

EVALUASI PEMBELAJARAN

(KONSEP DAN MANAJEMEN)

Dr. Haryanto, M.Pd



Evaluasi Pembelajaran (Konsep dan Manajemen)

©Haryanto

Cetakan I, Juni 2020

Penulis : Haryanto
Penyunting Bahasa : Shendy Amalia
Tata Letak : Arief Mizuary
Cover : Ngadimin

Diterbitkan dan dicetak oleh:

UNY Press

Jl. Gejayan, Gg. Alamanda, Komplek Fakultas Teknik UNY
Kampus UNY Karangmalang Yogyakarta 55281

Telp : 0274-589346

Mail : unypenerbitan@uny.ac.id

Anggota Ikatan Penerbit Indonesia (IKAPI)

Anggota Asosiasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia (APPTI)

ISBN : 978-602-498-148-8

Hak Cipta dilindungi Undang-undang

DAFTAR ISI

| | |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| DAFTAR ISI | iii |
| KATA PENGANTAR | vii |
| BAB I TES, PENGUKURAN, PENILAIAN, DAN EVALUASI | 1 |
| A. Rumusan Masalah Evaluasi Pembelajaran | 1 |
| B. Tes..... | 6 |
| C. Pengukuran | 9 |
| D. Penilaian (<i>Assessment</i>)..... | 11 |
| E. Evaluasi..... | 14 |
| BAB II PEMBELAJARAN | 17 |
| A. Metode Pemecahan Masalah..... | 17 |
| B. Makna Pembelajaran | 18 |
| C. Teori-Teori Pembelajaran..... | 26 |
| 1. Teori Koneksionisme | 26 |
| 2. Teori Pengondisian Klasik (<i>Classical Conditioning</i>) | 29 |
| 3. Teori Pengondisian Operan (<i>Operant Conditioning</i>)..... | 31 |
| 4. Teori Gestalt..... | 32 |
| 5. Teori Arena (<i>Field Theory</i>) | 34 |
| 6. Teori Humanistik | 35 |
| 7. Teori Konstruktivisme | 38 |
| D. Model Pembelajaran..... | 48 |
| 1. Model Pembelajar Langsung | 51 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2. Model Pembelajaran Berdasarkan Teori..... | 52 |
| 3. Model Personal..... | 55 |
| 4. Model Modifikasi Perilaku (<i>Behavioral</i>) | 56 |
| 5. Model Pembelajaran Konstruktivisme..... | 56 |
| BAB III EVALUASI PEMBELAJARAN | 65 |
| A. Metode Pemecahan Masalah..... | 65 |
| B. Pengertian Evaluasi Pembelajaran | 66 |
| C. Tujuan dan Fungsi Evaluasi Pembelajaran | 68 |
| 1. Tujuan Evaluasi Pembelajaran | 68 |
| 2. Fungsi Evaluasi Pembelajaran..... | 70 |
| D. Ruang Lingkup Evaluasi Pembelajaran..... | 73 |
| E. Objek dan Subjek Evaluasi Pembelajaran | 78 |
| 1. Objek Evaluasi Pembelajaran..... | 78 |
| 2. Subjek Evaluasi Pembelajaran..... | 82 |
| F. Prinsip-Prinsip Evaluasi Pembelajaran | 84 |
| BAB IV MODEL, CIRI-CIRI, DAN PENDEKATAN EVALUASI PEMBELAJARAN | 89 |
| A. Metode Pemecahan Masalah..... | 89 |
| B. Model-Model Evaluasi Pembelajaran | 89 |
| 1. Model Tyler..... | 90 |
| 2. Model Berorientasikan Tujuan (<i>Goal-Oriented Evaluation</i>) .. | 92 |
| 3. Model Evaluasi Sistem..... | 93 |
| a. Model Kesenjangan (<i>Discrepancy</i>) Malcolm Provus | 93 |
| b. CIPP (<i>Context Input Process Product</i>) | 95 |
| c. Model <i>Countenance</i> Robert E. Stake (Model Stake) | 98 |
| 4. Model Alkin | 100 |
| 5. Model Michael Scriven (Evaluasi Sumatif-Formatif)..... | 100 |
| 7. Model Iluminatif | 104 |
| 8. Model Responsif..... | 105 |
| C. Ciri-Ciri Evaluasi Pembelajaran | 107 |
| D. Pendekatan Evaluasi Pembelajaran..... | 108 |
| 1. Pendekatan Tradisional..... | 108 |
| 2. Pendekatan Sistem..... | 109 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. Pendekatan <i>Criterion-Referenced Evaluation</i> (Evaluasi Acuan Patokan) | 109 |
| 4. Pendekatan <i>Norm-Referenced Evaluation</i> (Evaluasi Acuan Norma) | 112 |
| 5. Pendekatan <i>Objective-Referenced Evaluation</i> (Evaluasi Acuan Tujuan)..... | 113 |
| 6. Pendekatan Eksperimental..... | 114 |
| 7. Pendekatan yang Terfokus pada Keputusan..... | 115 |
| 8. Pendekatan yang Berorientasi pada Pemakai..... | 115 |
| BAB V MANAJEMEN EVALUASI PEMBELAJARAN | 117 |
| A. Metode Pemecahan Masalah..... | 117 |
| B. Perencanaan Evaluasi | 117 |
| C. Pelaksanaan Evaluasi..... | 126 |
| D. Pengawasan Evaluasi..... | 129 |
| E. Pengolahan Hasil Pengawasan Evaluasi | 131 |
| F. Publikasi Hasil Evaluasi | 137 |
| G. Pemanfaatan Hasil Evaluasi..... | 138 |
| BAB VI KARAKTERISTIK EVALUASI PEMBELAJARAN | 141 |
| A. Metode Pemecahan Masalah..... | 141 |
| B. Validitas..... | 141 |
| C. Reliabilitas | 148 |
| D. Objektivitas..... | 150 |
| BAB VII TEKNIK TES DALAM EVALUASI PEMBELAJARAN | 155 |
| A. Metode Pemecahan Masalah..... | 155 |
| B. Tes Subjektif (Uraian) | 155 |
| C. Bentuk Tes Objektif..... | 165 |
| 1. Jenis Melengkapi Kalimat (<i>Completion Test</i>) | 166 |
| 2. Jenis Jawaban Singkat (<i>Short Answer</i>) | 167 |
| 3. Jenis Benar-Salah (B-S)..... | 168 |
| 4. Jenis Menjodohkan | 171 |
| 5. Jenis Pilihan Ganda (<i>Multiple Choice</i>)..... | 173 |
| D. Bentuk Tes Kinerja (<i>Performance Test</i>)..... | 178 |
| E. Bentuk Tes Lisan..... | 184 |

| | |
|----------------------------------------------------------------|------------|
| BAB VIII TEKNIK NON TES DALAM EVALUASI PEMBELAJARAN.... | 187 |
| A. Metode Pemecahan Masalah..... | 187 |
| B. Observasi (<i>Observation</i>)..... | 188 |
| C. Wawancara (<i>Interview</i>)..... | 194 |
| D. Bagan Partisipasi (<i>Participation Charts</i>)..... | 198 |
| E. Daftar Cek (<i>Check List</i>) | 200 |
| F. Skala Lajuan (<i>Rating Scale</i>) | 202 |
| G. Skala Sikap (<i>Attitude Scale</i>)..... | 204 |
| 1. Teknik Observasi Perilaku | 207 |
| 2. Komunikasi Langsung..... | 209 |
| 3. Laporan Pribadi | 209 |
| 4. Penggunaan Skala Sikap..... | 209 |
| H. Penilaian Berbasis Portofolio | 217 |
| I. Kesimpulan..... | 230 |
| DAFTAR PUSTAKA..... | 231 |

PRAKATA

Segala puji hanya untuk Allah SWT yang telah memberikan kekuatan kepada penulis, sehingga dapat menyelesaikan penulisan buku ini. Terimakasih penulis sampaikan kepada semua pihak yang telah berkontribusi dalam penulisan buku ini, terutama kepada Universitas Negeri Yogyakarta yang telah mensupport penulisan buku ini.

Meskipun cukup banyak buku Evaluasi Pendidikan yang telah terbit dan beredar di masyarakat, tidak menyurutkan niat penulis untuk menulis buku ini. Buku ini dihadirkan untuk berbagai kalangan pembaca maupun khalayak umum yang peduli terhadap peningkatan kualitas pembelajaran. Buku ini adalah buku **referensi** untuk bidang Evaluasi Pembelajaran

Buku ini terdiri atas delapan bab. Bab 1: Tes, Pengukuran, Penilaian, dan Evaluasi. Banyak kalangan masih memiliki persepsi yang keliru terhadap keempat istilah tersebut (Tes, Pengukuran, Penilaian, dan Evaluasi). Bab ini menguraikan perbedaan keempat istilah tersebut secara jelas.

Bab 2: Pembelajaran. Bab ini mendeskripsikan secara komprehensif berkait teori dan model pembelajaran. Teori dan model pembelajaran yang dipilih menentukan pola evaluasinya.

Bab 3: Evaluasi Pembelajaran. Bab ini membahas pengertian, tujuan dan fungsi, ruang lingkup, objek dan subjek, dan prinsip-prinsip evaluasi pembelajaran.

Bab 4: Model, Ciri-Ciri, dan Pendekatan Evaluasi Pembelajaran. Pemahaman tentang model, ciri-ciri, dan pendekatan evaluasi pembelajaran sangat diperlukan oleh seorang evaluator agar dapat mengevaluasi pembelajaran secara profesional.

Bab 5: Manajemen Evaluasi Pembelajaran. Evaluasi pembelajaran perlu dikelola secara profesional. Oleh sebab itu kajian tentang perencanaan, pelaksanaan, pengawasan, pengolahan hasil pengawasan, publikasi, dan pemanfaatan hasil evaluasi di bahas pada Bab ini.

Bab 6: Karakteristik Evaluasi Pembelajaran. Hasil evaluasi yang endingnya berupa rekomendasi harus dapat dipertanggungjawabkan. Hal itu memerlukan proses evaluasi yang valid, reliabel, dan objektif. Bab ini membahas tentang validitas, reliabilitas, dan objektivitas evaluasi pembelajaran.

Bab 7: Teknik Tes Dalam Evaluasi Pembelajaran. Bab ini membahas tentang bentuk dan jenis tes. Bentuk dan jenis tes perlu dipahami oleh seorang evaluator agar mampu menentukan bentuk dan jenis tes secara tepat, agar data yang terkumpul sebagai bahan evaluasi dapat dipertanggungjawabkan.

Bab 8: Teknik Non Tes Dalam Evaluasi Pembelajaran. Pemahaman tentang teknik pengumpulan data non tes sangat penting. Sebab data yang diperlukan untuk mengevaluasi pembelajaran tidak saja bersumber dari data kuantitatif, tetapi juga data kualitatif. Data kuantitatif biasanya dikumpulkan dengan teknik tes, sementara data kualitatif dikumpulkan dengan teknik non tes.

Yogyakarta, Mei 2020

Penulis

BAB I

TES, PENGUKURAN, PENILAIAN, DAN EVALUASI

A. RUMUSAN MASALAH EVALUASI PEMBELAJARAN

Peningkatan kualitas pendidikan merupakan suatu proses yang dilaksanakan secara dinamis dan berkesinambungan, yang tujuannya adalah untuk meningkatkan kualitas pendidikan serta berbagai faktor yang berkaitan dengannya. Hal ini dilakukan agar bisa mewujudkan upaya pencapaian tujuan pendidikan secara efektif dan efisien yang akan memberikan dampak signifikan bagi kemajuan bangsa ini.

Apalagi tantangan dan perkembangan pendidikan baik dalam tataran lokal di Indonesia maupun secara global akan semakin meningkat dan kompleks. Hal ini terkait dengan persaingan global dalam meningkatkan mutu dan kualitas pendidikan. Bahkan secara nasional pun, tuntutan tersebut sangatlah besar, mengingat masyarakat sekarang ini sudah menuntut kualitas dan kuantitas pendidikan yang harus semakin meningkat dan mengarah pada perbaikan kualitas masyarakat berbangsa dan bernegara itu sendiri.

Di samping itu, tantangan yang tidak kalah besarnya adalah kualitas pendidikan yang semakin mendapatkan sorotan sangat tajam, setelah melihat dari *output* pendidikan yang semakin mengalami degradasi keilmuan dan kepribadian. Banyaknya jual beli gelar dan ijazah, tawuran antarpelajar dan bahkan antarsekolah, plagiasi dan banyaknya kecurangan dalam dunia pendidikan, bahkan hingga berbagai bentuk kenakalan anak usia sekolah yang sekarang ini semakin marak dan begitu kompleks, telah membuat dunia pendidikan dipertanyakan peran signifikannya untuk memperbaiki

karakter dan kepribadian. Belum lagi persaingan dunia pendidikan kita yang masih kalah jauh dari negara tetangga dari segi kualitas, sehingga pada tahun 2015 kemarin pemeringkatan universitas terbaik di seluruh dunia, perguruan tinggi kita tidak ada yang *nangkring* di tingkatan 400 besar dunia berdasarkan pemeringkatan yang dilakukan oleh Times Higher Education World University.¹ Meskipun dalam pemeringkatan yang lain, yaitu QS University Rankings, ada dua perguruan tinggi Indonesia yang masuk ke dalam 500 besar dunia, yaitu UI di peringkat 310 dan ITB di peringkat antara 461-470,² namun tetap saja kualitas ini masih kalah jika dibandingkan dengan negara tetangga, seperti Singapura, Thailand, dan Malaysia.

Pemeringkatan ini memang hanyalah pemeringkatan belaka, namun faktanya juga sangat mendukung bahwa kualitas pendidikan kita masih rendah jika dibandingkan dengan negara-negara lain, bahkan negara tetangga kita. Hal ini bisa dilihat dari sumbangan para akademisi dan ilmuwan Indonesia dalam pengembangan ilmu pengetahuan yang masih sangat rendah jika dibandingkan negara-negara lain setiap tahunnya. Selama kurun waktu 10 tahun terakhir, publikasi ilmuwan Indonesia di kancah internasional jauh lebih rendah dibandingkan dengan ilmuwan negara-negara ASEAN lainnya seperti Singapura, Thailand, dan Malaysia. Malaysia setiap tahunnya rata-rata memproduksi artikel jurnal internasional 4 kali lipat dibandingkan Indonesia, dan bahkan Singapura bisa hampir 8 kali lipat dari Indonesia. Dengan kondisi demikian, bisa dilihat bahwa kualitas pendidikan di negeri ini masih kalah dengan negara tetangga sehingga tidak berlebihan kiranya jika perguruan tinggi Indonesia tidak ada yang bisa *nangkring* dalam pemeringkatan perguruan tinggi berkualitas seluruh dunia. Hal ini tentu membutuhkan kesadaran dan kerja keras serta kerja cerdas serta melibatkan banyak pihak yang menjadi *stakeholder* pendidikan dan juga masyarakat untuk bisa meningkatkan kualitas pendidikan di Indonesia agar bisa diperhitungkan di kancah dunia.

