumen tersebut. Validitas pembelajaran adalah ketepatan interpretasi penilaian pembelajaran yang dibuat berdasarkan hasil pengukuran atau evaluasi sehingga data yang dihasilkan dari sebuah instrumen valid. Suatu tes atau instrumen pengukur dapat dikatakan mempunyai validitas yang tinggi apabila alat tersebut menjalankan fungsi ukurnya atau memberikan hasil ukur sesuai dengan maksud dilakukan pengukuran tersebut. Tes yang menghasilkan data yang tidak relevan dengan tujuan pengukuran dikatakan tes yang memiliki validitas rendah. Validitas pembelajaran adalah ketepatan interpretasi penilaian pembelajaran yang dibuat dari hasil pengukuran atau evaluasi sehingga data yang dihasilkan dari sebuah instrumen valid.

Dengan demikian bisa dikatakan bahwa rinsip validitas adalah pengukuran atau pengamatan yang

memiliki prinsip keandalan instrumen dalam pengumpulan data. Instrumen harus dapat mengukur yang seharusnya diukur. Jadi validitas lebih menekankan pada alat pengukuran atau pengamatan.

Adapun pembagian jenis validitas terdapat beragam klasifikasi oleh beberapa ahli. Bachman (1991) membagi validitas menjadi dua, yaitu: 1) validitas berdasarkan bukti empiris (*empirical validity*) dan validitas berdasarkan argumen logis isi suatu asesmen (*logical validity*). Validitas berdasarkan bukti empiris dibagi lagi menjadi validitas pengukuran serentak (*concurrent validity*) dan validitas prediktif (*predictive validity*). Pengklasifikasian menjadi *concurrent* and *predictive* oleh Weir (1990) disebut validitas acuan patokan (*criterion-related validity*). Sedangkan validitas berdasarkan argument logis juga dibagi menjadi validitas isi dan validitas konstruk. Sementara Brown (2004) menyimpulkan terdapat 5 (lima) jenis validitas, yaitu: 1) validitas isi, 2) validitas acuan Patokan, 3) validitas konstruk, 4) validitas dampak penilaian (*consequential validity*), dan validitas muka (*face validity*). Konsep lima klasifikasi ini

dilakukan oleh Brown (2004) dengan istilah '*validity-related evidence*', yang bisa diartikan sebagai validitas berdasar bukti empiris sebagaimana dinyatakan oleh Bachman (1991).

Keragaman dalam menyebut klasifikasi jenis validitas ini merupakan dampak dari perbedaan penggunaan pijakan paradigma sebagai titik awal berbicara validitas. Demikian ini menjadi hal yang lumrah dalam tradisi ilmiah sehingga menjadi bingung dengan adanya perbedaan klasifikasi tentu menjadi hal yang harus dihindari. Selanjutnya dari klasifikasi tersebut konsep masing-masing jenis validitas dalam bab ini akan dijelaskan satu per satu tidak mengikuti urutan klasifikasi dari ahli yang dijelaskan tersebut demi memudahkan pemahaman pembaca.

VALIDITAS ISI

Suatu asesmen dikatakan memiliki validitas isi (*content validity*) tatkala substansi dari asesmen tersebut mencakup materi yang mewakili substansi yang ada pada materi yang ditargetkan untuk dicapai dalam pembelajaran. Dalam Pendidikan formal,

misalnya, validitas isi lebih mengacu kepada seberapa materi asesmen mengandung materi yang disampaikan dalam silabus. Lebih jauh menurut Rasyid and Mansur (2007), validitas isi mengacu pada tingkatan suatu penilaian yang mampu mengukur area isi sesuai yang diharapkan. Validitas isi merupakan suatu tes yang memperlmasalahkan seberapa jauh suatu tes dalam mengukur tingkat penguasaan terhadap isi pada materi tertentu yang harus dikuasai berdasarkan tujuan pengajaran. Hal ini merupakan tujuan pembelajaran berdasarkan kurikulum khususnya pada pencapaian kompetensi dasar (KD) yang diturunkan ke indikator. Dilihat dari penjelasan tersebut, dapat diketahui bahwa suatu tes memiliki validitas isi yang baik ketika tes tersebut mengukur penguasaan materi sesuai dengan tuntutan kurikulum. Pada konteks pembelajaran yang perlu diperhatikan adalah standar isi, tes yang memiliki validitas isi yang baik adalah tes yang benar-benar mengukur penguasaan kompetensi dasar pada standar isi. Jadi, dalam pembelajaran validitas isi adalah hal yang utama harus ditegakkan dalam mengembangkan tes.

Hal ini juga diungkapkan oleh Arikunto (2012), bahwa pemerolehan validitas isi dapat diusahakan pencapaiannya sejak penyusunan dengan cara merinci kurikulum atau materi. Untuk mengetahui tes itu valid atau tidak maka harus dilakukan penelaahan kisi-kisi tes supaya dapat memastikan bahwa soal-soal tes itu sudah mewakili atau mencerminkan keseluruhan materi yang seharusnya dikuasai secara proporsional. Dari penjelasan di atas maka dapat diketahui bahwa validitas isi suatu tes tidak memiliki besaran tertentu yang dihitung secara statistik, tetapi dipahami bahwa tes itu sudah valid berdasarkan telaah kisi-kisi tes. Validitas isi merupakan suatu tes yang mengukur seberapa jauh tingkat penguasaan terhadap isi suatu materi yang semestinya dikuasai sesuai berdasarkan tujuan pengajaran (Harsiati, 2013). Validitas isi menjamin instrumen dapat mengukur keseluruhan atau sebagian dari tingkah laku yang memang akan diukur dari instrumen tersebut. Contoh: jika ingin mengukur instrumen prestasi belajar siswa. Instrumen tersebut harus diberikan terlebih dahulu kepada ahlinya yang disebut validator untuk memastikan

instrumen itu terjamin. Untuk mendapatkan validitas isi ini, perlu disediakan lembar validasi, nanti validator yang akan memberikan penilaian melalui lembar validasi dengan memberikan masukan untuk perbaikan instrumen. Suatu tes tidak memiliki besaran tertentu yang dihitung secara statistika, namun perlu dipahami bahwa tes itu sudah valid berdasarkan telaah kisi-kisi tes.

Lebih lanjut Harsiati (2013) menjabarkan yang dimaksud dengan “merinci kurikulum dan materi” melalui prosedur berikut:

1. Mengidentifikasi kompetensi secara rinci dan rincian indikator dalam kurikulum.
2. Membuat kisi-kisi secara lengkap dan detail yang mencantumkan pula sebaran tugas.
3. Menjabarkan dan menulis butir soal dengan berpijak pada kisi-kisi tersebut.

Untuk mengetahui validitas isi suatu tes dapat dilakukan dengan cara membandingkan beberapa hal sebagai berikut:

1. Kesesuaian isi butir-butir tes dengan indikator sensial KD pada kurikulum.

2. Kesesuaian cakupan materi tes dengan cakupan KD pada kurikulum
3. Proporsi pada tes dan proporsi pada kurikulum.

VALIDITAS KONSTRUK

Konstruk berasal dari kata konstruksi yang berarti susunan atau bangunan (Depdiknas, 2008). Apabila kita menempatkannya pada ranah pembelajaran bahasa, maka susunan tersebut mengacu pada kompetensi berbahasa. Dengan demikian, konstruk dalam pembelajaran bahasa Indonesia berarti susunan kompetensi berbahasa. Sumber dari konstruk merupakan pengertian dari suatu kompetensi berbahasa. Konstruk itulah yang akan diturunkan ke dalam indikator. Dari indikator-indikator tersebut yang akan dikembangkan menjadi kisi-kisi soal, setelah itu dibuatlah dalam bentuk butir-butir soal. Validitas konstruk dapat diperoleh dengan cara melakukan validasi dari ahli atau praktisi pendidikan. Bahasa Indonesia diajarkan pada semua tingkatan jenjang pendidikan di masa orde baru, tidak mencapai sasaran yang diharapkan karena evaluasinya hanya mengases

pengetahuan tanpa mengases tingkat pengamalannya. Jika menghafal materi dengan baik, maka dijamin bias lulus dengan baik. Hal tersebut tidak salah, tetapi peserta didik akan berlomba menghafal bukan bersaing mengamalkan pembelajaran bahasa tersebut.