Selain itu, kita juga harus memahami bahwa realitas pendidikan di Indonesia memang belum banyak berubah. Kendala utama pendidikan adalah persoalan visi, komitmen pemerintah, dan konstruksi kesadaran masyarakat. Problem visi pendidikan merupakan persoalan paling vital. Sebab, berkaitan dengan konsep filosofisnya. Termasuk persoalan visi pendidikan

¹ Lihat dalam <http://timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-ranking#/sort/0/direction/asc>.

² Lihat dalam <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>.

ialah falsafah pendidikan, arah atau orientasi dan tujuannya. Pada dasarnya, falsafah pendidikan di Indonesia belum sepenuhnya mengacu pada amanat UUD 45 sebagai proses mencerdaskan kehidupan bangsa. Pendidikan masih berorientasi pada formalisme, bukan pada pengembangan kompetensi peserta didik. Yang terjadi kemudian, pendidikan hanya sebagai mesin intelektual yang memproduksi gelar-gelar akademik yang jumlahnya tidak terhitung itu, dan belum lagi adanya jual beli gelar yang sangat membuat nilai dan kualitas pendidikan kita secara umum mengalami degradasi nilai.

Begitu juga dengan orientasi dan komitmen pendidikan dari pemerintah yang hingga saat ini mengalami perubahan-perubahan yang pada dasarnya tidak ada kepastian atau kebakuan terhadap jalannya kebijakan pendidikan di Indonesia yang bisa tepat dan efektif untuk dilaksanakan di Indonesia. Bahkan ada istilah bahwa setiap berganti pemerintahan pasti akan berganti kebijakan pendidikan, sehingga hal ini menjadi sesuatu yang negatif dari segi konsistensi dalam rangka peningkatan kualitas pendidikan di Indonesia secara berkelanjutan. Bagaimana mungkin bisa meningkatkan kualitas, sedangkan filosofi dasar dari pendidikan itu belum terbangun secara jelas dan pasti. Bagaimana mungkin meningkatkan mutu pendidikan, jika hal-hal mendasar terkait dengan kurikulum misalnya, setiap periodenya berganti, sehingga pelaku pendidikan di tingkatan terbawah mengalami dampak akibat ketidakpastian ini. Negara lain sudah mantap dengan pola mereka dan tinggal meningkatkan kualitas dari sumber daya manusia dan pendukungnya, negara kita masih berkuat pada masalah mendasar: filosofi dasar pendidikan terkait dengan ontologi, epistemologi, dan aksiologi pendidikannya.

Hal ini ditambah dengan problem krusial yang hingga saat ini sangat rumit untuk diselesaikan, yaitu terkait dengan konstruksi pola pikir masyarakat Indonesia. Pola pikir masyarakat masih tetap mengkrystal dalam ketakberdayaan menghadapi arus modernisasi. Manusia Indonesia masih asyik dengan kesadaran naif, atau malah magis, di mana mereka masih berpola tradisional dalam menyikapi dunia pendidikan bagi anak-anak mereka. Pola-pola tradisional yang tidak transformatif dan pola pemikiran bahwa sekolah hanya untuk mencari pekerjaan dan bukan untuk mengubah cara pikir dan bertindak yang transformatif masih terlembaga dalam pola pikir masyarakat Indonesia. Hal inilah yang kemudian melahirkan insan-insan mekanis, yang bergerak bagaikan robot, yang hanya memenuhi kelas pekerja, dan bukan

insan-insan transformatif yang mempunyai pemikiran pelopor dan berusaha menciptakan sesuatu demi pengembangan peradaban manusia itu sendiri. Karena itulah, problem pola pikir masyarakat ini belum mampu melahirkan manusia-manusia kritis-transformatif yang siap menghadapi realitas modern. Karena disadari atau tidak, di era persaingan bebas ini, manusia-manusia kritis-transformatif sangatlah dibutuhkan agar bangsa Indonesia nantinya siap bersaing dan mampu mengusung perubahan yang transformatif bagi peradaban manusia Indonesia.

Untuk bisa menciptakan perubahan, tentu saja harus ada kesadaran bersama dari seluruh *stakeholder* pendidikan, termasuk pemerintah, untuk memikirkan secara serius terhadap masalah-masalah pendidikan ini. Hal yang paling penting adalah bagaimana menciptakan pendidikan yang aplikatif dan transformatif bagi pengembangan peradaban manusia Indonesia.

Pada dasarnya, program peningkatan kualitas pendidikan merupakan perwujudan dari tercapainya tujuan pendidikan nasional secara substantif, yang diwujudkan dalam kompetensi yang utuh pada diri peserta didik, meliputi kompetensi akademik (modal intelektual), kompetensi sosial (modal sosial) dan kompetensi moral (modal moral).³ Tautan antara ketiga modal tersebut merupakan hal yang sangat penting. Kalau hanya bermodalkan intelektual saja, dan menafikan modal sosial dan moral, tentu saja generasi penerus bangsa ini akan mengalami kekerdilan jiwa dan kepribadian yang bahkan akan berbuntut pada kerusakan dari penerapan intelektualisme mereka.

Selain itu, kecenderungannya selama ini, intelektualisme saja yang dipentingkan, sehingga pembangunan karakter yang diamanatkan oleh Undang-Undang Pendidikan Nasional No. 1 Tahun 2004 terabaikan dan tidak tergarap. Anak hanya diberikan aspek kognitif yang berlebihan dan tidak diberikan afeksi dan perangsangan psikomotorik, sehingga karakter dan kepribadian anak tidak tergalai dengan baik. Padahal hal ini sangat penting dan akan menjadi modal bagi kehidupannya kelak pada saat dia bersama dengan lingkungan sosial dan masyarakatnya.

Begitu juga jika hanya bermodalkan sosial dan moral saja, tanpa mementingkan intelektual tentu saja kita tidak akan bisa bersaing dalam dunia global yang menggunakan intelektualisme mereka untuk bisa

³ Zamroni, *Manajemen Berbasis Sekolah: Piranti Reformasi Sistem Pendidikan*, www.diknas.go.id, 2005, hlm. 1.

melahirkan berbagai hal yang berguna bagi peradaban kehidupan manusia. Jadi, integralisme ketiga modal tersebut akan menjadi hal yang sangat signifikan maknanya dalam pengembangan kualitas pendidikan bangsa ini ke depannya.

Namun demikian, sebagai salah satu upaya untuk bisa meningkatkan kualitas pendidikan, tentu saja hal yang sangat penting dilakukan adalah bagaimana meningkatkan kualitas pendidikan itu sendiri. Kualitas pendidikan dipengaruhi oleh banyak faktor, yaitu siswa, pengelola sekolah seperti kepala sekolah, karyawan, dan dewan atau komite sekolah, kualitas pembelajaran, kurikulum, dan sebagainya.⁴

Hal ini dimulai dengan bagaimana memperbaiki pola pembelajaran dan sistem pendidikan itu sendiri, sambil memberikan aspek afeksi dan perangsangan psikomotorik dalam proses pembelajaran tersebut. Hal ini harus dilakukan secara berkesinambungan dan melibatkan banyak aspek dari pihak yang berkepentingan di dalamnya. Hal ini kemudian akan bisa dilakukan proses penilaian atau evaluasi untuk bisa mengambil langkah-langkah yang diperlukan untuk bisa meningkatkan kualitas pendidikan dan juga terutama pembelajaran di dalam kelas.

Karena itulah, mengapa para pakar, seperti Djemari Mardapi, menyatakan bahwa usaha peningkatan kualitas pendidikan dapat ditempuh melalui peningkatan kualitas pembelajaran dan kualitas sistem penilaian. Keduanya saling terkait, di mana sistem pembelajaran yang baik akan menghasilkan kualitas belajar yang baik. Selanjutnya sistem penilaian yang baik akan mendorong guru untuk menentukan strategi mengajar yang baik dan memotivasi siswa untuk belajar yang lebih baik.⁵

Dalam dunia pendidikan, evaluasi adalah sebuah mekanisme yang sangat penting untuk bisa menilai tingkat progresivitas pembelajaran yang telah dilakukan. Evaluasi ini akan menjadi bahan yang sangat signifikan untuk bisa melakukan langkah-langkah perbaikan di masa mendatang pada saat suatu program akan dimulai kembali. Karena hal ini merupakan sesuatu yang

⁴ Edy Suhartoyo, "Pengalaman Peningkatan Mutu Pendidikan Melalui Pengembangan Budaya Sekolah di SMAN 1 Kasihan Bantul," *Makalah*, Seminar Nasional Peningkatan Mutu Pendidikan Melalui Pengembangan Budaya Sekolah, Universitas Negeri Yogyakarta, 23 November 2005.

⁵ Djemari Mardapi, "Kurikulum 2004 dan Optimalisasi Sistem Evaluasi Pendidikan di Sekolah," *Makalah*, Seminar Nasional Kurikulum 2004 Berbasis Kompetensi, Universitas Ahmad Dahlan Yogyakarta, 10 Januari 2003

sangat penting, evaluasi ini pun menjadi bagian dari Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional dan juga dalam Standar Nasional Pendidikan.

Dengan adanya landasan yuridis tersebut, ada sebuah itikad konstruktif dari pemerintah untuk meningkatkan kualitas pendidikan di negeri ini. Landasan yuridis tersebut tentu saja harus diimplementasikan dengan baik di tingkatan praksis, sehingga bisa meningkatkan kualitas pendidikan ini secara merata di berbagai lapisan masyarakat dengan memanfaatkan berbagai potensi yang ada dan memaksimalkan sumber daya manusia untuk bisa melakukan upaya peningkatan tersebut.

Salah satu hal yang sangat penting untuk diperhatikan adalah melakukan penilaian secara menyeluruh terhadap berbagai problem yang terjadi dalam dunia pendidikan, dan lebih khusus lagi dalam ranah pembelajaran yang menjadi sarana vital bagi reproduksi generasi masa depan bangsa ini yang baik. Dari penilaian inilah kemudian akan bisa dievaluasi berbagai hal yang menjadi kekurangan agar bisa dimaksimalkan kembali agar mendapatkan kualitas pendidikan yang lebih baik. Jadi, evaluasi pendidikan dan evaluasi pembelajaran menjadi salah satu tonggak penting untuk bisa meningkatkan kualitas pendidikan dan pembelajaran ini.

Hal yang penting untuk dibahas adalah bagaimana evaluasi pembelajaran itu bisa ditegakkan secara efektif dan efisien, mengingat evaluasi pembelajaran ini bersentuhan langsung dengan objek pendidikan itu sendiri, yaitu siswa dan guru serta *stakeholder* pendidikan di tingkatan praksis pendidikan, dan hal inilah yang akan dibahas dalam buku ini. Evaluasi pembelajaran akan dikaji secara runtut dan sistematis agar bisa mendapatkan gambaran yang utuh tentang berbagai hal yang terkait dengan evaluasi pembelajaran. Harapannya adalah bagaimana sistem pembelajaran dalam ranah praksisnya bisa membawa peningkatan bagi kualitas pendidikan di negeri ini melalui adanya evaluasi terhadap sistem pembelajaran yang tengah dan akan berjalan.

B. TES

Dalam dunia pendidikan, seringkali ada penyamaan makna akan istilah tes, pengukuran, penilaian, dan evaluasi, padahal pada hakikatnya, keempat istilah tersebut memiliki makna berbeda. Karena itulah, ada semacam kebingungan terhadap keempat istilah tersebut yang perlu dijelaskan dan dibahas dalam pembahasan tersendiri agar mendapatkan pemahaman yang

utih terhadap istilah-istilah tersebut. Jadi, pada bab ini akan dibahas terlebih dulu tentang apa dan bagaimana sebenarnya makna keempat istilah tersebut dalam dunia pendidikan.

Tes (*testing*) berasal dari kata Latin *testum* yang berarti sebuah piring atau jambangan dari tanah liat. Istilah tes ini kemudian dipergunakan dalam lapangan psikologi dan selanjutnya hanya dibatasi sampai metode psikologi, yaitu suatu cara untuk menyelidiki seseorang. Penyelidikan tersebut dilakukan mulai dari pemberian suatu tugas kepada seseorang atau untuk menyelesaikan suatu masalah tertentu.⁶

Dalam pandangan secara psikologis ini, Miller, seperti yang dikutip oleh Sukiman, menggambarkannya secara lebih terperinci, yaitu bahwa tes merupakan sebuah instrumen penilaian formal yang digunakan untuk menilai kemampuan kognitif peserta didik dalam suatu mata pelajaran seperti halnya untuk mengumpulkan informasi kuantitatif tentang kemampuan psikomotor peserta didik (keterampilan fisik) dan karakteristik afektif (seperti sikap, emosi, minat, dan nilai-nilai). Tes pada umumnya meliputi satu rangkaian pertanyaan, statemen, atau tugas yang diatur untuk seorang peserta didik atau kelompok peserta didik.⁷

Dengan nada yang hampir sama, FG. Brown menyatakan bahwa tes didefinisikan sebagai sebuah prosedur sistematis dalam mengukur sebuah sampel dari perilaku individu.⁸ Dengan demikian, ada dua hal pokok yang perlu diperhatikan dalam hal tersebut, yaitu kata *prosedur sistematis* yang mengandung arti bahwa suatu tes harus disusun, dilaksanakan, atau diadministrasikan dan diolah berdasarkan aturan-aturan tertentu yang telah ditetapkan. Sistematis di sini meliputi tiga hal, yaitu sistematis dalam hal isi, sistematis dalam pelaksanaannya atau administrasinya, dan sistematis dalam pengolahannya. Kata kedua adalah *mengukur sampel dari sebuah perilaku individu*, yang mengandung makna bahwa tes itu hanya mengukur suatu sampel dari suatu perilaku individu yang dites. Tes itu tidak akan mengukur seluruh populasi perilaku yang hendak diukur, melainkan terbatas kepada isi butir soal tes yang bersangkutan.⁹

⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*, Cet. Ke-6 (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 2

⁷ Sukiman, *Pengembangan Sistem Evaluasi*, (Yogyakarta: Insan Madani, 2012), hlm. 7

⁸ FG. Brown, *Principles of Educational and Psychological Testing*, (USA: Dryden Press, Inc., 1970), hlm. 2.

⁹ Mudijjo, *Tes Hasil Belajar*, (Jakarta: Bumi Aksara, 1995), hlm. 28

Dalam pengertian yang lain, tes merupakan suatu pernyataan atau tugas atau seperangkat tugas yang direncanakan untuk memperoleh informasi tentang sifat atau atribut pendidikan atau psikologik yang setiap butir pertanyaan atau tugas tersebut mempunyai jawaban atau ketentuan yang dianggap benar. Tes juga menjadi seperangkat tugas yang harus dikerjakan atau sejumlah pertanyaan yang harus dijawab oleh peserta untuk mengukur tingkat pemahaman dan penguasaannya terhadap cakupan materi yang dipersyaratkan dan sesuai dengan tujuan pengajaran tertentu.¹⁰

Dalam pemahaman yang lebih khusus, tes merupakan salah satu cara untuk menaksir besarnya kemampuan seseorang secara tidak langsung, yaitu melalui respons seseorang terhadap stimulus atau pertanyaan.¹¹ Definisi inilah yang sering kali dijadikan sebagai definisi sederhana dan bisa dijadikan patokan dalam melakukan evaluasi, khususnya dalam dunia pembelajaran anak didik.

Jadi, jika dikaitkan dengan pembelajaran anak didik, tes adalah sebuah metode untuk menentukan kemampuan siswa dalam menyelesaikan tugas-tugas tertentu atau mendemonstrasikan penguasaan terhadap suatu keterampilan atau kandungan pengetahuan. Sebagian bisa berupa tes pilihan ganda, atau tes pelafalan. Ketika digunakan secara berkait-kelindan dengan penilaian (*assessment*), atau bahkan evaluasi, tes bisa dibedakan dengan fakta bahwa sebuah tes adalah satu bentuk dari penilaian (*assessment*).¹²

Dari pemahaman di atas, pada dasarnya tes adalah sebuah instrumen atau prosedur yang sistematis untuk mengukur sebuah sampel perilaku dengan mengajukan seperangkat pertanyaan dalam suatu cara yang seragam. Karena itulah, tes dapat diklasifikasikan berdasarkan hal-hal berikut ini: *pertama*, bagaimana ia diadministrasikan (tes individual atau kelompok); *kedua*, bagaimana ia diberikan skor (tes objektif atau tes subjektif); *ketiga*, respon apa yang ditekankan (tes kecepatan atau tes kemampuan); *keempat*, tipe respon yang bagaimana yang harus dikerjakan oleh subyek (tes kinerja atau tes kertas dan pensil); *kelima*, apa yang akan diukur (tes sampel atau

¹⁰ Hamzah B. Uno dan Satria Koni, *Assessment Pembelajaran*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2013), hlm. 3

¹¹ Djemari Mardapi, *Teknik Penyusunan Instrumen Tes dan Non Tes*, (Yogyakarta: Mitra Cendekia, 2008), hlm. 67.

¹² Terry Overton, *Assessing Learners With Special Needs: An Applied Approach*, Edisi ketujuh, (New York: Pearson, 2011)

tes tanda); *keenam*, hakikat dari kelompok yang akan diperbandingkan (tes buatan guru atau tes baku).

Dengan klasifikasi tersebut, pada dasarnya ada banyak macam tes. Seperti yang dipetakan oleh seorang pendidik bernama Boyen B. Aluan dari Lucena City, Quezon, Filipina, macam-macam tes adalah sebagai berikut: (1) tes kecerdasan; (2) tes kepribadian; (3) tes bakat; (4) tes prestasi; (5) tes prognostik; (6) tes performansi; (7) tes diagnosa; (8) tes preferensi; (9) tes pencapaian; (10) tes skala; (11) tes kecepatan; (12) tes kekuatan; (13) tes objektif; (14) tes yang dibuat guru (*teacher-made test*); (15) tes formatif; (16) tes sumatif; (17) tes penempatan; (18) tes standarisasi; (19) tes referensi standar (*nor-reference test*); (20) tes referensi kriteria (*criterion-reference test*).¹³ Masing-masing tes tersebut tentu saja dipakai sesuai dengan kebutuhan yang ditentukan sebelumnya oleh penyelenggaranya. Jadi tes itu hanyalah salah satu teknik pengumpulan data. Teknik pengumpulan data lainnya dalam bidang pendidikan antara lain, angket, skala, observasi, wawancara, dan studi dokumen.

C. PENGUKURAN

Pada dasarnya pengukuran dalam bahasa Inggris disebut *measurement*. Dari sini, Mehrens dan Lehmann menyatakan bahwa pengukuran adalah menggunakan observasi, skala pemeringkatan, atau alat lain yang bisa digunakan untuk mendapatkan informasi dalam bentuk kuantitatif.¹⁴ Dengan demikian, pada dasarnya pengukuran merupakan cabang ilmu statistika terapan yang bertujuan untuk membangun dasar-dasar pengembangan tes yang lebih baik sehingga dapat menghasilkan tes yang berfungsi secara optimal, valid, dan reliabel. Dasar-dasar pengembangan tes tersebut dibangun di atas model-model matematika yang secara berkesinambungan dan terus diakui kelayakannya melalui ilmu psikometri.¹⁵

Dengan demikian, istilah pengukuran ini lebih terkait dengan ilmu psikometri, dan dalam hal ini Lahoylahoy, seperti yang dikutip oleh Ismet

¹³ Boyet B. Aluan, "Educational Measurement, Assessment and Evaluation: A Study Guide Approach", *Slide Presentation*, bisa dilihat dalam <http://www.slideshare.net/BoyetAluan/educational-measurement-assessment-and-evaluation?related=1>.

¹⁴ W.A. Mehrens dan J.J. Lehmann, *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, (New York: Holt Rinehart and Winston, Inc., 1978).

¹⁵ Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, (Yogyakarta: Graha Ilmu, 2012), hlm. 4

Basuki dan Haryanto,¹⁶ mendefinisikan pengukuran sebagai suatu proses untuk membuat kuantifikasi prestasi individu, kepribadiannya, sikapnya, kebiasaannya, dan kecakapannya. Kuantifikasi tersebut dilandasi oleh fenomena yang dapat diamati. Dengan pengertian ini, bisa dinyatakan bahwa pengukuran ini bisa diterapkan dalam dunia pendidikan dan khususnya dalam praktik pembelajaran.

Namun dalam pengertian yang lebih umum, pengukuran (*measurement*) adalah proses pemberian angka atau usaha memperoleh deskripsi numerik dari suatu tingkatan di mana sesuatu telah mencapai karakteristik tertentu. Pengukuran berkaitan erat dengan proses pencarian atau penentuan nilai kuantitatif. Pengukuran diartikan sebagai pemberian angka kepada suatu atribut atau karakteristik tertentu yang dimiliki oleh orang, hal, atau objek tertentu menurut aturan atau formulasi yang jelas. Dalam definisi yang sama, pengukuran adalah sebuah kegiatan atau upaya yang dilakukan untuk memberikan angka-angka pada suatu gejala, peristiwa atau benda, sehingga hasil pengukuran akan selalu berupa angka.¹⁷

Azwar mendefinisikan pengukuran sebagai suatu prosedur pemberian angka (kuantifikasi) terhadap atribut atau variabel sepanjang garis kontinum. Dengan demikian, secara sederhana pengukuran dapat dikatakan sebagai suatu prosedur membandingkan antara atribut yang hendak diukur dengan alat ukurnya.¹⁸

Sedangkan Reynold, dkk., mendefinisikan pengukuran sebagai sekumpulan aturan untuk menetapkan suatu bilangan yang mewakili objek, sifat atau karakteristik, atribut atau tingkah laku.¹⁹ Dengan pengertian yang sama, Zainuri dan Nasoetion menyatakan bahwa pengukuran adalah proses pemberian angka kepada suatu atribut atau karakter tertentu yang dimiliki oleh orang, hal, atau objek tertentu menurut aturan atau formulasi yang jelas.

Pengukuran merujuk pada seperangkat prosedur dan prinsip tentang bagaimana caranya menggunakan prosedur-prosedur tersebut dalam tes dan penilaian pendidikan. Sebagian dari prinsip dasar pengukuran dalam evaluasi

¹⁶ Ismet Basuki dan Haryanto, *Asesmen Pembelajaran*, hlm. 5.

¹⁷ Hamzah B. Uno dan Satria Koni, *Assesment Pembelajaran*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2013), hlm. 2

¹⁸ S. Azwar, *Dasar-Dasar Psikometri*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010), hlm. 3. Lihat juga dalam Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian dalam Pendidikan*, (Yogyakarta: Graha Ilmu, 2012), hlm. 4.

¹⁹ CR. Reynolds, R.B. Livingston, dan V. Wilson, *Measurement and Assessment in Education*, (New Jersey: Pearson Education, Inc., 2010), hlm. 3

pembelajaran akan menjadi skor mentah, persentase peringkat, skor yang dihasilkan, skor standar, dan sebagainya.²⁰

Dari berbagai penjelasan di atas, pada dasarnya pengukuran itu adalah tes yang digunakan untuk mengumpulkan informasi, dan informasi tersebut dihadirkan dalam bentuk pengukuran. Selain itu, pengukuran tersebut kemudian digunakan untuk membuat evaluasi. Dengan demikian, inilah keterkaitan erat antara tes, pengukuran dan juga evaluasi.

Selain itu, dari berbagai pemahaman tentang pengukuran di atas, itu berarti bahwa pengukuran adalah suatu proses atau kegiatan untuk menentukan kuantitas sesuatu. Sesuatu di sini bisa berarti peserta didik, guru, gedung sekolah, meja belajar, dan sebagainya. Dalam proses pengukuran, guru harus menggunakan alat ukur baik yang tes maupun non-tes. Alat ukur tersebut harus standar, yaitu memiliki derajat validitas dan reliabilitas tinggi. Dalam bidang pendidikan, psikologi, maupun variabel sosial lainnya, kegiatan pengukuran biasanya menggunakan tes.²¹

Selain itu, pengukuran dari segi caranya dibedakan menjadi dua, yaitu pengukuran secara langsung dan tidak langsung. Pengukuran langsung berarti dalam proses pemberian angka atas suatu hal atau benda tertentu yang dilakukan secara langsung dengan membandingkan sesuatu yang kita ukur tersebut dengan kriteria atau pembanding tertentu, dan biasanya hasilnya akan mendekati kevalidan atau mendekati kondisi yang sebenarnya. Sedangkan pengukuran secara tidak langsung adalah pengukuran yang dilakukan dengan jalan mengukur lewat indikator-indikator atau gejala-gejala yang menggambarkan sesuatu yang diukur.²²

D. PENILAIAN (ASSESSMENT)

Kata penilaian ini adalah bukan merujuk pada makna evaluasi, tapi lebih pada *assessment*, sehingga pemahamannya tentang istilah ini adalah sebagai suatu kegiatan untuk memberikan berbagai informasi secara berkesinambungan dan menyeluruh tentang proses dan hasil yang telah dicapai siswa. Kata menyeluruh di sini mengandung arti bahwa penilaian

²⁰ Terry Overton, *Assessing Learners With Special Needs: An Applied Approach*, Edisi ketujuh, (New York: Pearson, 2011)

²¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 4.

²² Sukiman, *Pengembangan Sistem Evaluasi*, hlm. 6

tidak hanya ditujukan pada penguasaan salah satu bidang tertentu saja, tetapi mencakup aspek pengetahuan, keterampilan, sikap dan nilai-nilai.²³

Dalam kaitan ini, menurut Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2007 tentang Standar Penilaian Pendidikan dan juga Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 66 Tahun 2013 tentang Standar Penilaian Pendidikan, penilaian adalah proses pengumpulan dan pengolahan informasi untuk menentukan pencapaian hasil belajar peserta didik. Hal ini dinyatakan secara lebih tegas lagi dalam Rancangan Penilaian Hasil Belajar yang menyatakan bahwa penilaian adalah rangkaian kegiatan untuk memperoleh, menganalisis, dan menafsirkan data tentang proses dan hasil belajar peserta didik yang dilakukan secara sistematis dan berkesinambungan, sehingga menjadi informasi yang bermakna dalam pengambilan keputusan. Dari sinilah kemudian akan terlihat bahwa penilaian yang ideal adalah penilaian yang menyangkut proses maupun hasil belajar.²⁴

Dengan demikian, penilaian adalah koleksi data sistematis untuk mengawasi keberhasilan sebuah program atau pelajaran dalam mencapai hasil pembelajaran yang diinginkan bagi siswa. Penilaian digunakan untuk menentukan: (1) apa yang siswa pelajari (hasil); (2) cara mereka mempelajari materi (proses); (3) pendekatan pembelajaran yang mereka gunakan sebelum, selama, atau setelah program atau pembelajaran.

Dalam pemahaman yang sama, penilaian adalah proses mengumpulkan informasi untuk mengawasi kemajuan dan membuat keputusan-keputusan terkait pendidikan jika memang diperlukan. Penilaian ini bisa mencakup tes di dalamnya, tapi juga mencakup metode-metode seperti observasi, wawancara, pengawasan perilaku, dan semacamnya.²⁵

Menurut Griffin dan Nix, seperti yang dikutip oleh Ismet Basuki dan Hariyanto, penilaian adalah suatu pernyataan berdasarkan sejumlah fakta untuk menjelaskan karakteristik seseorang atau sesuatu.²⁶ Sedangkan dalam pandangan Gronlund, penilaian adalah suatu proses yang sistematis dari pengumpulan, analisis, dan interpretasi informasi/data untuk menentukan sejauh mana peserta didik telah mencapai tujuan pembelajaran. Sedangkan

²³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 4.

²⁴ Ismet Basuki dan Haryanto, *Asesmen Pembelajaran*, (Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 6-7

²⁵ Terry Overton, *Assessing Learners With Special Needs: An Applied Approach*, Edisi ketujuh, (New York: Pearson, 2011)

²⁶ Ismet Basuki dan Haryanto, *Asesmen Pembelajaran*, hlm. 7

Anthony J. Nitko menyatakan bahwa penilaian adalah sebuah istilah yang didefinisikan sebagai sebuah proses mendapatkan informasi yang digunakan untuk membuat keputusan-keputusan berkaitan dengan siswa.²⁷

Dari pengertian di atas, penilaian pada dasarnya adalah istilah yang umum dan mencakup semua metode yang biasa dipakai untuk mengetahui keberhasilan dari sesuatu hal yang menjadi objek penilaian. Jika dikaitkan dengan pembelajaran, maka penilaian ini dilakukan untuk bisa mengetahui sejauh mana progresivitas belajar siswa dengan cara menilai unjuk kerja individu peserta didik atau kelompok. Tujuannya adalah tentu ingin mengetahui sampai sejauh mana hasil belajar mereka dan juga bagaimana prestasi belajar mereka.