Brown (2004) menjelaskan istilah konstruk yang dimaksud dalam validitas konstruk dengan menyebut konstruk teori dari sesuatu yang ingin diukur dalam asesmen. Ia menyebut sebagai konstruk, teori, hipotesis atau model dari sesuatu substansi yang akan diukur, misalnya, untuk menyebut konstruk kemampuan berbahasa asing, maka harus dirumuskan dahulu kajian teori atau model teori yang dirujuk untuk mencari definisi dari kemampuan berbahasa asing tersebut. Itulah yang disebut dengan konstruk. Dari sini dapat dikatakan bahwa konstruk bisa saja berbeda dengan rumusan capaian hasil belajar di kelas (*achievement*). Hasil belajar lebih mengacu kepada apa yang ditetapkan di silabus atau kurikulum, namun untuk konstruk lebih mengarah kepada definisi substansi dalam disiplin ilmunya secara umum. Validitas konstruk mengacu kepada konsep konstruk

tersebut, yaitu bahwa substansi asesmen harus mewakili substansi sesuatu yang diukur menurut apa yang dikatakan teori bukan silabus atau kurikulum.

Adapun langkah untuk mengembangkan instrumen asesmen yang memiliki validitas konstruk yang baik (Harsiati, 2013) adalah sebagai berikut:

1. Melakukan identifikasi teori tentang kompetensi yang akan diukur.
2. Membuat definisi konseptual tentang kompetensi yang akan diukur.
3. Membuat definisi operasional sesuai dengan konstruk kompetensi yang akan diukur.
4. Menurunkan definisi operasional menjadi indikator sensial.
5. Menyusun kisi-kisi berdasarkan indikator sensial.
6. Menyusun butir soal atau tugas berdasarkan kisi-kisi.

Sementara langkah untuk menganalisis suatu instrumen memiliki validitas konstruk atau tidak maka dilakukan adalah:

1. Membandingkan indikator sensial dengan konstruk kompetensi yang diukur

2. Membandingkan kisi-kisi dengan indikator sensial
3. Membandingkan butir soal dengan indikator sensial dan kisi-kisi
4. Membandingkan tuntutan tugas dengan indikator sensial dan konsep teori kompetensi yang diukur.

VALIDITAS PREDIKTIF (*PREDICTIVE VALIDITY*)

Menurut Harsiati (2013) validitas ini senantiasa mengacu pada penggunaan skor untuk melihat skala data. Hal tersebut mengaitkan dengan prediksi yang akan terjadi berikutnya. Suatu instrumen masuk perguruan tinggi disebut memiliki validitas prediktif yang tinggi apabila mahasiswa mampu mendapatkan nilai tinggi pada saat ujian masuk dan mahasiswa juga mampu menyelesaikan studinya tepat waktu bahkan lebih cepat lagi dan mendapat nilai baik.

Untuk menentukan kriteria pembanding dalam validitas prediktif tes tersebut, maka tes yang dijadikan pembanding harus memenuhi ciri-ciri tertentu seperti yang dikemukakan oleh Harsiati (2013) Kriteria yang telah dipilih harus benar-benar

menggambarkan ciri tepat dari tingkah laku yang sedang dievaluasi, bebas dari bias seperti pemberian skor pada suatu ukuran seharusnya tidak dipengaruhi oleh faktor-faktor selain penampilan sebenarnya.

VALIDITAS PENGUKURAN SERENTAK (*CONCURRENT VALIDITY*)

Berdasarkan Depdiknas (2008) makna dari validitas adalah suatu pengukuran yang menjadi dasar penilaian dalam penetapan sesuatu. Suatu instrumen asesmen untuk ujian akhir lisan siswa disebut memiliki concurrent validity apabila skor tinggi ujian tersebut disertai dengan performansi tinggi sebagai hasil dari tes kriteria sebelumnya. Validitas ini disebut juga dengan istilah validitas empiris. Pertanyaan yang sama perlu diajukan kepada siswa kita sebelum lulus atau naik kelas. Bundu (2017) berpendapat bahwa sering kita menyaksikan bentuk asesmen yang rancu. Tes penerimaan calon guru, misalnya diuji dengan bentuk tes pilihan ganda. Apakah yang pintar menjawab soal-soal itu dijamin bisa mengajar dengan baik di depan kelas? Seharusnya jika ingin menyeleksi akan lebih

baik jika mereka dapat mendemonstrasikan kemampuan mengajar mereka menjadi guru.

Validitas adalah hasil prosedur pengukuran dengan interpretasi yang tepat dan bermutu. Untuk meningkatkan validitas tes, maka perlu dilakukan analisis butir soal. Tujuan analisis dapat membantu pengguna tes mengevaluasi tes yang diterbitkan, relevan bagi penyusunan tes informal dan lokal seperti kuis, soal ulangan yang disiapkan guru untuk siswa, mendukung penulisan butir soal yang efektif, secara materi dapat memperbaiki tes di kelas, dan meningkatkan validitas soal (Anastasia and Urbina, 1997).

Perumusan indikator soal dalam kisi-kisi adalah pedoman yang diinginkan. Untuk merumuskan indikator dengan tepat, perlu diperhatikan materi yang akan diujikan. Indikator yang baik dapat dirumuskan secara jelas. Adapun syarat indikator yang baik adalah menggunakan kata kerja operasional, menggunakan satu kata kerja operasional untuk soal objektif dan satu atau lebih kata kerja operasional untuk soal

uraian, serta untuk soal pilihan ganda dibuatkan pengecoh.

Bentuk soal tes dapat meliputi pilihan ganda, uraian, menjodohkan, benar salah, dan esai. Kisi-kisi soal dibuat dengan kognitif, psikomotor, dan afektif. Pada aspek kognitif, menulis soal diupayakan berdasarkan kisi-kisi yang telah disusun sebelumnya. Asesmen dalam psikomotor atau keterampilan berpikir kreatif melibatkan para ahli karena para ahli yang memvalidasi isi dan menilai produk siswa. Dari hasil validitas soal keterampilan berpikir kreatif siswa yang dinyatakan valid berdasarkan revisi oleh validator. Hal itu sangat sesuai dijadikan asesmen keterampilan berpikir kreatif. Untuk penilaian afektif dilakukan dengan non ujian dengan cara mengumpulkan setiap informasi kemudian disimpan dan dijadikan referensi penilaian. Oleh karena itu, penilaian budi pekerti berdasarkan per mata pelajaran.

VALIDITAS MUKA DAN VALIDITAS DAMPAK PENILAIAN

Validitas muka adalah validitas yang dilihat dari sisi penampilan permukaan dari suatu asesmen bahwa asesmen tersebut memang terlihat bagus dan mengukur substansi kemampuan yang ingin diukur. Tentu penentuan validitas ini sangat subyektif sehingga jenis validitas ini tidak terlalu menjadi penting dalam ilmu penilaian. Brown (2004) menerangkan cara mengetahui validitas wajah ini dengan bertanya ‘apakah asesmen tampak oleh perspektif peserta didik memang sebagai penilaian yang memang dirancang untuk itu. Peserta didik merasa bahwa asesmen memang menjadi asesmen tatkala mereka melihat di dalam asesmen tersebut: 1) tampilan format yang memang asesmen, 2) waktu yang disediakan untuk mengerjakan asesmen memang masuk akal, 3) pertanyaan dalam butir jelas, 4) instruksi asesmen dibuat jelas, 5) tugas yang dijadikan input dalam asesmen sesuai isi pembelajaran, dan 6) tingkat kesulitan asesmen memang memberi tantangan.

Sedangkan validitas dampak penilaian merupakan validitas yang terkait dengan washback suatu asesmen. Suatu asesmen yang dikatakan memiliki validitas ini bisa menunjukkan adanya dampak kinerja atau kemampuan orang yang menjalani asesmen setelah kurun waktu beberapa alam, termasuk terlihatnya dampak asesmen tersebut kepada perbaikan kurikulum atau silabus yang digunakan sebagai acuan asesmen. Dengan kata lain validitas dampak penilaian adalah segala konsekuensi dari dijalankannya asesmen terhadap orang yang mengerjakan dan sistem yang digunakan dalam pembelajaran (Brown, 2004).

Bab 7

Asesmen Dalam Pembelajaran

Abad 21

Pembelajaran abad 21 paling sedikit menawarkan pengenalan akses aplikasi teknologi untuk membuat asesmen dan umpan balik pada pembelajaran. Dalam konteks ini, asesmen dan umpan balik yang efektif akan sekaligus mengajari peserta didik penerapan teknologi dalam mempelajari mata pelajaran yang dipelajari sehingga keyakinan dan kecakapan belajar sepanjang hayat akan mereka dapat ditingkatkan disini. Oleh sebab itu, asesmen dalam pembelajaran abad 21 tertantang untuk selalu berubah dalam empat aspek, yaitu: tujuan asesmen (*assessment purposes*),

cara asesmen dilakukan (*assessment mode*), substansi yang dinilai dalam asesmen (*assessment content*), dan organisasi sajian substansi pada asesmen (*assessment organization*). Empat aspek dalam asesmen tersebut rentan mengalami perubahan menyesuaikan mode pembelajaran abad 21 yang juga sangat rentan perubahan.

Cheng and Fox (2017) memberi gambaran tentang perspektif asesmen apabila dilihat dari hubungannya dengan pembelajaran (*learning*), yakni terdapat tiga perspektif *assessment for learning*, *assessment of learning*, dan *assessment as learning*. *Assessment for learning* adalah asesmen yang dilakukan selama proses belajar berlangsung dengan tujuan sebagai dasar perbaikan pembelajaran yang akan dilakukan, misalnya tugas, presentasi hasil proyek, kuis dll. Asesmen ini biasa disebut asesmen formatif. Sedangkan, *assessment of learning* merujuk pada asesmen yang dilakukan setelah pembelajaran selesai yang bertujuan memberi pengakuan atas capaian dari pembelajaran yang sudah dilakukan, contohnya: ujian nasional, penilaian akhir

pembelajaran, dll. Asesmen ini juga disebut sebagai asesmen sumatif. Sementara *assessment as learning* merupakan asesmen yang melibatkan peserta didik secara aktif dalam kegiatan penilaian, misalnya penilaian teman sejawat (*peer assessment*). Asesmen ini juga dilakukan pada saat proses pembelajaran berlangsung seperti *assessment for learning*.

Asesmen formatif merupakan proses guru mengumpulkan informasi dari berbagai sumber dan menganalisisnya sesuai dengan kebutuhan pembelajaran individu untuk dapat mendukung mengajar. Dalam penilaian formatif khususnya pendidik anak usia dini, melaksanakan penilaian dengan menginstruksikan peserta didik secara langsung bekerja untuk mengumpulkan informasi tentang apa yang peserta didik ketahui, bagaimana para peserta didik menerima informasi, mencari tau informasi,serta bagaimana mereka berinteraksi dengan teman sebaya dan lingkungan sekitar (Simanjuntak, 2019). Selain itu, asesmen formatif yakni, tidak untuk menggantikan tes tertulis (penilaian sumatif), melainkan sebagai penilaian tambah untuk melengkapi

keterbatasan tes tertulis yang hanya mengukur hasil akhir tanpa melihat proses belajar peserta didik. Sedangkan menurut Black and Wiliam (1998) kunci keberhasilan dari asesmen formatif berupa pemberian tugas, pertanyaan, observasi, umpan balik dan *peer serta self- assessment*. Jadi, dapat disimpulkan bahwa Penilaian formatif sebagai penilaian yang informal dapat dilakukan di dalam dan diluar kelas, yang secara sistematis dapat dijadikan penilaian tambahan dalam proses pembelajaran peserta didik, dengan cara (1) memberikan tugas (2) pertanyaan (3) observasi (4) umpan balik dan *peer-assessment* serta *self-assessment*.

Dalam bab terakhir dari buku ini akan disampaikan perspektif padangan asesmen dalam konteks pembelajaran abad 21, yaitu pembelajaran keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*) yang tentu diikuti dengan asesmen pada keterampilan berpikir ringkat tinggi juga, kemudian akan dijelaskan beberapa konsep dan teknis-praktis sajian asesmen otentik yang banyak dijadikan asesmen keterampilan berpikir tingkat tinggi tersebut.

ASESMEN PADA PEMBELAJARAN KETERAMPILAN BERPIKIR TINGKAT TINGGI

Keterampilan berpikir tingkat tinggi (*high-order thinking skills*) seringkali disepakati dengan hanya merujuk kepada tiga teratas dari jenis kata kerja yang diklasifikasikan oleh Anderson and Krathwohl (2010), yaitu menganalisis (*analyze*), mengevaluasi (*evaluate*), dan mencipta (*create*). Namun, Brookhart (2010) menjelaskan definisi keterampilan berpikir tingkat tinggi dari tiga dimensi, yaitu: a) dimensi berkaitan dengan transfer pengetahuan, b) dimensi berkaitan dengan berpikir kritis (*critical thinking*), dan c) dimensi berkaitan dengan pemecahan masalah (*problem solving*).

Pertama, dimensi berpikir tingkat tinggi yang berkaitan dengan transfer pengetahuan ini merujuk kepada penggunaan ketiga teratas dari jenis kata kerja yang disampaikan Anderson and Krathwohl (2010). Dengan menggunakan jenis kata kerja tersebut berarti bahwa pembelajaran menghendaki peserta didik untuk bisa mengaplikasikan keterampilan dan

pengetahuan yang telah mereka peroleh dengan cara menghubungkan dengan konsep baru. Yang dimaksud dengan konsep baru adalah sesuatu yang belum pernah dialami atau dipelajari oleh peserta didik sebelumnya, bukan sesuatu yang baru secara universal di dunia. Berpikir tingkat tinggi adalah peserta didik bisa menghubungkan elemen lain di luar apa yang mereka pelajari dengan cara memberi asosiasi kepada hal-hal yang telah mereka pelajari.

Kedua, dimensi berkaitan dengan berpikir kritis yang meliputi kemampuan peserta didik untuk menerapkan keputusan yang bijak sehingga menghasilkan kritik yang bernalar atas segala sesuatu. Pembelajaran keterampilan berpikir tingkat tinggi dalam pengertian ini harus membekali peserta didik untuk bisa bernalar, melakukan refleksi, serta mengambil keputusan yang bijak. Oleh sebab itu, bisa dikatakan bahwa menjadi bijak (*wisdom*) dan keputusan (*judgment*) adalah dua komponen yang sangat penting dalam tugas keterampilan berpikir tingkat tinggi, misalnya: memutuskan apakah suatu

sumber informasi itu sudah kredibel atau belum sebelum memberikan informasi kepada orang lain.

Ketiga, dimensi berkaitan dengan pemecahan masalah merujuk kepada kemampuan peserta didik dalam mengidentifikasi dan memecahkan masalah dalam kehidupan nyata mereka. Pemecahan masalah di sini meliputi masalah akademik pada saat belajar maupun masalah baru di kehidupan nyata mereka pada saat tidak dalam kondisi belajar di kelas. Ketika peserta didik sudah bisa memecahkan masalah, maka mereka mampu menciptakan sesuatu yang baru sebagai solusi.

Asesmen pada keterampilan atau pengetahuan berpikir tingkat tinggi merupakan keniscayaan yang harus dilakukan oleh guru abad 21 sebagaimana mereka juga dituntut melakukan pembelajaran keterampilan dan pengetahuan berpikir tingkat tinggi. Oleh karena itu, dalam konteks asesmen tentu seorang guru juga harus menerapkan prinsip-prinsip yang ada pada kegiatan berpikir tingkat tinggi tersebut. Asesmen yang selaras dengan hal tersebut tentu akan

menjadi topik bahasan pada subbab berikut ini, yaitu asesmen autentik.

ASESMEN AUTENTIK

Di era tahun 1990an, muncul istilah '*alternative assessment*' karena para guru dan praktisi Pendidikan menyadari bahwa ada kelemahan dari tes standar sehingga muncul kata tambahan 'alternatif' yang disematkan ke dalam frase asesmen. Asesmen alternatif yang dimaksud adalah pengukuran penilaian melalui jurnal, observasi, penilaian sejawat, penilaian yang dilakukan oleh siswa sendiri, dan sejenisnya. Dari sini dapat disimpulkan bahwa asesmen alternatif adalah bagian dari asesmen itu sendiri yang bukan berupa tes, atau seringkali disebut penilaian non-tes. Jika paradigma pemahaman yang dianut adalah bahwa tes adalah bagian dari asesmen, dan setiap tes pasti asesmen namun bukan semua asesmen adalah tes, maka asesmen autentik adalah asesmen alternatif yang dimaksud.

Asesmen autentik merupakan pengukuran kompetensi yang menampilkan pengetahuan,

kemampuan serta keterampilan peserta didik, berupa tugas yang menghendaki pembelajar untuk menunjukkan kinerja di dunia nyata, yakni penerapan esensi pengetahuan dan keterampilannya (Mueller, 2011). Dalam pembelajaran bahasa, asesmen autentik mensejajarkan antara kompetensi yang akan di capai, bahan, strategi, dan evaluasi hasil pembelajaran khususnya di tingkat sekolah menengah (SMP dan SMA) yang sesuai dengan pencapaian 4 keterampilan berbahasa, serta evaluasi yang dilakukan dengan pengukuran kemampuan berbahasa. Penilaian autentik menekankan penilaian pada kemampuan kerja bahasa (kompetensi berbahasa, kompetensi berkomunikasi) sesuai dengan komunikasi dalam kehidupan sehari-hari, bukan sekedar mengungkapkan pengetahuan bahasa.