Dalam konsep penilaian dari implementasi Peraturan Pemerintah No. 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, ada implikasi terhadap model dan teknik penilaian proses dan hasil belajar. Pelaku penilaian terhadap proses dan hasil belajar di antaranya bisa bersumber dari dua hal, yaitu internal dan eksternal. Penilaian internal merupakan penilaian yang dilakukan dan direncanakan oleh guru pada saat pembelajaran berlangsung. Sedangkan penilaian eksternal merupakan penilaian yang dilakukan oleh pihak luar yang tidak melaksanakan proses pembelajaran, biasanya dilakukan oleh suatu institusi/lembaga baik di dalam maupun di luar negeri. Penelitian yang dilakukan lembaga/institusi tersebut dimaksudkan sebagai pengendali mutu proses dan hasil belajar peserta didik.

Penilaian internal ini dilakukan untuk mengetahui proses dan hasil belajar peserta didik berkaitan dengan penguasaan kompetensi yang diajarkan oleh guru. Tujuannya adalah mengukur tingkat ketercapaian ketuntasan kompetensi peserta didik terhadap mata pelajaran yang diajarkan. Penilaian hasil belajar peserta didik yang dilakukan guru selain untuk memantau proses, kemajuan dan perkembangan hasil belajar peserta didik sesuai dengan potensi yang dimiliki, sekaligus juga sebagai umpan balik kepada guru agar dapat menyempurnakan perencanaan dan proses program pembelajaran yang diampunya.

Sedangkan penilaian eksternal dilakukan oleh pihak-pihak yang ada kepentingannya dengan prestasi hasil belajar yang dilakukan oleh peserta didik, dan biasanya dilakukan oleh para pengambil kebijakan baik di tingkatan

²⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 4

lokal atau institusi sekolah itu sendiri, maupun di tingkatan yang lebih luas hingga pada kebijakan pemerintah berkaitan dengan pendidikan.

Kesimpulan, penilaian adalah proses pemberian keputusan, kategorisasi, atau kesimpulan atas dasar hasil pengukuran pada suatu aspek tertentu yang dilakukan secara internal maupun eksternal. Sebagai ilustrasi, ketika guru melakukan pengukuran hasil belajar dengan tes diperoleh skor pada setiap anak. Atas dasar hasil skor itu guru melakukan penilaian dengan memutuskan, mengkategorisasi, atau menyimpulkan bahwa 15% anak termasuk kategori cerdas, 75% anak termasuk kategori sedang, dan 10% anak termasuk kategori rendah.

E. EVALUASI

Dalam setiap aktivitas pendidikan, terutama lagi dalam proses pembelajaran, evaluasi menjadi hal yang tidak bisa dipungkiri keberadaannya. Apalagi hal ini sangat terkait dengan bagaimana meningkatkan kualitas dari pembelajaran itu sendiri yang kemudian akan bisa menjadi barometer bagi kemajuan pendidikan. Tanpa adanya evaluasi, bagaimana mungkin sebuah proses akan bisa dinilai keberhasilannya?

Begitu juga dengan proses pembelajaran, tentu saja harus ada evaluasi terhadap jalannya proses pembelajaran tersebut. Dengan adanya evaluasi, kita akan tahu apakah pembelajaran yang dilaksanakan itu berhasil dilakukan atau tidak, sesuai dengan tujuan pembelajaran atau tidak, sudah sesuai dengan tujuan instruksionalnya atau tidak. Dengan adanya evaluasi, hal-hal yang sudah baik akan dilanjutkan dan ditingkatkan, sedangkan hal yang menjadi kendala dan hambatan, akan dicari apa penyebabnya, bagaimana mengatasinya, dan apa yang harus dilakukan dalam program pembelajaran selanjutnya.

Lalu apa yang dimaksudkan dengan evaluasi? Menurut pandangan sebagian pakar, evaluasi itu lebih mengacu pada nilai yang dimiliki oleh sesuatu. Hal ini seperti yang dinyatakan oleh Carl W. Witherington²⁸ yang menganggap evaluasi sebagai sebuah pernyataan bahwa sesuatu itu telah memiliki atau tidak memiliki nilai. Begitu juga dengan Edwind Wandt dan Gerald W. Brown²⁹ yang menyatakan bahwa evaluasi itu lebih berorientasi

²⁸ Carl W. Witherington, *Educational Psychology*, (Boston: Ginn & Co., 1952).

²⁹ Edwind Wandt dan Gerald W. Brown, *Essentials of Educational Evaluation*, (New York: Holt Rinehart and Winston, 1957), hlm. 1.

pada tindakan atau proses untuk menentukan nilai dari sesuatu. Dengan demikian, evaluasi itu lebih berorientasikan pada nilai-nilai di mana nilai-nilai ini akan menjadi dasar berpijak untuk melakukan sebuah perbaikan demi kemajuan suatu proses sesuatu.

Dalam pandangan yang lain, evaluasi tidak hanya berkaitan dengan nilai sesuatu, tapi juga terkait erat dengan kemanfaatannya. Dalam pandangan Guba dan Lincoln,³⁰ evaluasi adalah proses menggambarkan siswa dan mempertimbangkannya dari sudut pandang nilai dan kemanfaatannya. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya berorientasi pada nilai (*worth*) saja, tapi juga pada manfaat (*merit*). Hal ini sangat penting, agar kemanfaatan yang terkandung dalam evaluasi bisa dijadikan semangat untuk memberikan arah yang efektif dan efisien dalam proses memajukan sesuatu.

Dalam pandangan teoretis lain, Stufflebeam dan Shinkfield menyatakan bahwa evaluasi adalah suatu proses menggambarkan, mencapai, dan memberikan informasi yang deskriptif dan penuh pertimbangan tentang manfaat dan keuntungan dari tujuan-tujuan, desain, implementasi, dan dampak dari objek-objek agar bisa memberikan panduan bagi pembuatan keputusan, melayani kebutuhan akan akuntabilitas, dan memberikan pemahaman terhadap fenomena yang terlibat di dalam objek tersebut.³¹

Dalam pandangan N.E. Gronlund, evaluasi adalah sebuah proses yang sistematis untuk menentukan sejauh mana tingkat pencapaian para siswa dalam kaitannya dengan tujuan-tujuan pendidikan yang telah ditetapkan.³² Dalam edisi yang lain dari bukunya itu (edisi 1990), Gronlund juga melengkapi pendefinisian terhadap evaluasi, dengan menyatakan bahwa evaluasi merupakan proses yang sistematis untuk mengumpulkan, menganalisis, dan menginterpretasikan informasi dalam rangka menentukan tingkat penguasaan peserta didik terhadap tujuan pembelajaran.³³

Evaluasi adalah prosedur yang digunakan untuk menentukan apakah subjek (siswa) memenuhi kriteria yang telah dibentuk sebelumnya, seperti mengkualifikasi bagi pembelajaran pendidikan khusus. Evaluasi ini

³⁰ E.G. Guba dan YS. Lincoln, *Effective Evaluation*, (San Francisco: Jossey-Bass Pub, 1985).

³¹ DL. Stufflebeam dan AJ. Shinkfield, *Systematic Evaluation*, (Boston: Kluwer Nijhof Publishing, 1985), hlm. 159

³² N.E. Gronlund, *Measurement and Evaluation in Teaching*, (New York: The MacMillan Company, 1968), hlm. 6

³³ *Ibid.*

membutuhkan penilaian untuk membuat sebuah penentuan kualifikasi dalam kaitannya dengan kriteria yang telah ditentukan sebelumnya.³⁴

Evaluasi sendiri memiliki makna yang lebih luas. Ia lebih dari sekadar pengukuran. Ketika mendapatkan informasi yang berguna termasuk pengukuran, kita membuat sebuah penilaian, dan itulah evaluasi. Misalnya, guru menilai Budi yang mampu mengerjakan dengan baik soal matematika, karena kebanyakan kelas memiliki skor 50 hingga 100. Ini adalah sebuah contoh evaluasi dengan menggunakan data kualitatif (informasi yang bisa diukur). Guru bisa juga melakukan evaluasi berdasarkan data kualitatif, seperti pengamatannya bahwa Budi bekerja keras, memiliki sifat yang antusias terhadap matematika dan menyelesaikan tugasnya dengan sangat cepat.³⁵

Dengan demikian, evaluasi adalah sebuah ilmu untuk memberikan informasi agar bisa digunakan untuk membuat keputusan. Dengan demikian, evaluasi itu mencakup pengukuran (*measurement*), penilaian (*assessment*), dan tes (*testing*). Evaluasi juga merupakan sebuah proses yang melibatkan empat hal berikut: *pertama*, mengumpulkan informasi; *kedua*, memproses informasi; *ketiga*, membentuk pertimbangan; dan *keempat*, membuat keputusan.

Kesimpulan, evaluasi adalah sebuah proses memberi/membuat pertimbangan tentang **arti** dan **nilai** atas suatu tingkatan prestasi atau pencapaian suatu proses, aktivitas, produk, maupun program. Pemberian pertimbangan tentang arti itu menyangkut sesuatu yang bersifat internal. Sementara itu pemberian pertimbangan tentang nilai menyangkut sesuatu yang bersifat eksternal. Sebagai ilustrasi kalau kita mengevaluasi wanita itu cantik pada pespektif arti maka perlu dilihat tingginya, berat badannya, wajahnya, warna kulitnya. Sementara pertimbangan tentang nilai menyangkut bagaimana kepedulian wanita itu terhadap lingkungan, HAM, apa karya atau jasa dari wanita itu selama ini. Agar dapat memberikan pertimbangan tentang arti dan nilai diperlukan informasi atau data, maka dilakukan pengukuran (tes sebagai salah satu teknik pengumpulan data dalam pengukuran) dan penilaian. Dengan demikian, bisa dinyatakan bahwa evaluasi itu sebuah konsep yang muncul sebagai sebuah proses pengujian, pengukuran, dan penilaian. Tujuan utamanya adalah rekomendasi komprehensif atas dasar informasi atau data yang teranalisis.

³⁴ Terry Overton, *Assessing Learners With Special Needs: An Applied Approach*, Edisi ketujuh, (New York: Pearson, 2011)

³⁵ Lihat dalam *Concept of Evaluation and its Principles*, http://wikieducator.org/concept_of_evaluation_and_its_principles. diakses pada 10 Oktober 2015.

BAB II

PEMBELAJARAN

A. METODE PEMECAHAN MASALAH

Problem utama pembelajaran kita adalah kurang mampu membelajarkan peserta didik dalam arti substansial. Belajar dimaknai proses **memperoleh** pengetahuan, keterampilan, dan sikap, sehingga terjadi perubahan (menjadi tahu, menjadi terampil, dan menjadi berkarakter positif). Agar peserta didik **memperoleh** pengetahuan, sikap, dan keterampilan maka pendidik aktif **memberi**. Akibatnya kelas-kelas kita yang aktif justru pendidiknya bukan peserta didiknya. Belajar harus dimaknai proses **membangun** pengetahuan, sikap, dan keterampilan, sehingga terjadi perubahan (menjadi tahu, menjadi terampil, dan menjadi berkarakter positif). Karena belajar dimaknai proses **membangun**, maka yang aktif membangun adalah peserta didik. Pendidik berperan sebagai fasilitator, motivator, dan dinamisator.

Mengapa problem tersebut terjadi? Salah satu penyebabnya adalah karena pendidik kurang memahami tentang konsep, teori, dan model pembelajaran. Bab ini akan mendeskripsikan secara komprehensif berkait konsep, teori, dan model pembelajaran. Pembahasan ini diharapkan para pendidik dapat merancang dan melaksanakan pembelajaran secara ideal sesuai karakteristik peserta didik dan sesuai karakteristik materi. Pembahasan konsep, teori, dan model pembelajaran juga sangat bermanfaat bagi evaluator untuk mengevaluasi pembelajaran, mengingat teori dan model pembelajaran yang dipilih pendidik menentukan pola evaluasi.

B. MAKNA PEMBELAJARAN

Pembelajaran secara luas didefinisikan sebagai sembarang proses dalam diri organisme hidup yang mengarah pada perubahan kapasitas secara permanen, yang bukan semata disebabkan oleh penuaan atau kematangan biologis.³⁶ Dengan demikian, konsep pembelajaran ini bisa diterapkan kepada semua makhluk yang bisa berkembang dan mengembangkan dirinya melalui sebuah proses adaptasi dengan lingkungan di sekitarnya. Proses adaptasi inilah yang sebenarnya mengandung proses pembelajaran.

Proses adaptasi ini berkait erat dengan bagaimana makhluk hidup mengembangkan kapasitasnya untuk merespons secara otomatis beberapa kebutuhan tertentu. Misalnya, kita bernafas secara otomatis dan jika suhu tubuh kita menjadi terlalu tinggi atau terlalu rendah akan terjadi mekanisme yang memicu keluarnya keringat yang akan mendinginkan tubuh, atau kita akan menggigil yang menaikkan suhu tubuh.³⁷ Dengan demikian, proses pembelajaran merupakan sebuah proses kehidupan, sehingga bisa dimaknai bahwa semua makhluk hidup akan mengalami proses belajar tersebut, dan kalau makhluk hidup berhenti dalam proses belajar tersebut, itu berarti mereka akan menjadi fana. Termasuk juga dalam hal ini adalah makhluk hidup bernama manusia.

Lebih jauh dari hal itu, disebabkan karena manusia itu adalah makhluk yang istimewa dalam penciptaannya, karena dianugerahi dengan akal, maka dengan belajar, manusia akan mengalami sebuah proses transformasi, terutama dalam hal berperilaku dan dalam memaknai kehidupan. Dalam berperilaku, itu berarti dalam belajar manusia akan memahami bagaimana berperilaku sehingga manusia bisa mengambil kesimpulan mengenai proses yang diyakini merupakan sebab dari perubahan perilaku yang bisa dilihat. Proses inilah yang dinamakan dengan belajar.³⁸

Belajar sendiri adalah suatu proses yang ditandai dengan adanya perubahan pada diri seseorang.³⁹ Dalam pengertian lainnya, belajar merupakan perubahan perilaku yang bersifat permanen sebagai hasil dari

³⁶ Knud Illeris, *How to Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*, (London/New York: Routledge, 2007), hlm. 3.