Dengan kata lain, asesmen autentik akan memonitor atau mengontrol kemampuan serta perkembangan siswa dalam memecahan masalah yang dihadapi dalam situasi atau konteks dunia nyata yang mencakup: kognitif, afektif, dan psikomotor, baik yang tampak sebagai hasil akhir proses pembelajaran, yang

dapat berupa perubahan dan perkembangan disetiap kegiatan, atau perolehan pengetahuan selama proses pembelajaran di dalam kelas maupun diluar kelas (Zahrok, 2009). Dengan demikian, asesmen autentik merupakan salah satu asesmen yang cocok untuk pembelajaran abad 21 yang menghendaki washback yang tinggi karena salah satu tantangan pembelajaran abad 21 adalah bahwa perbaikan pembelajaran akan terus menjadi tuntutan. Berikut ini adalah penjelasan beberapa jenis asesmen autentik.

Kelemahan dari asesmen autentik adalah terkait dengan reliabilitas dan validitas asesmen yang tidak mudah untuk dilaksanakan dalam waktu yang singkat. O'Malley, Michael and Valdez-Pierce (1996) menyatakan bahwa untuk meyakinkan bahwa pemberian skor dari asesmen autentik memang memiliki obyektifitas, maka guru perlu menggunakan reliabilitas antar penilai (*inter-rater reliability*), membuat rubrik yang rinci dan jelas, atau melakukan konferensi antar penilai (*rater training*) yang di dalamnya dilakukan penyamaan persepsi untuk pengecekan substansi tugas asesmen (*assessment task*), klarifikasi

cara penilaian (*scoring*), dan pengecekan keseluruhan operasi rubrik. Sedangkan untuk validitas, asesmen autentik bisa menggunakan dua jenis validitas, yaitu: 1) validitas isi (*content validity*) dan validitas sekuen (*sequential validity*).

Pertama, yang dimaksud dengan reliabilitas antar penilai adalah dalam proses menentukan nilai atau skor, guru melakukannya bersama satu kolega agar nilai yang diberikan atas kinerja peserta didik dalam asesmen autentik akan memiliki obyektifitas tinggi. Sedangkan rubrik adalah patokan skor yang memberi penjelasan naratif dengan menggunakan kata kerja operasional yang bisa diukur. Patokan ini harus bersifat holistik dan jelas agar penilai tidak mengalami kebingungan dalam menginterpretasikan skor dengan kinerja yang ada pada asesmen autentik.

Kedua, validitas yang digunakan adalah 2 jenis validitas, yaitu: validitas isi dan validitas sequen. Validitas isi berkenaan dengan apakah isi asesmen autentik selaras dengan substansi yang disebutkan pada silabus (jika pembelajaran formal di sekolah) atau selaras dengan kajian teori substansi isi yang dipelajari

dalam pembelajaran. Sedangkan validitas sequen adalah berkenaan dengan bagaimana substansi asesmen bisa memberi manfaat bagi peserta didik secara umum ataub bermanfaat bagi proses pembelajaran mereka.

Asesmen kinerja

Salah satu jenis asesmen autentik adalah asesmen kinerja. Asesmen kinerja (*performance-based assessment*) merupakan alat ukur untuk penilaian apa yang dilakukan oleh peserta didik sebagai tugas yang telah dibuat. Seperti yang telah dikatakan oleh Wren (2009) bahwa asesmen kinerja berfokus pada kinerja peserta didik yang berupa penyelesaian tugas-tugas dalam bentuk implementasi dari pengetahuan, konsep, dan keterampilan yang didapat pada pembelajaran di kelas. Sedangkan, menurut Popham (1995) asesmen kinerja adalah keadaan yang terstruktur dalam mempresentasikan materi, informasi, dan tindakan yang membuat peserta didik menghasilkan sebuah respons berupa produk dengan kualitas yang memiliki standar. Terkait dengan asesmen kinerja

ini, Rolheiser and Ross (2005) melihat beberapa aspek yang perlu diperhatikan dalam penerapan asesmen kinerja pada pembelajaran, yaitu aspek luaran yang diharapkan teridentifikasi dengan jelas terkait tujuan yang ingin dicapai, sehingga membutuhkan rancangan yang baik. Oleh karena itu, asesmen kinerja harus menggiring peserta didik untuk menyusun suatu respon secara lisan maupun tertulis (Feuer and Fulton, 1993; Herman, Aschbacher and Winters, 1992). Selain itu, asesmen kinerja juga mengimplementasikan karya atau produk belajar yang dibuat oleh peserta didik, serta mengukur peserta didik dalam menyerap pembelajaran yang diikuti. Dengan demikian, asesmen kinerja menilai kemampuan peserta didik dalam mendemonstrasikan pengetahuan serta keterampilannya di situasi nyata tertentu, evaluasi kinerja dapat dipersingkat atau diperluas pada bentuk pertanyaan terbuka, membaca, menulis, proyek, proses, tugas analisis, pemecahan masalah yang memungkinkan peserta didik mendemonstrasikan kemampuannya dalam

memenuhi tujuan belajar tertentu (Feuer and Fulton, 1993).

Adapun karakteristik asesmen kinerja, menurut (O'Malley, Michael and Valdez-Pierce, 1996) adalah:

1. Menuntut peserta didik untuk mendemonstrasikan pengetahuan dan keterampilan dengan strategi mengkonstruksi jawaban
2. Menggunakan keterampilan berpikir tingkat tinggi dengan memberikan penugasan yang terbuka (*open-ended task*).
3. Penilaian belajar yang berdasarkan atas situasi atau konteks dunia nyata
4. Asesmen kinerja bersifat holistik yang mencakup semua aspek pembelajaran (kognitif, afektif, dan psikomotor), dan terintegrasi
5. Mencakup penilaian proses dan produk
6. Memberi penekanan ketuntasan belajar yang lebih komprehensif dan mendalam

Pelaksanaan asesmen kinerja harus memiliki langkah atau prosedur yang jelas, yang harus

memenuhi persyaratan dari segi substansi, struktur, dan penggunaan bahasa yang baik dan benar. Keunggulan asesmen kinerja adalah kemampuannya mengevaluasi tidak hanya terkait dengan pemahaman siswa, tetapi juga memiliki kemampuan menggunakan pemahaman dalam bentuk demonstrasi aktif untuk mengukur empat kemampuan bahasa siswa, kemampuan tersebut meliputi kemampuan menyimak, kemampuan berbicara dan membaca, dan keterampilan menulis. Selain itu, penilaian ini dapat dikatakan sebagai penilaian yang paling relevan untuk mengukur kemampuan berbahasa, karena hanya melalui kemunculan realisasi bahasa yang sebenarnya (termasuk lisan dan tulisan) kemampuan bahasa seseorang dapat diamati. Oleh karena itu, tidak mengherankan jika asesmen kinerja memiliki keunggulan dibandingkan jenis asesmen lainnya.

Keunggulan tersebut antara lain diutarakan oleh Marhaeni (2017) dalam bentuk beberapa fitur yang harus diperhatikan untuk

melaksanakan sebuah asesmen kinerja yang baik, yaitu antara lain:

1. Luaran yang diharapkan (*intended outcome*) harus diidentifikasi dengan jelas dan luaran tersebut harus mampu membuat rancangan sebuah asesmen kinerja.
2. Peserta didik diharapkan mampu menampilkan penguasaan luaran yang diharapkan dalam merespons tugas-tugas yang diberikan.
3. Peserta didik harus dapat mendemonstrasikan kemampuan untuk mengaplikasi pengetahuan dan keterampilan pada situasi nyata.
4. Sejumlah kegiatan kinerja yang jelas dan logis yang harus dibuktikan oleh peserta didik sesuai target yang diharapkan.
5. Sejumlah kriteria dalam menilai tingkat kecakapan peserta didik dalam membalas respons.

Sedikit berbeda apa yang dijelaskan sebelumnya, keunggulan juga disampaikan oleh Jacalyn and Kirk (2020) yang memaparkan bahwa

terdapat kekuatan dalam penerapan asesmen kinerja ke dalam proses pembelajaran ialah sebagai berikut:

1. Sebagai alat observasi langsung terhadap proses pembelajaran peserta didik. Dalam asesmen tradisional, proses penilaian dibatasi pada seberapa jauh peserta didik memahami teori pelajaran tersebut. Sedangkan, asesmen kinerja peserta didik ditugaskan untuk membuat keputusan atas keterampilan terbaik apa yang digunakan dan bagaimana cara menggunakan keterampilan secara efektif dalam menghadapi permasalahan.
2. Asesmen yang menarik bagi peserta didik. Peserta didik menganggap tugas-tugas yang diberikan relevan dengan perkembangan zaman dan peserta didik tidak hanya berfokus dengan hasil nilai yang bagus. Selain itu, proses pembelajaran yang mengarahkan peserta didik untuk mengeksplorasi sumber-sumber diluar yang diberikan guru dan buku teks.
3. Pembelajaran siswa aktif. Asesmen kinerja memberikan kebebasan peserta didik dalam

menentukan pilihan arah aktivitas pembelajaran dengan batasan-batasan yang telah diberikan oleh guru. Asesmen ini menjadi pendorong yang kuat bagi peserta didik untuk memahami proses pembelajaran yang pantas bagi mereka. Dengan terlibat langsung dalam proses pembelajaran dapat memberikan efek ingatan yang kuat pada peserta didik.

4. Keterampilan berpikir tingkat tinggi. Menganalisis, mensintetis, ataupun mengevaluasi teori-teori yang telah peserta didik dapatkan dalam pembelajaran guna memecahkan masalah yang diberikan oleh guru. Kegiatan tersebut melalui asesmen kinerja dapat mendidik dan mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi bagi peserta didik.

Dapat disimpulkan dari kelebihan dan kekurangan asesmen kinerja tersebut, bahwa asesmen ini berkaitan dengan situasi nyata (*real-life situation*) dengan harapan peserta didik mampu menunjukkan keterampilan, pengetahuan kognitif, dan kemampuan mereka dalam menyelesaikan

masalah. Sebagai salah satu asesmen yang ampuh dan pantas dipraktikkan di dalam pembelajaran diperlukan perencanaan yang matang untuk mengatasi beberapa kelemahan dalam asesmen kinerja. Mengingat pentingnya asesmen jenis ini, maka Langkah-langkah penerapannya juga harus diketahui dengan jelas. Menurut Hutabarat (2004) terdapat langkah-langkah dalam penerapan asesmen kinerja, yaitu (1) Identifikasi semua langkah penting atau aspek yang diperlukan, (2) menuliskan kemampuan khusus yang digunakan untuk menyelesaikan tugas, (3) mengusahakan kemampuan yang akan diukur agar tidak terlalu banyak, sehingga dapat diamati dengan mudah, (4) mengurutkan kemampuan yang akan diukur berdasarkan urutan yang akan diamati, (5) bila menggunakan skala rentang, perlu menyediakan kriteria untuk setiap pilihan.

Selain itu, dalam pelaksanaannya, Marhaeni (2017) menjelaskan tahapan-tahapan yang harus dilakukan dalam penerapan asesmen kinerja dalam

proses pembelajaran. Tahapan tersebut adalah sebagai berikut:

1. Guru menjelaskan sesuai topik. Tahapan ini memberikan penjelasan dan contoh kepada peserta didik untuk memahami materi.
2. Peserta didik merepresentasikan hasil pengetahuan mereka sesuai topik yang dipilih sebelumnya sebagai bentuk unjuk kerja mereka.
3. Guru diharapkan untuk membantu peserta didik dalam mengatasi masalah kebingungan terkait materi pelajaran dan membimbing serta mengarahkan mereka.
4. Guru menilai kinerja akhir peserta didik menggunakan rubrik penilaian dan peserta didik menggunakan asesmen diri sebagai penilaian diri mereka sendiri.
5. Dalam tahapan ini, guru memberikan evaluasi secara garis besar terkait kinerja peserta didik dengan hal-hal yang harus ditingkatkan dan beberapa hal yang telah dilakukan dengan baik.

Asesmen Portofolio

Asesmen portofolio merupakan kumpulan karya peserta didik yang dimaksudkan untuk menunjukkan kemajuan mereka dari waktu ke waktu. Karya-karya ini menjadi sampel dari beberapa karya peserta didik yang dapat diseleksi oleh mereka sendiri dan guru yang menggambarkan pembelajaran terkait dengan tujuan instruksional. Dengan demikian, guru dan peserta didik bisa menilai kumpulan tugas-tugas tersebut secara objektif dengan menggunakan rubrik penilaian, serta menurut (Simanjuntak, 2019; Rolheiser and Ross, 2005). Portofolio dari hasil pekerjaan siswa bisa berupa proyek, laporan siswa, tulisan-tulisan siswa, atau hasil tes. Karena itu, asesmen portofolio dapat berupa karya yang meliputi: (1) melukis, (2) membaca, (3) membaca logaritma, (4) menulis sample (5) audio atau video, dan (6) komentar guru/ siswa pada kemajuan dan perkembangan disetiap karya-karya siswa. Asesmen portofolio akhirnya dapat memberikan gambaran terhadap kinerja dan pembelajaran anak,

mengintegrasikan informasi dari berbagai sumber, dan menilai komitmen dan keterlibatan anak. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa pengumpulan data pada asesmen portofolio terdiri dari mengidentifikasi informasi yang akan dimasukkan ke dalam portofolio, menentukan frekuensi pengumpulan facts, membuat sistem untuk merekam dan memantau frekuensi pengumpulan data.

Asesmen portofolio merupakan jenis penilaian autentik yang sangat populer. Ia merupakan jenis penilaian yang relatif baru dalam pendidikan. Secara etimologi, portofolio (portfolio) bisa diartikan sebagai kumpulan (dokumen, berkas, bundel) bukti fisik tentang aktivitas. Jadi portofolio berarti kumpulan bukti fisik aktivitas kinerja (individu, kelompok, atau lembaga) sebagai data autentik yang dilakukan oleh yang bersangkutan. Asesmen portofolio merupakan salah satu cara penilaian terhadap kinerja dan hasil kerja, sehingga segala aktivitas yang dilakukan bisa dihargai dengan nilai. Asesmen portofolio menilai

proses dan produk sehingga banyak digunakan karena tergolong ke dalam asesmen autentik-objektif-akurat.

Cara menilai pada asesmen portofolio biasanya menggunakan rubrik, yaitu penilaian dengan menggunakan skala bertingkat terhadap dokumen portofolio tersebut. Biasanya rubrik menggunakan skala bertingkat dengan memberikan nilai (skor) 1 untuk kategori sangat kurang (SK), nilai 2 untuk kategori kurang (K), nilai 3 untuk kategori cukup (C), nilai 4 untuk kategori baik (B), dan nilai 5 untuk kategori sangat baik (SB). Bisa pula dengan skala bertingkat menurut wilayah, misalkan untuk penilaian penghargaan yang diperoleh. Dalam pengertian portofolio sebagai benda fisik, portofolio dapat memuat kumpulan hasil karya atau hasil belajar siswa, seperti hasil tes, tugas-tugas, catatan-catatan, ide-ide siswa, karangan siswa, rangkuman materi yang disajikan dalam berbagai sajian (tabel, diagram, dsb), karya seni, dan sebagainya. Heddens and Speer (2005) mengemukakan bahwa portofolio memuat sampel kerja siswa

berupa proyek, laporan siswa, tulisan-tulisan siswa, hasil tes, dan sebagainya. Untuk mengevaluasi siswa tidak cukup hanya dengan tes mengukur kemampuan akademik aspek kognitif saja, akan tetapi penilaian harus dilakukan secara objektif dan autentik meliputi berbagai aspek psikologis siswa. Guru harus mengakses siswa dengan berbagai cara dan berbagai segi aktivitas siswa

Asesmen Diri

Selanjutnya *Asesmen diri siswa*, adalah penilaian autentik yang melibatkan peserta didik secara eksklusif pada pembelajaran serta mengintegrasikan kemampuan kognitif menggunakan motivasi dan perilaku terhadap pembelajaran, serta berkolaborasi dengan rekan-rekannya, untuk membentuk pilihan-pilihan, merencanakan dan menyeleksi aktivitas pembelajaran, bagaimana memanfaatkan waktu serta sumber daya Zahrok (2009). Selain itu, menurut Rolheiser and Ross (2005), asesmen diri siswa memberi ruang kepada individu untuk mengukur dan menilai kemampuan diri, agar

peserta didik memahami kelemahan berbahasa. Asesmen diri merupakan suatu penilaian diri yang dilakukan oleh peserta didik untuk mengambil tanggung jawab terhadap proses pembelajaran mereka sendiri. Melalui asesmen diri siswa akan belajar memonitor dan mengevaluasi pola pikir dan tindakan, serta dapat mengenal kelemahan dan kekuatan dirinya untuk hasil belajar yang diinginkan. Dalam asesmen ini, peserta didik terlibat langsung dalam proses perencanaan pembelajaran dan mengintegrasikan kemampuan kognitif yang dimiliki siswa terhadap pembelajaran.