³⁷ BR. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)*, cet. Kedua (Jakarta: Kencana Prenada Media, 2009), hlm. 10

³⁸ *Ibid.*, hlm. 4

³⁹ Nana Sudjana, *Penelitian dan Penilaian Pendidikan*, (Bandung: Sinar Baru, 2001), hlm. 28

pengalaman. Salah satu pertanda bahwa seseorang telah belajar adalah adanya perubahan tingkah laku dalam dirinya. Perubahan tingkah laku tersebut menyangkut perubahan yang bersifat pengetahuan (kognitif), keterampilan (psikomotor) maupun yang menyangkut nilai dan sikap (afektif). Belajar tidak hanya meliputi mata pelajaran, tetapi juga penguasaan, kebiasaan, persepsi, kesenangan, kompetensi, penyesuaian sosial, bermacam-macam keterampilan, dan cita-cita.⁴⁰

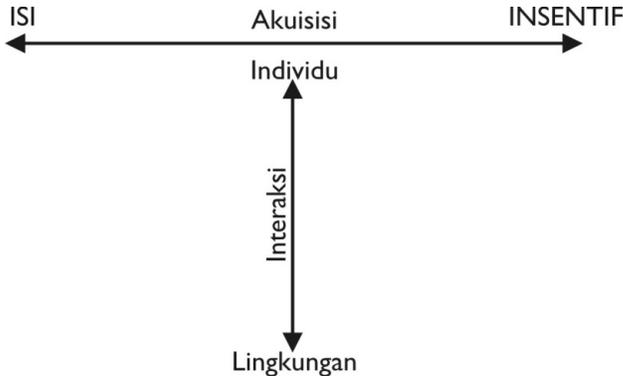
Dalam kaitan ini, belajar identik dengan dunia pendidikan, di mana dalam prosesnya terdapat pengajar dan anak yang belajar. Interaksi di antara keduanya sangat penting untuk diperhatikan dalam rangka mencapai tujuan-tujuan pembelajaran itu sendiri. Hal inilah yang disebutkan sebagai bentuk pembelajaran. Dengan demikian, dalam proses pembelajaran ini, akan ada orang yang akan membimbing dan memberi pengetahuan kepada orang lain yang membutuhkan bimbingan dan pengetahuan tersebut. Dari pemahaman ini, itu berarti pembelajaran tidak tersekat pada institusi pendidikan formal yang ditandai dengan adanya ruang kelas dengan segala perangkatnya, tapi juga bisa di mana saja dan oleh siapa saja, asalkan ada orang yang belajar dan yang mengajarkannya, sehingga proses pembelajaran tersebut bisa berlangsung.

Dalam konteks ini, semua pembelajaran mengimplikasikan adanya integrasi dua proses yang sangat berbeda, yaitu: (1) proses interaksi eksternal antara pembelajar dan lingkungan sosial, kultural atau materialnya, dan (2) proses psikologis internal berwujud elaborasi dan akuisisi. Banyak teori pembelajaran yang hanya membahas salah satu dari proses ini, yang tentu saja tidak berarti bahwa mereka keliru atau tidak bernilai, lantaran kedua proses tersebut bisa dikaji secara terpisah. Namun, ini berarti mereka tidak membahas medan pembelajaran secara utuh.⁴¹

Dalam kaitan ini, Knud Illeris memberikan proses fundamental pembelajaran dalam bagan berikut ini:

⁴⁰ Agus Suprijono, *Cooperative Learning Teori dan Aplikasi PAIKEM* (Yogyakarta: Pusaka Pelajar, 2013), hlm. 3.

⁴¹ Knud Illeris, "Pemahaman Komprehensif tentang Pembelajaran Manusia," dalam Knud Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Teori-Teori Pembelajaran Kontemporer*, Penerj. M. Khozim, (Bandung: Nusa Media, 2011), hlm. 11



Gambar 1. Proses Fundamental Pembelajaran

Dalam gambar di atas, Illeris menggambarkan proses interaksi internal sebagai panah ganda vertikal antara lingkungan, sebagai landasan atau basis umum dan karenanya bertempat di dasar, dan individu sebagai pembelajar spesifik dan karenanya bertempat di puncak. Selanjutnya, Illeris menambahkan proses akuisisi psikologis sebagai panah ganda lainnya. Ia adalah proses internal dalam diri pembelajar dan dengan begitu harus bertempat di puncak proses interaksi. Lebih jauh, proses tersebut dijalankan oleh saling pengaruh memengaruhi yang terintegrasi antara dua fungsi psikologis yang sepadan dalam setiap pembelajaran, yakni fungsi pengelolaan isi pembelajaran dan fungsi insentif berupa pengerahan dan pengarahannya energi mental yang diperlukan. Dengan begitu, panah ganda proses akuisisi ditempatkan secara horizontal di puncak proses interaksi dan di antara tiang isi dan insentif. Dalam hal ini, harus ditekankan bahwa panah ganda menandakan bahwa kedua fungsi ini selalu terlibat dan biasanya dengan cara saling terintegrasi.⁴²

Dari bagan di atas, berarti proses pembelajaran itu merupakan interaksi antara lingkungan dengan diri pribadi pembelajar. Interaksi inilah yang akan menghasilkan sebuah pemahaman dalam diri pembelajar tentang hakikat dirinya dengan lingkungan. Tanpa ada pembelajaran, tidak akan terbentuk pemahaman akan kesadaran dirinya terhadap lingkungan. Dengan adanya pembelajaran dalam rangka interaksi individu dengan lingkungan akan terbentuk suatu perilaku tertentu. Karena itulah, belajar merupakan suatu proses yang memperantarai perilaku. Belajar adalah sesuatu yang terjadi

⁴² *Ibid.*, hlm. 11-12.

sebagai hasil atau akibat dari pengalaman dan mendahului perubahan perilaku. Dengan demikian, dalam hal ini belajar ditempatkan sebagai variabel pengintervensi atau variabel perantara. Variabel perantara ini adalah proses teoretis yang diasumsikan terjadi di antara stimuli dan respons yang diamati. Variabel independen (variabel bebas) menyebabkan perubahan dalam variabel perantara (proses belajar), yang pada gilirannya akan menimbulkan perubahan dalam variabel dependen (variabel terikat). Variabel terikat inilah yang dinamakan dengan terwujudnya sebuah perilaku.⁴³

Terwujudnya sebuah perilaku yang sesuai dengan harapan tentu terkait dengan individu itu sendiri. Individu ini akan sangat dipengaruhi oleh kondisi internal dan eksternal dirinya. Kondisi internal individu dalam rangka pembelajaran itu adalah karakteristik diri pembelajar yang memengaruhi peluang pembelajaran dan terlibat dalam proses pembelajaran. Kondisi internal ini terkait dengan kecerdasan dan gaya belajar dari pembelajar itu sendiri.⁴⁴ Kecerdasan atau intelektualitas seseorang itu dipengaruhi oleh berbagai aspek dalam kehidupan seseorang. Ada tiga komponen penting yang dianggap sebagai hakikat kecerdasan atau inteligen, yaitu penilaian (*judgment*), pemahaman (*comprehension*), dan penalaran (*reasoning*).⁴⁵ Ketiga hal tersebut sangat penting dan menjadi esensi bagi ragam kecerdasan.

Penilaian (*judgement*) itu menjadi esensi kecerdasan, karena dari penilaian itu terdapat unsur-unsur akal dan budi yang akan mengarah pada kemampuan seseorang untuk menjadi cerdas dalam berperilaku sehingga dia akan bertindak cerdas untuk melakukan sesuatu baik itu pekerjaan positif atau bahkan negatif. Karena itu, orang yang punya esensi penilaian dalam dirinya dapat dipastikan dalam berperilaku, bertindak, dan bertutur kata selalu menampakkan aspek-aspek kecerdasan. Misalnya, kalau seorang siswa tahu bahwa tawuran itu membahayakan jiwa dan fisiknya, maka dia akan menggunakan penilaian dengan bertindak cerdas untuk tidak tawuran bersama rekan-rekannya.

Pemahaman (*comprehension*) juga menjadi aspek kecerdasan yang penting. Dalam belajar, menjadi paham adalah hal yang sangat vital, karena dari

⁴³ BR. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)*, hlm. 4.

⁴⁴ Knud Illeris, "Pemahaman Komprehensif tentang Pembelajaran Manusia," hlm. 21.

⁴⁵ Conny Semiawan, *Perspektif Pendidikan Anak Berbakat*, (Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Proyek Pembinaan Dan Peningkatan Mutu Tenaga Kependidikan, 1994)

pemahaman itulah akan terbentuk suatu pengetahuan yang bisa berlangsung lebih lama dibandingkan dengan seseorang yang mengetahui dengan cara menghafal. Misalnya adalah pada saat ujian, kebanyakan siswa menghadapi ujian dengan cara menghafal, dan bukan memahami, sehingga bisa jadi pengetahuan itu hanya akan bertahan saat ujian berlangsung dan setelahnya akan hilang. Hal ini akan berbeda jika seorang siswa itu memahami, sehingga pengetahuan yang dipahami tersebut akan terus berada dalam pikirannya dan akan siap digunakan dan diterapkan saat diperlukan.

Penalaran juga menjadi aspek kecerdasan yang sangat penting dalam kehidupan seseorang. Seseorang yang memiliki penalaran yang baik akan mampu memecahkan masalah dalam hidupnya dengan cara yang positif, cepat, efektif dan efisien. Seorang siswa yang memiliki penalaran yang baik akan mampu menyelesaikan soal dalam ujiannya dengan baik. Begitu juga dengan menghadapi masalah kehidupannya, dia akan mampu untuk menganalisis berbagai permasalahan tersebut dengan baik dan positif terkait dengan kemampuannya menalar masalah dengan baik.

Ketiga aspek kecerdasan yang esensial tersebut pada dasarnya akan terbentuk dengan proses belajar itu sendiri. Dengan demikian, antara belajar dan ketiga aspek kecerdasan tersebut ada keterkaitan erat yang pada ujungnya akan membawa seseorang kepada perubahan atau transformasi dalam diri dan kehidupannya. Bisa dimaknai pula bahwa kecerdasan inilah yang akan menjadi salah satu faktor penentu terciptanya perubahan perilaku secara internal dalam diri seseorang.

Selain kecerdasan, gaya belajar juga sangat penting. Gaya belajar ini juga terkait dengan bagaimana mewujudkan tiga esensi kecerdasan, yaitu penalaran, pemahaman, dan penilaian di atas agar bisa membawa manfaat dalam proses pembelajaran. Gaya belajar yang efektif dan efisien yang sesuai dengan apa yang dibutuhkan dalam proses pembelajaran akan membawa pada proses penalaran, pemahaman, dan penilaian yang baik, sehingga pengetahuan yang didapatkan akan bisa membawa manfaat bagi dirinya dan juga lingkungannya.

Kombinasi kecerdasan dan gaya belajar inilah yang akan memengaruhi kondisi internal seseorang yang sedang belajar untuk mendapatkan pengetahuan dalam rangka untuk melakukan transformasi dirinya.

Sedangkan kondisi eksternal pembelajaran adalah karakteristik di luar diri pembelajar yang memengaruhi peluang pembelajaran dan terlibat dalam proses pembelajaran. Kondisi eksternal ini secara garis besar bisa dibagi menjadi dua: (1) karakteristik situasi pembelajaran di sekitar dan ruang belajar dan (2) kondisi kultural dan kemasyarakatan yang lebih luas. Jenis ruang belajar menentukan perbedaan antara pembelajaran sehari-hari, pembelajaran sekolah, pembelajaran di tempat kerja, pembelajaran berbasis internet, pembelajaran berbasis minat, dan sebagainya serta menentukan kesulitan aplikasi hasil belajar melewati batas ruang ini. Sedangkan kondisi kemasyarakatan secara umum bergantung pada waktu dan tempat,⁴⁶ yang akan memengaruhi hasil dari pembelajaran itu sendiri terhadap pribadi pembelajar atau anak didik.

Dari pemaparan di atas, makna dari pembelajaran sebenarnya sudah bisa dilihat. Pembelajaran adalah proses interaksi peserta didik dengan pendidik dan sumber belajar pada suatu lingkungan belajar yang meliputi guru dan siswa yang saling bertukar informasi. Dalam pengertian lain, pembelajaran merupakan bantuan yang diberikan pendidik agar dapat terjadi proses perolehan ilmu dan pengetahuan, penguasaan kemahiran dan tabiat, serta pembentukan sikap dan kepercayaan pada peserta didik. Dengan kata lain, pembelajaran adalah proses untuk membantu peserta didik agar dapat belajar dengan baik.⁴⁷

Dalam pengertian lain, pembelajaran adalah suatu proses interaksi antara guru dan siswa, siswa dengan guru, dan siswa dengan siswa dalam satu kegiatan belajar mengajar. Dalam proses interaksi ini, guru berperan sebagai pendidik dan pembimbing siswa, fasilitator, motivator, dan pemimpin kelas yang membantu siswa dalam mencapai tujuan pembelajaran. Proses pembelajaran itu juga merupakan proses mengatur dan mengorganisasikan lingkungan yang ada di sekitar peserta didik sehingga dapat menumbuhkan dan mendorong anak didik untuk melakukan proses belajar.⁴⁸

Dalam pengertian yang lebih luas, pembelajaran manusia adalah kombinasi proses sepanjang hidup di mana diri manusia seutuhnya—tubuh

⁴⁶ Knud Illeris, "Pemahaman Komprehensif tentang Pembelajaran Manusia," hlm. 22.

⁴⁷ Dini Rosdiani, *Perencanaan Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani dan Kesehatan*, (Bandung: Alfabeta, 2013), hlm. 2-3.