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 66 Tahun 2013 tentang Standar Penilaian Pendidikan menekankan bahwa asesmen diri digunakan untuk menilai kompetensi sikap dimana peserta didik diminta melihat ke dalam diri sendiri untuk mengemukakan kelebihan dan kekurangan dirinya. Dengan adanya asesmen diri peserta didik dapat menjadi pembelajar yang lebih otonom yang mampu menilai dirinya sendiri. Namun, pembelajaran yang masih menggunakan

metode lama hanya memberikan pengetahuan berupa teori tanpa memberi kesempatan peserta didik menerapkan pengetahuan yang di dapat dalam kehidupan sehari-hari. Model pembelajaran tradisional juga membatasi kemampuan peserta didik mengembangkan otonomi belajar mereka sehingga mereka sangat bergantung terhadap hadirnya seorang guru. Padahal pembelajar yang otonom adalah seseorang yang mampu mengontrol pembelajaran mereka sendiri (Holec, 1981). Oleh sebab itu, sangat penting bagi guru untuk memberi kondisi kepada peserta didik untuk memberdayakan kemauan dan kemampuan berpikir secara mandiri dan bertanggung jawab terhadap pembelajarannya sendiri. Hal ini dilakukan dengan tujuan agar mereka menjadi otonom, berani membuat keputusan dan mampu mengambil kendali atas manajemen belajar mereka, proses kognitif, dan materi belajar yang saling berkaitan.

Dalam menjelaskan penerapan asesmen diri, Brown (2004) mengklasifikasikan asesmen diri menjadi lima kategori ialah sebagai berikut:

1. Penilaian langsung (*Direct Assessment Performance*).

Peserta didik secara langsung melakukan penilaian terhadap dirinya atas tugas (lisan atau tulisan) yang telah selesai.

2. Penilaian Kompetensi (*Indirect Self-assessment of (general) competence*)

Memberikan informasi tentang hasil monitoring diri atas kemampuan secara umum dengan jangka waktu pembelajaran yang cukup lama. Seperti menyelesaikan modul pelajaran, menyelesaikan pelajaran dengan waktu yg cukup lama, dan pembelajaran di akhir semester.

3. Penilaian Metakognitif (*Metacognitive Assessment*)

Penilaian ini selain memiliki fungsi untuk melihat kinerja atau kompetensi yang telah dimiliki tetapi juga untuk menyusun tujuan pembelajaran peserta didik serta memonitoring kemajuan peserta didik.

4. Penilaian Afektif Sosial (*Socio Affective Assessment*)

Penilaian ini berfungsi untuk mengetahui faktor afektif yang memengaruhi dalam pembelajaran peserta didik, seperti menilai motivasi, kecemasan, hambatan mental atau emosional pembelajar dan mencari solusi atas masalah-masalah tersebut.

5. Penilaian Dari Peserta Didik (*Student Self-generated test*)

Jenis terakhir ini merupakan sebuah tes yang dihasilkan dari peserta didik itu sendiri. Peserta didik dapat melibatkan diri dalam konstruksi tes yang bisa mengarahkan mereka menjadi lebih produktif, memiliki motivasi intrinsik, dan membangun proses belajar mandiri mereka.

Dari penerapan asesmen diri, manfaat yang dapat diambil adalah bahwa peserta didik dapat mengetahui kekuatan dan kelemahan dirinya melalui penilaian. Selain itu, peserta didik dapat memiliki sifat jujur dan objektif dalam penilaian

diri, dikarenakan mereka melalui asesmen ini didukung, dibiasakan, dan terlatih dalam melakukan penilaian. Peserta didik mampu mengontrol tindakannya dan mampu mengembangkan sikap positif terhadap pembelajaran yang berpengaruh meningkatnya motivasi belajar. Dengan demikian pada diri peserta didik tumbuh rasa percaya diri dalam menuju kesuksesan, karena mereka diberi kepercayaan untuk menilai dirinya sendiri. Peserta didik menjadi lebih kritis dan mandiri yang berdampak positif terhadap *reactive autonomy* mereka. Akibatnya, mereka akan lebih siap melakukan pembelajaran dikelas ataupun di luar kelas dalam rangka mencapai tujuan belajar. Meskipun begitu, asesmen diri memiliki kelemahan dalam implementasinya terhadap peserta didik, yaitu (1) latar belakang keragaman budaya tertentu dapat memengaruhi kemampuan peserta didik untuk menilai dirinya secara subjektif, (2) peserta didik melakukan penilaian dengan skor tinggi ataupun memberikan nilai rendah pada kemampuan mereka atau sebaliknya, (3) ketidakkonsistenan peserta

didik dalam melakukan penilaian bisa menjadi kendala atas akurasi hasil penilaian, (4) ketika peserta didik tidak benar-benar mengetahui apa yang mereka ketahui, akibat yang serius bisa terjadi kepada hasil penilaian, dan (5) peserta didik yang tidak memiliki rasa percaya diri akan mengalami kesulitan menilai sehingga mengakibatkan kejanggalan dalam penilaian secara umum di kelas.

Asesmen Proyek

Asesmen proyek selalu digunakan dalam pembelajaran bahasa dengan disertai pembelajaran yang relevan, yaitu pembelajaran berdasarkan *project-based learning*/PjBL. PjBL ini digunakan sebagai unjuk kerja yang berlangsung secara bertahap dan sistematis dan dilakukan dalam kurun waktu yang lama. Melalui unjuk kerja proses belajar peserta didik akan dapat ditelusuri. Oleh karena itu, asesmen proyek yang dilakukan mencakup seluruh tahapan yang dilalui serta hasil dari pengerjaan tahapan tersebut.

Menurut Marhaeni (2017) langkah-langkah yang harus dilakukan dalam implementasi PjBL adalah sebagai berikut:

1. Penentuan Proyek

Langkah awal peserta didik memilih tema/topik proyek yang diberikan oleh guru. Baik itu tugas kelompok ataupun mandiri peserta didik yang menentukan proyek apa yang akan dilakukan dengan tidak keluar dari tugas yang diberikan oleh guru.

2. Perancangan langkah-langkah penyelesaian proyek

Peserta didik yang merancang kegiatan awal hingga akhir, mulai dari perancangan pelaksanaan tugas proyek, pemilihan kegiatan pendukung tugas proyek, penyelesaian tugas proyek, perencanaan sumber yang mendukung tercapainya tugas proyek, dan bekerja sama antar anggota kelompok.

3. Penyusunan jadwal pelaksanaan proyek

Guru mendampingi peserta didik dari kegiatan yang telah dirancang dan berapa lama proyek itu akan selesai.

4. Penyelesaian proyek dengan fasilitasi dan monitoring oleh guru

Implementasi dari rancangan proyek yang telah dibuat peserta didik. Kegiatan yang dapat dilakukan dalam proyek, di antara nya dengan a) membaca, b) meneliti, c) observasi, d) *wawancara* e) merekam, f) berkarya seni, g) mengunjungi objek proyek, atau h) akses internet. Aktifitas peserta didik dalam melakukan tugas proyek dimonitor oleh guru hingga penyelesaian proyek. Pada saat memonitor guru membuat rubrik guna merekam aktivitas peserta didik dalam proses penyelesaian tugas proyek.

5. Penyusunan laporan dan presentasi/publikasi hasil proyek

Membuat sebuah pameran untuk hasil proyek berupa karya seni atau karya teknologi atau mempublikasikan hasil proyek berupa karya

tulis kepada peserta didik lain dan guru atau masyarakat luas.

6. Penilaian proses dan hasil proyek

Melakukan evaluasi terhadap kegiatan dan hasil tugas proyek secara individu ataupun kelompok. Tahapan ini membuat peserta didik memiliki kesempatan untuk berdiskusi dan mengemukakan pengalaman dalam mengerjakan tugas proyek.

Asesmen Konferensi dan Wawancara

Wawancara dan konferensi dapat dijadikan sebagai metode asesmen autentik dalam pembelajaran. Kedua metode ini sangat fleksibel untuk digunakan menggali informasi terkait peserta didik dan perilaku belajar yang ditunjukkan dalam kelas maupu diluar kelas. Simanjuntak (2019) mnenengarahi pengumpulan data dengan tanya jawab sangat berguna untuk menggali informasi pengetahuan serta penalaran pelaran mengenai suatu hal dengan cara melakukan komunikasi atau berdialog langsung dengan teman sebaya maupun lingkungan sekitarnya. Hal ini bisa

dilakukan dengan wawancara yang pewawancara juga bisa mengamati sikap dari peserta didik dan mendengarkan ujaran-ujaran lisan anak. Sementara Brown (2004) memberi gambaran bahwa konferensi adalah juga salah satu bentuk asesmen yang biasa dilakukan dengan guru sebagai fasilitator dan pemandu dalam bentuk kegiatan konferensi. Bentuk asesmen konferensi ini lebih sesuai untuk penilaian formatif yang dimaksudkan untuk mengetahui perkembangan pembelajaran bukan untuk penentuan hasil belajar.