⁴⁸ Prim Masrokan Mutohar, *Manajemen Mutu Sekolah: Strategi Peningkatan Mutu dan Daya Saing Lembaga Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2013), hlm. 59

(genetik, fisik, dan biologis) dan pikiran (pengetahuan, keterampilan, nilai, sikap, emosi, kepercayaan, dan pancaindra)— mengalami situasi sosial, yang kandungan isinya kemudian ditransformasikan secara kognitif, emotif, atau praktis (atau kombinasinya) dan terintegrasi ke dalam biografi individu seseorang, yang membuahkan perubahan pada diri seseorang atau menjadi pribadi yang semakin berpengalaman.⁴⁹

Dalam pandangan yang lain, pembelajaran adalah suatu proses atau cara yang dilakukan agar seseorang dapat melakukan kegiatan belajar, sedangkan belajar adalah suatu proses perubahan tingkah laku karena interaksi individu dengan lingkungan dan pengalaman. Pembelajaran ini lebih menekankan pada kegiatan belajar peserta didik secara sungguh-sungguh yang melibatkan aspek intelektual, emosional, dan sosial.⁵⁰

Dalam hal ini, Gregory A. Kimble menyatakan bahwa pembelajaran adalah perubahan yang relatif permanen di dalam potensialitas perilaku (*behavioral potentiality*) yang terjadi sebagai akibat dari praktik yang mengalami penguatan (*reinforced practice*).⁵¹

Dari pengertian di atas, ada beberapa hal yang bisa dipahami berkaitan dengan pembelajaran ini, yaitu: *pertama*, belajar diukur berdasarkan perubahan dalam perilaku. Dengan kata lain, hasil dari belajar harus selalu diterjemahkan ke dalam perilaku atau tindakan yang dapat ditaati. Setelah menjalani proses belajar, pembelajar akan mampu melakukan sesuatu yang tidak bisa mereka lakukan sebelum mereka belajar. *Kedua*, perubahan behavioral ini relatif permanen, yang berarti hanya sementara dan tidak menetap. *Ketiga*, perubahan perilaku itu tidak selalu terjadi secara langsung setelah proses belajar selesai. Kendati ada potensi untuk bertindak secara berbeda, potensi untuk bertindak ini mungkin tidak akan diterjemahkan ke dalam bentuk perilaku secara langsung. *Keempat*, perubahan perilaku atau potensi behavioral berasal dari pengalaman atau praktik (latihan). *Kelima*, pengalaman atau praktik harus diperkuat, yang berarti hanya respons-respons yang menyebabkan penguatanlah yang akan dipelajari.⁵²

⁴⁹ Peter Jarvis, "Belajar Menjadi Seorang Person di dalam Masyarakat," dalam Knud Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Teori-Teori Pembelajaran Kontemporer*, Penerj. M. Khozim, (Bandung: Nusa Media, 2011), hlm. 31.

⁵⁰ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*, Cet. Keenam, (Bandung: Rosdakarya, 2014), hlm. 10

⁵¹ Gregory A. Kimble, *Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning*, Edisi kedua, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1961), hlm. 6

⁵² BR. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)*, hlm. 2-3.

Dari beberapa hal terkait dengan pembelajaran di atas, ada beberapa ciri terjadinya pembelajaran, yaitu: *pertama*, belajar ditandai dengan adanya perubahan perilaku. Ini berarti bahwa hasil belajar hanya dapat diamati dari tingkah laku, yaitu adanya perubahan tingkah laku, dari tidak tahu menjadi tahu, dari tidak terampil menjadi terampil. Tanpa mengamati tingkah laku hasil belajar, kita tidak akan dapat mengetahui ada tidaknya hasil belajar. *Kedua*, perubahan perilaku relatif permanen. Ini berarti bahwa perubahan tingkah laku yang terjadi karena belajar untuk waktu tertentu akan tetap atau tidak berubah-ubah. Tetapi, perubahan tingkah laku tersebut tidak akan terpancang seumur hidup. *Ketiga*, perubahan tingkah laku tidak harus segera dapat diamati pada saat proses belajar sedang berlangsung, perubahan perilaku tersebut bersifat potensial. *Keempat*, perubahan tingkah laku merupakan hasil dari latihan atau pengalaman. *Kelima*, pengalaman atau latihan itu dapat memberi penguatan. Sesuatu yang memperkuat itu akan memberikan semangat atau dorongan untuk mengubah tingkah laku.⁵³

Dari karakteristik pembelajaran di atas, bisa dinyatakan bahwa proses pembelajaran itu akan mampu mengubah perilaku seseorang yang berasal dari praktik pembelajaran sehingga mampu memberikan efek tertentu dalam kehidupannya. Mewujudkan perubahan perilaku kepada diri seseorang sesungguhnya merupakan esensi dari pembelajaran itu sendiri. Dari tidak tahu menjadi tahu, dari tidak paham menjadi mengerti, dari tidak beradab menjadi berperadaban, adalah proses yang diinginkan dalam proses pembelajaran. Karena itulah, jika seseorang setelah menjalani sebuah pembelajaran belum bisa mendapatkan perubahan, paling tidak bagaimana dia bisa memahami sebuah pembelajaran, tentu saja ada yang salah dalam prosesnya. Bisa jadi ada yang salah dengan pembelajar itu sendiri dalam menangkap dan memahami pembelajaran. Bisa juga pengajarnya yang tidak bisa memberikan materi pembelajaran dengan baik sehingga pembelajar susah untuk memahaminya. Mungkin juga ada faktor lain yang bisa memengaruhinya. Karena itulah dibutuhkan evaluasi terhadap proses pembelajaran itu. Hal inilah yang menjadi esensi dari buku ini, sehingga hal ini akan dibahas nanti.

⁵³ Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2007), hlm. 15-16

C. TEORI-TEORI PEMBELAJARAN

Ada banyak teori yang berkembang dalam ranah pembelajaran, namun secara makro ada empat konsep utama yang bisa dijelaskan di sini.

I. Teori Koneksionisme

Teori koneksionisme ini sangat terkait dengan tokohnya yang sangat fenomenal, yaitu Edward Lee Thorndike. Teorinya dikenal dengan teori Stimulus-Respons. Menurutnya, dasar belajar adalah asosiasi antara stimulus dengan respons. Stimulus akan memberi kesan kepada pancaindra, sedangkan respons akan mendorong seseorang untuk melakukan tindakan. Asosiasi seperti itu disebut koneksi. Prinsip itulah yang kemudian disebut dengan teori koneksionisme.⁵⁴

Pemikiran Thorndike tentang proses belajar atau pembelajaran dapat dibagi menjadi dua bagian, yaitu pemikiran sebelum tahun 1930 dan paska 1930 mengingat ada perubahan yang sangat signifikan di antara kedua periode tersebut.⁵⁵

Sebelum tahun 1930, ada beberapa teori yang dikemukakan oleh Thorndike, yaitu teori hukum kesiapan, hukum latihan, dan hukum efek.

a. Hukum Kesiapan

Hukum kesiapan ini mengandung tiga bagian, yaitu: (1) apabila seseorang sudah siap melakukan suatu tingkah laku, pelaksanaannya akan memberi kepuasan baginya sehingga tidak akan melakukan tingkah laku yang lain. Misalnya, siswa yang sudah benar-benar siap menempuh ujian, dia akan puas bila ujian itu benar-benar dilaksanakan; (2) apabila seseorang siap melakukan suatu tingkah laku, tetapi tidak dilaksanakan, maka akan timbul kekecewaan. Akibatnya, ia akan melakukan tingkah laku yang lain untuk mengurangi kekecewaan. Contoh, siswa sudah rajin belajar dengan tekun untuk ujian, tapi ujian dibatalkan, maka mereka cenderung melakukan hal lain seperti berbuat gaduh, protes dan semacamnya untuk melampiaskan kekecewaannya; (3) apabila seseorang belum siap melakukan satu perbuatan tetapi dia harus melakukannya, maka ia akan merasa tidak puas. Akibatnya, orang tersebut akan melakukan tingkah laku yang lain untuk menghalangi

⁵⁴ Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2006), hlm. 59

⁵⁵ BR. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)*, hlm. 64.

terlaksananya tingkah laku tersebut. Contoh, siswa tiba-tiba diberi tes dadakan tanpa diberi tahu sebelumnya, mereka pun akan bertingkah untuk menggagalkan tes tersebut.⁵⁶

Dari tiga bagian tersebut, kita bisa mengatakan bahwa mengintervensi perilaku yang bertujuan akan menyebabkan frustrasi, dan menyebabkan seseorang melakukan sesuatu yang tidak ingin mereka lakukan juga akan membuat mereka frustrasi.⁵⁷ Hal inilah yang menjadi dasar bahwa dalam pembelajaran kesiapan itu sangat penting. Dengan demikian, teori ini mengajarkan bahwa kesiapan anak didik adalah hal yang penting dalam menghadapi kegiatan pembelajaran.

b. Hukum Latihan

Hukum latihan terdiri dari dua bagian:

- (1) koneksi antara stimulus dan respons akan menguat saat keduanya dipakai. Dengan kata lain, melatih koneksi (hubungan) antara situasi yang menstimulasi dengan suatu respons akan memperkuat koneksi di antara keduanya. Bagian dari hukum latihan ini dinamakan dengan hukum penggunaan (*law of use*).
- (2) Koneksi antara situasi dan respons akan melemah apabila praktik hubungan dihentikan atau jika ikatan netral tidak dipakai. Bagian dari hukum latihan ini dinamakan dengan hukum ketidakturunan (*law of disuse*).⁵⁸

Contohnya adalah bila siswa dalam belajar bahasa Inggris selalu menghafal perbendaharaan kata, maka saat ada stimulus berupa pertanyaan “*Apa bahasa Inggrisnya Pelajaran*”, maka siswa akan langsung bisa merespons dengan menjawabnya “*Lesson*” setelah dia mengingat atau mencari kata yang benar dalam perbendaharaan hafalannya. Sebaliknya, jika ia tidak pernah menghafal atau mencari tahu, maka ia tidak akan memberikan respons dengan benar. Dengan demikian, prinsip utama dalam belajar adalah pengulangan. Makin sering suatu pelajaran diulang, akan semakin banyak yang dikuasainya. Begitu juga

⁵⁶ Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, hlm. 60-61.

⁵⁷ BR. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)*, hlm. 64.

⁵⁸ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi: Dari Masa Kelahiran sampai Masa Modern*, Penerj. Abdul Qodir Shaleh, (Yogyakarta: Prismsophie, 2005), hlm. 390. Lihat juga BR. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)*, hlm. 65.

sebaliknya, jika semakin malas untuk mengulang, pelajaran akan sulit untuk dikuasai.⁵⁹

c. Hukum Efek

Ketika sebuah asosiasi diikuti dengan keadaan yang memuaskan, maka koneksinya menguat. Begitu juga sebaliknya, ketika sebuah asosiasi diikuti dengan keadaan yang tidak memuaskan, maka koneksinya melemah.⁶⁰

Dengan kata lain, terjadinya penguatan atau pelemahan dari suatu koneksi antara stimulus dan respons sebagai akibat dari konsekuensi dari respons. Jika suatu respons diikuti dengan kondisi yang memuaskan, maka kekuatan koneksinya bertambah. Jika responsnya menjengkelkan, maka kekuatan koneksi menurun.⁶¹

Contohnya dalam hal ini adalah jika siswa yang biasa menyontek lalu dibiarkan saja atau justru diberi nilai baik, siswa tersebut akan cenderung mengulanginya, sebab ia merasa diuntungkan dengan kondisi seperti itu. Tetapi, bila ia ditegur atau dipindahkan, sehingga temannya tahu kalau ia menyontek, ia akan merasa malu (merasa tidak diuntungkan oleh kondisi). Pada kesempatan lain, ia akan berusaha untuk tidak mengulangi perbuatan tersebut, sebab ia merasakan ada hal yang tidak menyenangkan baginya.⁶²

Setelah tahun 1930, pemikiran Edward Lee Thorndike berkembang yang merupakan pengembangan terhadap teori-teori yang dicetuskan sebelumnya.⁶³

Pertama, Thorndike secara esensial menarik kembali hukum penggunaan atau latihan. Hukum penggunaan yang menyatakan bahwa repetisi atau pengulangan saja sudah cukup untuk memperkuat koneksi, ternyata tidak akurat. Penghentian pengulangan ternyata tidak melemahkan koneksi dalam periode yang cukup panjang. Meskipun Thorndike tetap berpendapat bahwa latihan praktis akan menghasilkan kemajuan kecil dan kurangnya latihan akan menyebabkan naiknya tingkat

⁵⁹ Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, hlm. 62

⁶⁰ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi*, hlm. 390.

⁶¹ BR. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)*, hlm. 65.

⁶² Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, hlm. 62-63.

⁶³ Lihat selengkapnya BR. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)*, hlm. 72-75.

lupa, karena alasan praktis dia meninggalkan hukum latihan setelah tahun 1930.

Kedua, Thorndike juga merevisi sebagian dari teori efek yang dianggapnya separo benar dan separo salah. Separo benar itu adalah bahwa sebuah respons yang diikuti dengan keadaan yang memuaskan akan diperkuat, sedangkan separo lainnya Thorndike menyatakan bahwa menghukum sesuatu respons ternyata tidak ada efeknya terhadap kekuatan koneksi. Revisi hukum efek menyatakan bahwa “Penguatan akan meningkatkan kekuatan koneksi, sedangkan hukuman tidak akan memberi pengaruh apa-apa terhadap kekuatan koneksi.

Ketiga, Thorndike juga mengamati bahwa dalam proses belajar asosiasi, ada faktor lain selain kontinguitas dan hukum efek. Jika elemen-elemen dari asosiasi dimiliki bersama, asosiasi di antara mereka akan dipelajari dan dipertahankan dengan lebih mudah ketimbang jika elemen itu bukan milik bersama.

Keempat, Thorndike menambahkan teori baru yang disebut dengan penyebaran efek (*spread of effect*). Selama eksperimennya, Thorndike secara tak sengaja menemukan bahwa keadaan yang memuaskan tidak hanya menambah probabilitas terulangnya respons yang menghasilkan keadaan yang memuaskan tersebut, tetapi juga meningkatkan probabilitas terulangnya respons yang mengitari respons yang memperkuat itu.

2. Teori Pengondisian Klasik (*Classical Conditioning*)

Tokoh yang menjadi pelopor bagi teori ini adalah Ivan Petrovich Pavlov dan hal ini masuk ke dalam aliran behaviorisme. Teori Pavlov adalah tentang refleks-refleks yang terkondisikan (*conditioned reflects*). Pengondisian klasik atau Pavlovian membentuk berbagai gerakan refleks. Dimulai dengan stimulus yang belum menjadi kebiasaan (*unconditioned stimulus*) dan respons yang belum menjadi kebiasaan (*unconditioned response*), kemudian hal itu digabungkan dengan stimulus netral dengan refleks tersebut dengan cara mempresentasikannya bersama stimulus yang belum menjadi kebiasaan. Setelah melakukan sejumlah pengulangan, stimulus netral dengan sendirinya akan mendapatkan respons. Pada titik ini, stimulus netral dinamakan kembali dengan stimulus yang sudah menjadi kebiasaan (*conditioned stimulus*)

sedangkan responsnya disebut respons yang sudah menjadi kebiasaan (*conditioned response*).⁶⁴

Untuk menerapkan hal itu, Pavlov mengadakan penelitian secara intensif mengenai kelenjar ludah. Penelitian yang dilakukan Pavlov ini menggunakan anjing sebagai objek penelitiannya. Pavlov melihat selama pelatihan bahwa ada perubahan dalam waktu dan rata-rata keluarnya air liur pada anjing. Pavlov mengamati, jika daging diletakkan dekat mulut anjing yang lapar, anjing akan mengeluarkan air liur. Hal ini terjadi karena daging telah menyebabkan rangsangan kepada anjing, sehingga secara otomatis ia mengeluarkan air liur. Walaupun tanpa latihan atau dikondisikan sebelumnya, anjing pasti akan mengeluarkan air liur jika dihadapkan pada daging. Dalam percobaan ini, daging disebut sebagai *unconditioned stimulus*. Karena air liur terjadi secara otomatis pada saat daging di dekat anjing tanpa latihan atau pengondisian, maka keluarnya air liur pada anjing tersebut dinamakan *unconditioned response*.⁶⁵

Kalau daging dapat menimbulkan air liur pada anjing tanpa latihan atau pengalaman sebelumnya, maka stimulus yang lain, seperti bel, tidak dapat menghasilkan air liur. Karena stimulus tersebut tidak menghasilkan respons, maka stimulus bel tersebut disebut dengan stimulus netral. Menurut Pavlov, jika stimulus netral dipasangkan dengan daging (*unconditioned stimulus*) dan dilakukan secara berulang-ulang, maka stimulus netral akan berubah menjadi *conditioned stimulus* dan memiliki kekuatan yang sama untuk mengarahkan respons anjing seperti ketika ia melihat daging. Oleh karena itu, bel akan dapat menyebabkan anjing mengeluarkan air liur. Inilah konsep inti dari pengondisian klasik atau Pavlovian.⁶⁶

Dari teori ini, prinsip belajar menurut Pavlov adalah: *pertama*, belajar adalah pembentukan kebiasaan dengan cara menghubungkan atau mempertautkan antara perangsang/stimulus yang lebih kurang dengan perangsang yang lebih lemah. *Kedua*, proses belajar terjadi apabila ada interaksi antara organisme dengan lingkungan. *Ketiga*, belajar adalah membuat perubahan-perubahan pada organisme/individu. *Keempat*, setiap perangsang akan menimbulkan aktivitas otak. *Kelima*, semua aktivitas susunan saraf pusat diatur oleh eksitasi dan inhibitasi.⁶⁷

⁶⁴ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi*, hlm. 387-388.

⁶⁵ Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 58.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, hlm. 64.

3. Teori Pengondisian Operan (*Operant Conditioning*)

Setiap makhluk hidup pasti selalu berada dalam proses melakukan sesuatu terhadap lingkungannya, yang dalam artian sehari-hari berarti dia hidup di dalam dunia, yang melakukan apa yang dituntut oleh hakikat alamiah dirinya. Selama melakukan proses “operasi” ini, makhluk hidup tersebut pasti menerima stimulan-stimulan tertentu yang disebut stimulan yang menggugah. Stimulan-stimulan ini berdampak pada meningkatnya proses cara kerja tadi, yaitu perilaku-perilaku yang muncul karena adanya penggugah. Inilah yang dimaksudkan dengan pengondisian operan (*operant conditioning*),⁶⁸ yang dicetuskan oleh BF. Skinner, salah satu teoretikus kalangan behavioris dalam dunia pembelajaran.

Dalam konteks ini, Skinner menyatakan bahwa prinsip yang ada dalam pengondisian klasiknya Pavlov hanyalah sebagian kecil dari perilaku yang bisa dipelajari. Banyak perilaku manusia itu mengarah pada operan, bukan pada responden. Pengondisian klasik hanya menjelaskan bagaimana perilaku yang ada dipasangkan dengan rangsangan atau stimuli baru, tetapi tidak menjelaskan bagaimana perilaku operan baru dicapai.⁶⁹

Skinner membedakan tingkah laku responden, yaitu tingkah laku yang ditimbulkan oleh stimulus yang jelas. Misalnya, kucing berlari kesana-kemari karena melihat daging. Karena itulah, perilaku operan adalah tingkah laku yang ditimbulkan oleh stimulus yang belum diketahui, namun semata-mata ditimbulkan oleh organisme itu sendiri, dan belum tentu dikehendaki oleh stimulus dari luar. Misalnya, kucing berlari kesana-kemari karena kucing itu lapar, bukan karena melihat daging.⁷⁰

Dalam pengondisian operan, menurut Skinner, hal yang paling dipentingkan adalah respons. Menurutnya, ada dua prinsip umum dalam kondisi ini, yaitu: *pertama*, setiap respons yang diikuti stimulus yang memperkuat *reward* (imbalan), akan cenderung diulangi. *Kedua*, stimulus yang memperkuat imbalan akan meningkatkan kecepatan terjadinya respons operan. Dengan kata lain, imbalan akan mengakibatkan diulangnya suatu respons.⁷¹

⁶⁸ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi*, hlm. 406-407.

⁶⁹ Baharudin dan Esa NurWahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 67

⁷⁰ Sri Rumini, *Psikologi Pendidikan*, (Yogyakarta: UPP IKIP Yogyakarta, 1993), hlm. 75-76.

⁷¹ Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, hlm. 65

Pada dasarnya Skinner mendefinisikan belajar sebagai proses perubahan perilaku. Perubahan perilaku yang dicapai sebagai hasil belajar tersebut melalui proses penguatan perilaku yang muncul, yang biasanya disebut dengan pengondisian operan. Perilaku, seperti respons dan tindakan, adalah sebuah kata yang secara sederhana menunjukkan apa yang diperbuat seseorang untuk situasi tertentu. Secara konseptual, menurut Skinner, perilaku dapat dianalogikan dengan sebuah *sandwich*, yang membawa dua pengaruh lingkungan terhadap perilaku. *Pertama*, apa yang disebut dengan anteseden (peristiwa yang mendahului perilaku), dan *kedua*, apa yang disebut konsekuen (peristiwa yang mengikuti perilaku). Hubungan ini dapat ditunjukkan secara sederhana sebagai *Antecedents-Behaviour-Consequences* (ABC). Sebagai sebuah rangkaian, perilaku adalah sebuah proses dari *Consequences* yang diberikan pada perilaku akan menjadi *Antecedents* bagi munculnya perilaku, dan begitu seterusnya. Penelitian dalam pengondisian operan menunjukkan bahwa perilaku operan dapat diubah dengan mengubah anteseden, konsekuen, atau di antara keduanya.⁷²

Setelah melakukan berbagai eksperimen secara berulang-ulang, Skinner berkesimpulan bahwa pada awalnya dalam jangka pendek, baik hukuman maupun imbalan, mempunyai efek mengubah dan menaikkan tingkah laku yang dikehendaki. Namun, dalam jangka panjang, imbalan tetap berefek menaikkan, sedangkan hukuman justru tidak berfungsi. Artinya, antara imbalan dan hukuman tidak simetris.⁷³

4. Teori Gestalt

Kalau tiga teori di atas merupakan bagian dari aliran behavioris, maka teori gestalt ini masuk ke dalam aliran kognitivisme. Hal ini terjadi karena psikologi kognitif sendiri dipengaruhi oleh para tokoh Gestalt dengan tokoh-tokohnya seperti Max Wertheimer, Wolfgang Kohler, dan Kurt Koffka. Para tokoh gestalt tersebut belum merasa puas dengan penemuan dari aliran behavioris yang menyatakan bahwa belajar sebagai proses stimulus dan respons serta manusia bersifat mekanistik. Mereka pun menemukan bahwa persepsi adalah hal yang sangat penting dalam proses belajar. Dengan kata lain, mereka menyatakan bahwa manusia bukanlah sekadar makhluk yang

⁷² Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 67-68.

⁷³ Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, hlm. 65

hanya bisa bereaksi jika ada stimulus yang memengaruhinya. Tetapi lebih dari itu, manusia adalah makhluk individu yang utuh antara rohani dan jasmaninya. Karena itulah, pada saat manusia bereaksi dengan lingkungannya, manusia tidak sekadar merespons, tetapi juga melibatkan unsur subjektivitasnya yang antara masing-masing individu bisa berlainan.⁷⁴

Gestalt sendiri didasarkan pada penelitian bahwa kita sering mengalami hal-hal yang bukan menjadi bagian dari sensasi sederhana kita. Penelitian orisinal dari Wertheimer adalah ketika dia mencatat bahwa kita sama sekali tidak merasakan gerakan, yang ada hanyalah serangkaian ketat dari peristiwa sensoris individu. Ini menjadi kesimpulannya ketika dia melihat dengan menggunakan stroboskop mainan yang dia bawa pada saat di stasiun kereta api Frankfurt serta dari apa yang dia lihat dalam laboratoriumnya ketika dia melakukan eksperimen terhadap kilatan cahaya dalam pergantian yang cepat. Efek inilah yang dinamakan dengan fenomena phi (*phi phenomenon*) dan saat ini menjadi prinsip dasar dari gambar bergerak.⁷⁵

Dalam kaitannya dengan pembelajaran, teori gestalt ini tentu berbeda dengan apa yang dikemukakan oleh teori yang termasuk ke dalam aliran behaviorisme di atas. Dalam pandangan behavioris, belajar itu adalah sebuah proses ujicoba (*trial and error*), sedangkan dalam pandangan gestalt belajar adalah proses yang didasarkan pada pemahaman (*insight*). Karena pada dasarnya setiap tingkah laku seseorang selalu didasarkan pada kognisi, yaitu tindakan mengenal atau memikirkan situasi di mana tingkah laku tersebut terjadi. Pada situasi belajar, keterlibatan seseorang secara langsung dalam situasi belajar tersebut akan menghasilkan pemahaman yang dapat membantu individu tersebut memecahkan masalah. Dengan kata lain, teori gestalt ini menyatakan bahwa yang paling penting dalam proses belajar individu adalah dimengertinya apa yang dipelajari oleh individu tersebut. Oleh karena itu, teori belajar gestalt ini disebut teori *insight*.⁷⁶

Penerapan teori gestalt tampak pada kurikulum yang sekarang digunakan dalam dunia pendidikan. Kurikulum mempunyai pusat yang sama. Dalam tingkatan rendah, disusun kurikulum dari suatu kesatuan yang utuh. Hal pokok diajarkan secara garis besar. Di tingkatan yang lebih lanjut, kesatuan itu diberikan lagi dengan muatan yang lebih detail yang mengarah pada

⁷⁴ Baharudin dan Esa NurWahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 88

⁷⁵ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi*, hlm. 424.

⁷⁶ Baharudin dan Esa NurWahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 88-89.

bagian-bagian yang telah diberikan di tingkatan dasar. Begitu seterusnya secara berkelanjutan di setiap jenjangnya.⁷⁷

Eksperimen yang dilakukan oleh Kohler juga menunjukkan pentingnya pembentukan *insight* dalam proses belajar. Pembentukan *insight* dalam diri individu belajar terjadi karena ada persepsi terhadap lingkungan atau medan dan menstrukturkannya sehingga membentuk menjadi suatu susunan yang bermakna, yaitu terbentuknya *insight*.⁷⁸

Pada intinya, pembelajaran menjadi minat utama dari para tokoh gestalt ini. Satu hal benar yang selalu mereka tekankan adalah bahwa kita sering belajar, bukan belajar pada hal-hal literal yang ada di depan kita, tapi mempelajari hubungan-hubungan di antara mereka. Karena itulah, teori gestalt sendiri lebih dikenal dengan konsepnya pembelajaran *insight* (*insight learning*), seperti apa yang telah dinyatakan di atas. Namun, ada pemahaman yang salah terhadap hal ini. Mereka tidak bicara tentang banyak tentang kilatan intuisi, tapi lebih berbicara tentang pemecahan masalah dengan menggunakan rekognisi terhadap prinsip gestalt atau prinsip pengaturan.⁷⁹

5. Teori Arena (*Field Theory*)

Teori arena pada dasarnya adalah pengembangan dari teori gestalt, dan salah satu tokohnya yang terkenal adalah Kurt Lewin yang merupakan salah satu tokoh teoritikus Gestalt. Kurt Lewin lahir pada tanggal 9 September 1890, di Mogilno, Jerman. Dia memperoleh gelar PhD-nya dari University of Berlin di bawah bimbingan Stumpf. Setelah masuk wajib militer, dia kembali ke Berlin dan bekerja bersama Wertheimer, Koffka, dan Köhler. Lewin kemudian pergi ke Amerika Serikat sebagai dosen tamu di Universitas Stanford dan Cornell, dan kemudian mendapatkan posisi di University of Iowa pada tahun 1935. Tahun 1944, dia menciptakan dan mengepalai *Research Center for Group Dynamics* di MIT. Dia meninggal pada tahun 1947, pada saat memulai karyanya di sana.⁸⁰

Teori arena memandang bahwa tingkah laku dan atau proses kognitif adalah suatu fungsi dari banyak variabel yang muncul secara simultan (serempak). Perubahan pada diri seseorang bisa mengubah hasil keseluruhan.

⁷⁷ Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, hlm. 66

⁷⁸ Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 92

⁷⁹ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi*, hlm. 429.

⁸⁰ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi*, hlm. 431.

Dalam hal ini, Lewin menjelaskan bahwa tingkah laku manusia dalam suatu waktu ditentukan oleh keseluruhan jumlah fakta psikologis yang dialami dalam waktu tersebut. Menurutnya, fakta psikologis itu merupakan sesuatu yang berpengaruh pada tingkah laku, termasuk marah, ingatan kejadian masa lampau, dan lain-lain. Semua fakta itu menjadi ruang lingkup kehidupan seseorang. Beberapa fakta psikologis akan memberi pengaruh positif atau negatif pada tingkah laku seseorang. Keseluruhan gejala itulah yang akan menentukan tingkah laku seseorang dalam suatu waktu. Tetapi, hanya pengalaman yang disadarinya yang akan memberi pengaruh. Perubahan pada fakta psikologis akan menyusun kembali seluruh ruang kehidupan. Jadi, tingkah laku merupakan perubahan-perubahan kontinu dan dinamis. Manusia berada dan berkembang dalam suatu pengaruh perubahan-perubahan medan yang kontinu. Itulah yang dimaksud dengan teori medan.⁸¹

6. Teori Humanistik

Teori humanistik dalam pembelajaran itu lebih berorientasi pada anak didik, di mana anak didik menjadi pusat pembelajaran (*student-centered learning*). Dengan demikian, seorang pendidik harus mampu menyelami dan memahami anak didik agar mampu memberikan pembelajaran yang tepat dan sesuai kepadanya. Selain itu, siswa juga harus mempunyai kemampuan untuk mengarahkan sendiri perilakunya dalam belajar (*self-regulated learning*), apa yang akan dipelajari, dan sampai tingkatan mana, kapan dan bagaimana mereka akan belajar. Siswa belajar mengarahkan sekaligus memotivasi diri sendiri dalam belajar daripada sekadar menjadi penerima pasif dalam proses belajar. Siswa juga belajar menilai kegunaan belajar itu bagi dirinya sendiri.