Dalam asesmen jenis ini kedua teknik, yaitu wawancara dan konferensi digunakan bersama untuk menggali data dari peserta didik untuk dijadikan informasi perkembangan mereka dalam proses belajar. Biasanya asesmen ini digunakan untuk melihat perkembangan pembelajaran keterampilan berbicara dalam asesmen bahasa, atau melihat perkembangan capaian pembelajaran lain yang berupa capaian kinerja.

Namun wawancara dan konferensi ini biasanya memiliki tujuan yang tidak tunggal sehingga agak

sulit untuk dilakukan dalam menggali suatu penilaian yang bertujuan tunggal. Oleh sebab itu, terdapat prinsip yang harus diperhatikan agar asesmen ini bisa sesuai tujuan (diadaptasi dari Brown 2004), yaitu:

1. Memberi atmosfer yang hangat, peserta didik tidak dalam kegelisahan atau kekawatiran
2. Memulai dengan pertanyaan yang sederhana
3. Selalu menggali dengan pertanyaan-pertanyaan yang menyesuaikan kondisi psikis peserta didik
4. Fokus kepada satu aspek dalam setiap pertanyaan yang diajukan
5. Selalu siap dengan penjelasan atas pertanyaan yang sulit dimengerti
6. Bersikap ramah dengan meyakinkan peserta didik dengan komentar akhir yang baik

Adapun kelemahan dari asesmen ini adalah sulitnya menentukan skor sebagaimana asesmen autentik lainnya memang dalam hal menentukan skor tidak mudah. Oleh sebab itu, asesmen autentik digunakan dengan penekanan kepada validitas isi

yang sangat bisa dipertanggungjawabkan dengan baik.

Asesmen Observasi

Observasi merupakan pengamatan yang dilakukan guru secara langsung untuk mendapatkan data atau informasi dalam perkembangan bahasa dan permasalahan kebahasaan peserta didik dalam berbagai situasi dan kegiatan yang dilakukan. Menurut Simanjuntak (2019) observasi sebagai kunci untuk mengungkap pembelajaran bahasa anak, mulai dari makna tanda, tindakan, dan istilah-istilah bahasa anak. Pendidik Mengenalinya serta berusaha memahami sinyal emosional anak-anak, seperti interpretasi pesan anak-anak yg diungkapkan melalui bahasa tubuh mereka dan sikap non-lisan. Hal yang paling penting pada melakukan penilaian terhadap anak ialah melakukan pengamatan pribadi terhadap perilaku, pengetahuan, dan keterampilan anak. Brown (2004) mengatakan bahwa informasi dari observasi akan mudah diidentifikasi oleh guru dengan cara menggunakan lembar pengamatan

berskala (*rating sheet*) atau cek daftar (*checklist*) yang merupakan alat perekam hasil observasi dengan indikator yang operasional sehingga mudah dimaknai. Adapun kelemahan dari asesmen ini adalah seringkali muncul informasi bersifat intuitif pada saat guru dalam keadaan kurang konsentrasi atau lelah. Namun demikian hal ini bisa diatasi dengan membandingkan data satu dengan lainnya dan mengadakan triangulasi informasi dari sumber lain.

Asesmen Jurnal

Asesmen jurnal berupa log atau akun yang dibuat oleh para peserta didik untuk menyimpan apa yang ingin ditulisnya terkait pikiran, perasaan, reaksi, pendapat, atau apapun yang ingin disampaikan terkait perkembangan mereka terhadap capaian pembelajaran (Brown, 2004). Log adalah catatan atau buku harian, namun log bisa juga berupa bukua harian elektronik berupa aku suatu sistem IT jika pembelajaran dilakukan dengan LMS (learning management system). Peserta didik dengan memiliki akun atau log semacam itu akan

bisa dengan tanpa ada tekanan dari siapapun mengartikulasikan pikiran mereka sehingga di akhir semester atau sesi pembelajaran tertentu mereka akan bisa membaca sendiri perkembangan pencapaian atau kondisi pembelajaran mereka. Hal ini akan mempermudah mereka sendiri atau jika mereka berkenan menyampaikan tulisan di akun nya ke guru mereka, maka guru akan lebih memahami secara kualitatif perkembangan anak secara personal.



Contoh Log Siswa

Dalam petikan log siswa tersebut, siswa mengutarakan tentang kesiapan dia dalam melaksanakan tugas menulis berbahasa Inggris. Di dalam log tersebut, siswa mengekspresikan kesalahan yang dia lakukan dan memahami arti kesalahan tersebut.

Daftar Pustaka

- Anastasia, A. and Urbina, S. (1997) *Psychological testing. (7th Ed.)*. Indiana: Prentice Hall, Inc.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (2010) *Kerangka Landasan Untuk Pembelajaran, Pengajaran, dan Asesmen*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Arifin, Z. (2009) *Evaluasi Pembelajaran*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Arikunto, S. (2012) *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Azwar, S. (1986) *Reliabilitas dan Validitas: Interpretasi dan Komputasi*. Yogyakarta: Liberty.
- Bachman, L. F. (1991) *Fundamental Consideration in language testing*. Oxford: OUP.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998) 'Assessment and classroom learning', *assessment in Education*, 5(1), pp. 7–74.

doi: 10.1080/0969595980050102.

- Black, P. and Wiliam, D. (2009) 'Developing the theory of formative assessment', *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(1), pp. 5–31.
- Brookhart, S. M. (2010) *How to assess hogher-order thinking skills in your classroom*, ASCD Member Book. Virginia, USA: ASCD Member Book. doi: 10.1177/002205741808801819.
- Brown, H. D. (2004) *Language Testing Book: Principles and Classroom Practice*. Harlow, Britain: Longman.
- Bundu, P. (2017) *Asesmen Autentik dalam Pembelajaran*. Yogyakarta: Budi Utama.
- Celce-Murcia, M. and Olshtain, E. (2000) *Discourse and Context in Language Teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, L. and Fox, J. (2017) *Assessment in the language classroom. Teachers supporting student learning*. London: Palgrave Macmillan Education.
- Chomsky, N. (2007) *Language and Mind. (3rd Ed.)*. Cambridge: CUP.
- Cizek, G. J. (2010) *An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges*. In H. Andrade & G. Cizek (eds), *Handbook of formative assessment (pp. 3–17)*. New York: Taylor and Francis.
- Depdiknas (2008) *Kamus Besar Bahasa Indonesia Pusat Bahasa (Edisi 4)*. Jakarta: Gramedia Pustaka

Utama.

- Djiwandono, M. S. (1996) *Tes Bahasa dalam Pengajaran*. Bandung: Penerbit ITB.
- Feuer, M. J. and Fulton, K. (1993) 'The many faces of performance assessment', *Phi Delta Kappan* 74, 74(6), p. 478.
- Gabel, D. . (1993) *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, New York : Macmillan Company.
- Groth-Marnat, G. (2010) *Handbook of psychological assessment*. Diterjemahkan oleh Helly Prajitno S., Sri Mulyantini S. Yogyakarta; Pustaka Pelajar. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Hanna, G. S. (1993) *Better teaching trough better measurement*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Pub.
- Harlen, W. (2006) 'On The Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes', *Assessment and Learning*, 2, pp. 95–110.
- Harsiati, T. (2013) *Asesmen Pembelajaran Bahasa Indonesia*. Malang: Universitas Negeri Malang. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Hasanah, U. (2016) 'Pengembangan Kemampuan Fisik Motorik Melalui Permainan Tradisional Bagi Anak Usia Dini', *Jurnal Pendidikan Anak*, 5(1), p. 2016. doi: 10.21831/jpa.v5i1.12368.
- Heaton, J. D. (1990) *Classroom Testing*. New York:

Longman, Inc.

- Heddens, J. W. and Speer, W. R. (2005) *Today's Mathematics, Concepts and Classroom Methods, and Instructional Activities*. California: Wiley/Jossey-Education.
- Herman, J. L., Aschbacher and Winters, L. (1992) *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughey, J. B. (1983) *Teaching ESL Composition: Principal and Techniques: Why Write? Writing is Lifetime Skill*. Newbery House Publishers, Inc.
- Hutabarat, O. R. (2004) *Model-model Penilaian Berbasis Kompetensi PAK*. Bandung: Bina Media Informasi.
- Jacalyn, L. L. and Kirk, M. fortman (2020) *Assessment for middle and high school physical education (3rd Ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kaufman, R. and Thomas, S. (1980) *Evaluation without fear*. New York: New Viewpoints.
- Kumano, Y. (2001) *Authentic Assessment and Portfolio Assessment-Its Theory and Practice*. Japan: Shizuoka University.

- Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking Form Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Madaus, G. F., Scriven, M. S. and Stufflebeam, D. L. (1993) *Evaluation Models, Viewpoints On Educational And Human Services Education*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Mager, R. (1962) *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.
- Marhaeni, A. A. I. N. (2017) *Asesmen autentik dalam pembelajaran bahasa*. Jakarta: RajaGrafindo Persada.
- Marlina and Mukhsin (2020) *Asesmen Akademik Panduan Praktis bagi Guru dan Orang Tua*. Padang: CV Afifa Utama.
- Marzano, R. J. and Kendall, J. S. (2007) *The New Taxonomy of Educational Objectives (2bd Ed.)*, Corwin Press. Thousand Oaks, CA: Corwin Press A sage publication company.
- Morgan, C. and O'Reilly, M. (1999) *Assessing open and distance learners*. London: Kogan Page Limited.
- Morley, J. (1984) *Listening and Language Learning in ESL: Developing Self-Study Activities for Listening Comprehension*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Mueller, J. (2011) *Assessing Critical Skills*. NY: Unworth Book.
- Nunan, D. (1993) *Introducing Discourse Analysis*. London:

Penguin Book, Ltd.

- O'Malley, J., Michael and Valdez-Pierce, L. (1996) *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. White Plains, NY: Addison-Wesley.
- Popham, W. J. (1995) *Classroom Assessment: what Teacher's Need to Know*. Boston: MA: Allyn and Beacon.
- Rasyid, H. and Mansur (2007) *Penilaian Hasil belajar*. Bandung: CV Wacana Prima.
- Rolheiser, C. and Ross, J. A. (2005) *Student self-evaluation: What research says and what practice shows*. In R. D. Small & A. Thomas (Eds.), *Plain talk about kids* (pp. 43–57)., Center for Development and Learning. Covington, LA: Centre for development and learning. Available at: http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php.
- Ross, I. (1993) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. In Carter, R. and Nunan, D. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simanjuntak (2019) 'Asesmen Formatif Perkembangan Bahasa Anak', *Jurnal Pendidikan*, 4(8), pp. 4–8.
- Stiggins, R. J. (1994) *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Sudijono, A. (2012) *Pengantar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

- Sudjana, N. (2002) *Dasar-dasar proses belajar dan mengajar*. Bandung: Sinar Baru Algesindo.
- Sugiyono (2016) *Metopen Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. Bandung: ALFABETA,CV.
- Sujoko, E. and Darmawan, I. P. A. (2013) 'Revisi Taksonomi Pembelajaran Benyamin S. Bloom *Satya Widya*, 29(1), pp. 30–39.
- Sukadji, S. (2000) *Menyusun dan Mengevaluasi Laporan Penelitian*. Jakarta : UI-Press.
- Talango, Siti R. and Pratiwi, W. (2018) 'Asesmen Perkembangan Anak (Studi Kasus Asesmen Perkembangan Anak Usia 2 Tahun)', *Radbir: Jurnal Manajemen Islam*, Volume 6 N.
- Talango, S. R. and Pratiwi, W. (2018) 'Asesmen Perkembangan Anak (Studi Kasus Asesmen Perkembangan Anak Usia 2 Tahun', *Tadbir: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(2), pp. 49–60.
- Taylor, C. S. and Nolen, S. B. (2008) *Classroom assessment: Supporting Teaching and Learning in Real Classrooms (2nd ed.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Tolleffson, W. J. (1989) 'A System fro Improving Teacher's Questions', *English Teaching Forum*, 27(1), pp. 6–9.
- Weir, C.J. (1990) *Communicative language Testing*. New York: Prentice Hall.

- Weir, Cyril J (1990) *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.
- William, D. and Leahy, S. (2007) 'A theoretical foundation for formative assessment. Formative Classroom Assessment', *Theory into Practice*, pp. 29–42.
- Wren (2009) 'Performance assessment: a key component of a balanced assessment system', 2(1–12).
- Zahrok, S. (2009) 'Asesmen autentik dalam pembelajaran bahasa', *Jurnal Sosial Humaniora*, 2(2), pp. 166–180.
- Zainul, A. and Mulyana, A. (2003) *Tes dan Asesmen di SD*. Jakarta: Universitas Terbuka.

Profil Penulis

1. *Prof. Dr. H. Susilo, S.Pd., M.Pd.*

Guru besar pada Program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia dan Program Magister (S2) Pendidikan bahasa Inggris, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP) Universitas Mulawarman

2. *Ali Kusno, S.S., M.Pd.*

Mahasiswa program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman Bekerja di Kantor Bahasa Provinsi Kalimantan Timur

3. *Muhammad Andri Jambia, S.Pd.*

Mahasiswa program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman

Bekerja sebagai Pendamping Lokal Desa Pada Program Pembangunan dan Pemberdayaan Masyarakat Desa (P3MD) di Kabupaten Kutai Timur, Provinsi Kalimantan Timur

4. *Dedi Albar Rusdin, S.Pd.*

Mahasiswa program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman Bekerja di Kantor Bahasa, Provinsi Kalimantan Timur

5. *Didit Wahyu Putra, S.Pd.*

Mahasiswa program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman

Bekerja di SMP Negeri 2 Balikpapan, kota Balikpapan, Provinsi Kalimantan Timur

6. *Monita Mulyani, S.Pd.*

Mahasiswa program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman Bekerja di SMP Negeri 9 Balikpapan Barat, Kota Balikpapan, Provinsi Kalimantan Timur

7. *Evitamara Irtantia, S.Pd.*

Mahasiswa program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman Bekerja di SMP Wiyata Mandala, Provinsi Kalimantan Timur

8. *Herianti, S.Pd.*

Mahasiswa program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman

Bekerja di SMK Negeri 19 Kota Samarinda, Provinsi Kalimantan Timur

9. *Siti Hasnah, S.S.*

Mahasiswa program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman

Bekerja di MTs Negeri 3 Kab. Kutai Kartanegara, Provinsi Kalimantan Timur

10. *Yessy Ade Winarti, S.Pd.*

Mahasiswa program Magister (S2) Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP Universitas Mulawarman Bekerja di Klinik Ego, Provinsi Kalimantan Timur

Indeks

A

asesmen, 72

asesmen akademik, 72

asesmen autentik, 72

asesmen diri, 73

asesmen formatif, 73

asesmen hasil belajar, 72

asesmen jurnal, 73

asesmen kinerja, 73

asesmen konferensi dan wawancara, 73

asesmen observasi, 73

asesmen perkembangan, 72

asesmen portofolio, 72

asesmen pra akademik, 72

asesmen proyek, 73

asesmen ranah bahasa, 72

asesmen sumatif, 73

asesor, 72

assessment for learning, 72

assessment of learning, 72

D

discrete-point test, 72

E

evaluasi, 72

evaluasi program, 72

extralinguistics, 72

F

fonologi, 72

fungsi asesmen, 72

G

grammar translation method, 72

H

hasil belajar siswa, 72

I

IELTS, 72

integrated-test, 72

K

kemahiran berbicara, 73

kemahiran membaca, 73

kemahiran menulis, 73

kemahiran menyimak, 72

kemampuan berpikir tingkat tinggi, 73

keterampilan motorik, 72

L

language competence, 72

language performance, 72

literasi, 72

log, 73

M

metode penilaian bahasa, 73

morfologi, 72

N

non-tes, 72

P

pembelajaran, 72

pengertian asesmen, 72

pengukuran, 72

penilaian bahasa, 72

perkembangan bahasa, 72

perkembangan motorik, 72

peserta didik, 72

PjBL, 73

pre-scientific era, 72

proses belajar, 72

R

ranah afektif, 72

ranah keterampilan, 72
ranah kognitif, 72
ranah penilaian, 72
reliabilitas, 73
rung lingkup asesmen, 72

S

sintaksis, 72
structural-sosiometrik, 72

T

taksonomi Bloom, 72
Taksonomi Marzano & Kendall, 72
taksonomi revisi, 72
tes, 72
TOEFL, 72

U

unsur ABCD, 72

V

validitas, 73