Dalam teori humanis, proses belajar harus dimulai dan ditujukan untuk kepentingan memanusiakan manusia itu sendiri. Oleh sebab itu, teori belajar humanistik sifatnya lebih abstrak dan lebih mendekati bidang kajian filsafat, teori kepribadian, dan psikoterapi, daripada bidang kajian psikologi belajar. Teori humanistik sangat mementingkan isi yang dipelajari daripada proses belajar itu sendiri. Teori belajar ini lebih banyak berbicara tentang konsep-konsep pendidikan untuk membentuk manusia yang dicita-citakan, serta tentang proses belajar dalam bentuknya yang paling ideal. Dengan kata lain, teori ini lebih tertarik pada pengertian belajar dalam bentuknya yang paling

⁸¹ Sri Rumini, *Psikologi Pendidikan*, hlm. 100-101.

ideal daripada pemahaman tentang proses belajar sebagaimana apa adanya, seperti yang selama ini dikaji oleh teori-teori belajar lainnya.⁸²

Tokoh yang menjadi gerbong dalam teori humanistik ini adalah Arthur W. Combs, Abraham H. Maslow, dan Carl R. Rogers. Menurut Combs, perilaku batin, seperti perasaan, persepsi, keyakinan, dan maksud menyebabkan seseorang berbeda dengan orang lain. Untuk memahami orang lain, seseorang harus melihat dunia orang lain seperti ia merasa dan berpikir tentang dirinya sendiri. Dengan demikian, pendidik dapat memahami perilaku siswanya jika ia mengetahui bagaimana peserta didik memersepsikan perbuatannya pada suatu situasi. Apa yang kelihatannya aneh, mungkin saja tidak aneh bagi orang lain.⁸³

Maslow yang merupakan bapak humanis Amerika adalah teoretikus yang banyak memberi inspirasi dalam teori kepribadian. Di era 1950-an, orang sudah bosan dengan pesan-pesan reduksionistik dan mekanistik kalangan psikolog-psikolog behavioristik dan fisiologis. Yang ingin mereka temukan adalah makna dan tujuan hidup yang mereka jalani. Maslow adalah salah seorang pencetus gerakan ini, gerakan yang ingin membawa kemanusiaan kembali pada psikologi dan pribadi pada kepribadian.⁸⁴

Dalam pandangan Maslow, dalam diri manusia itu terdapat dorongan positif untuk tumbuh dan sekaligus kekuatan yang menghambat.⁸⁵ Karena itulah, kemudian Maslow mengembangkan gagasan yang disebut dengan *hierarki kebutuhan*. Di atas perincian kebutuhan akan udara, air, makanan, dan seks, dia menempatkan lima lapisan kebutuhan yang lebih luas dari yang paling dasar hingga yang paling tinggi, yang berturut-turut sebagai berikut: kebutuhan fisiologis, kebutuhan rasa aman, kebutuhan kasih sayang, kebutuhan harga diri, dan kebutuhan untuk aktualisasi-diri. Keempat yang pertama, yaitu fisiologis, rasa aman, kasih sayang, dan harga diri menurut Maslow merupakan kebutuhan-kebutuhan defisit atau *D-needs*. Jika kita kekurangan sesuatu, itu berarti kita akan mengalami defisit, yakni merasa akan membutuhkan sesuatu tersebut. Tapi kalau kita sudah memperoleh apa yang kita butuhkan, kita tidak akan merasakan apa-apa

⁸² C. Asri Budiningsih, *Belajar dan Pembelajaran*, (Yogyakarta: Penerbit Rineka Cipta., 2004), hlm. 68

⁸³ Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, hlm. 71-72.

⁸⁴ C. George Boeree, *Personality Theories: Melacak Kepribadian Anda Bersama Psikolog Dunia*, Penerj. Inyik Ridwan Muzir, (Yogyakarta: Prismsophie, 2004), hlm. 290

⁸⁵ Wiji Suwarno, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*, hlm. 72.

lagi. Dengan kata lain, kebutuhan-kebutuhan itu tidak lagi mendorong dan memotivasi kita.⁸⁶

Sedangkan kebutuhan terakhir, yaitu aktualisasi diri, disebut Maslow dengan istilah yang berbeda-beda, seperti motivasi pertumbuhan (sebagai lawan dari motivasi devisa), kebutuhan-kebutuhan untuk mengada (*being-needs*) atau *B-Needs* (sebagai lawan dari *D-Needs*). *B-needs* inilah yang disebut sebagai kebutuhan aktualisasi diri.⁸⁷

Dari pemahaman tersebut, hierarki kebutuhan tersebut bisa dijadikan sebagai bahan untuk melakukan pembelajaran humanis. Hierarki kebutuhan manusia mempunyai implikasi penting bagi individu siswa. Oleh karena itu, pendidik harus memerhatikan kebutuhan siswa sewaktu beraktivitas di dalam kelas. Seorang pendidik dituntut memahami kondisi tertentu, seperti ada siswa yang sering tidak mengerjakan PR, atau ada yang ramai, atau tidak konsentrasi dalam belajar. Maka menurut Maslow, minat atau motivasi untuk belajar itu tidak dapat berkembang jika kebutuhan pokoknya tidak terpenuhi. Siswa yang datang ke sekolah tanpa persiapan, atau tidak bisa tidur nyenyak, atau sedang mengalami masalah pribadi atau keluarga, cemas atau takut akan sesuatu yang semuanya itu merupakan kebutuhan bagian dari kebutuhan defisit (*D-needs*), tentu saja daya belajarnya akan terganggu dan tidak bisa mendapatkan kondisi ideal dalam mengikuti proses pembelajaran. Karena itulah, pendidik harus mampu untuk memahami hal itu, dan kemudian mencari pemecahan masalahnya dengan memberikan pemenuhan terhadap berbagai hal yang menjadi bagian dari kebutuhan defisitnya.

Sedangkan Carl R Rogers adalah tokoh pendidikan humanis yang sangat terkenal, karena teori-teorinya mampu memberikan pencerahan bagi proses dan praktik pendidikan dewasa ini. Berikut ini adalah beberapa gagasan yang dikembangkan Rogers yang dirangkum dari buku Sri Rumini.⁸⁸

Pertama, manusia itu mempunyai hasrat untuk belajar. Dalam pandangan Rogers, manusia itu pasti akan selalu ingin tahu saat mengeksplorasi lingkungannya, dan dorongan rasa ingin tahu inilah yang menjadi asumsi dasar dari pendidikan humanistik. Karena itulah, dalam kelas siswa harus diberikan kesempatan untuk mengeksplorasi rasa ingin tahu ini, sehingga

⁸⁶ C. George Boeree, *Personality Theories*, hlm. 278-279.

⁸⁷ *Ibid.*, hlm. 284.

⁸⁸ Sri Rumini, *Psikologi Pendidikan*, hlm. 110-112.

dengan demikian, kelas harus berorientasikan pada siswa (*student-oriented learning*), dan bukan pada sebaliknya berorientasikan pada guru (*teacher-oriented learning*), yang justru bertentangan dengan prinsip dasar pendidikan humanistik.

Kedua, siswa itu belajar atas inisiatif sendiri. Hal ini akan menjadi sangat berarti bagi para siswa pada saat melakukan pembelajaran berbasis inisiatif sendiri, sehingga apa yang dipelajari akan bisa dipahami dan dimengerti langsung oleh siswa, sedangkan guru dalam hal ini menjadi fasilitator saja.

Ketiga, belajar itu tidak boleh di bawah tekanan atau ancaman. Hasil yang akan didapatkan dalam pembelajaran yang tidak berada di bawah tekanan atau ancaman ini akan signifikan pengaruhnya bagi kemajuan siswa. Siswa akan lebih menikmati jalannya pembelajaran sehingga dalam mengeksplorasi kapasitas dan kemampuan dirinya dalam mengikuti pembelajaran, sehingga pembelajaran itu pun akan meningkat dan mampu memberikan hasil terbaik.

Keempat, belajar itu mempunyai makna yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Dalam hal ini, siswa akan mampu belajar dengan baik ketika yang dipelajarinya itu mampu menggugah rasa dan sesuai dengan apa yang dibutuhkannya, atau mampu memberikan makna bagi kehidupan dirinya, atau sesuai dengan apa yang dialaminya. Karena itulah, pendidik harus mampu untuk menggali berbagai hal yang menjadi keinginan dari siswa, dan hal inilah yang menjadi inti dari pendidikan humanistik.

Kelima, belajar itu mempunyai makna perubahan. Hal inilah yang menjadi inti dari sebuah pembelajaran, yakni berubah dari tidak tahu menjadi tahu, dari tidak paham menjadi memahami sesuatu. Apalagi ilmu pengetahuan akan selalu berubah dan berkembang, hal ini tentu saja membutuhkan proses belajar yang berkelanjutan, sehingga belajar itu akan membuat perubahan-perubahan dalam kehidupan manusia.

7. Teori Konstruktivisme

Para tokoh konstruktivis memandang belajar sebagai proses aktif pelajar mengkonstruksi arti baik dalam bentuk teks, dialog, pengalaman fisis, ataupun bentuk lainnya. Von Glasersfeld, seperti yang dikutip oleh Sukiman, menyatakan bahwa dalam perspektif konstruktivis, belajar bukan suatu perwujudan hubungan stimulus-respons. Belajar memerlukan pengaturan

diri dan pembentukan struktur konseptual melalui refleksi dan abstraksi. Sedangkan Fosnot menyatakan bahwa tujuan belajar konstruktivistik itu lebih difokuskan pada pengembangan konsep dan pemahaman yang mendalam daripada sekedar pembentukan perilaku atau keterampilan.⁸⁹ Dengan demikian, pembelajaran konstruktivistik ini lebih menekankan pada proses daripada hasil dari pembelajaran itu sendiri.

Dengan demikian, hakikat belajar dalam pandangan konstruktivistik adalah sebagai kegiatan manusia dalam membangun atau menciptakan pengetahuan dengan cara mencoba memberi makna pada pengetahuan sesuai dengan pengalamannya. Pengetahuan itu sendiri rekaan dan bersifat tidak stabil. Oleh karena itu, pemahaman yang diperoleh manusia senantiasa bersifat tentatif dan tidak lengkap. Pemahaman manusia akan semakin mendalam dan kuat jika teruji dengan pengalaman-pengalaman baru.⁹⁰

Dari sini, jelas bahwa pembelajaran konstruktivistik ini lebih mementingkan proses daripada hasil. Pada awalnya, belajar memang kegiatan individual di mana masing-masing siswa membentuk pengetahuannya sendiri. Akan tetapi, integrasi dan kolaborasi dengan teman kelompok juga sangat penting dalam proses belajar. Siswa dapat saling belajar bersama temannya. Apa yang diungkapkan teman dapat dijadikan suatu bahan untuk mengembangkan skema yang dimilikinya. Belajar bersama teman yang memungkinkan sikap kritis dan saling menukarkan perbedaan akan menantang siswa untuk semakin mengoreksi dan mengembangkan pengetahuan yang telah dibentuknya.⁹¹

Perkembangan konstruktivisme dalam belajar tidak lepas dari usaha keras Jean Piaget dan Lev S. Vygotsky. Kedua tokoh ini menekankan bahwa perubahan kognitif ke arah perkembangan terjadi ketika konsep-konsep yang sebelumnya sudah ada mulai bergeser karena ada sebuah informasi baru yang diterima melalui proses ketidakseimbangan (*disequilibrium*). Selain itu, Piaget dan Vygotsky juga menekankan pada pentingnya lingkungan sosial dalam belajar dengan menyatakan bahwa integrasi kemampuan dalam belajar kelompok akan dapat meningkatkan perubahan secara konseptual.⁹²

⁸⁹ Sukiman, "Teori Pembelajaran dalam Pandangan Konstruktivisme dan Pendidikan Islam," dalam *Jurnal Kependidikan Islam*, Vol. III No. 1 Januari-Juni 2008, hlm. 60-61.

⁹⁰ Baharudin dan Esa NurWahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 116

⁹¹ Paul Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1997), hlm. 145

⁹² Baharudin dan Esa NurWahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 117

Dalam hal ini, Piaget mencetuskan apa yang dinamakan dengan epistemologi genetik, yaitu kajian tentang perkembangan pengetahuan manusia. Misalnya, sejak usia balita, seseorang telah memiliki kemampuan tertentu untuk menghadapi objek-objek yang ada di sekitarnya. Kemampuan ini memang sangat sederhana, yakni dalam bentuk kemampuan sensoris-motorik, namun dengan kemampuan inilah balita tadi akan mengeksplorasi lingkungannya dan menjadikannya dasar bagi pengetahuan tentang dunia yang akan dia peroleh kemudian serta akan berubah menjadi kemampuan-kemampuan yang lebih maju dan rumit. Kemampuan-kemampuan ini disebut Piaget dengan *skema*.⁹³ Dari skema inilah kemudian Piaget menyatakan bahwa ada proses pengkonstruksian pengetahuan yang berlangsung melalui proses *asimilasi* dan *akomodasi*.⁹⁴

Sebagai contoh, seorang anak tentu tahu bagaimana cara memegang mainannya dan membawa mainan itu ke mulutnya. Dia dengan mudah dapat membawakan *skema* ini. Lalu ketika dia bertemu dengan benda lain, dia dengan mudah dapat menerapkan skema “ambil dan bawa ke mulut” tadi terhadap benda lain tersebut. Inilah yang disebut Piaget dengan *asimilasi*, yakni pengasimilasian objek baru kepada skema lama. Namun, ketika anak tadi bertemu lagi dengan benda lain, misalnya bola, dia tetap akan menerapkan skema “ambil dan bawa ke mulut” tadi. Tentu skema ini tidak akan berlangsung dengan baik, karena bendanya sudah jauh berbeda. Oleh sebab itu, *skema* pun harus menyesuaikan diri dengan objek yang baru. Dalam contoh ini, mungkin “ meniup atau mendorong ” adalah skema yang lebih cocok untuk objek yang baru. Inilah yang disebut *akomodasi*, yakni pengakomodasian skema lama terhadap objek baru.⁹⁵

Asimilasi dan akomodasi adalah dua bentuk *adaptasi*, istilah Piaget yang barangkali mirip dengan apa yang kita sebut dengan *pembelajaran*. Akan tetapi, dia mengartikan adaptasi lebih luas dari sekadar proses pembelajaran, seperti yang dibicarakan kalangan behavioris Amerika. Dia melihatnya sebagai sebuah proses yang benar-benar bersifat biologis. Setiap makhluk hidup mesti beradaptasi, termasuk yang tidak memiliki sistem saraf. Cara kerja *asimilasi*

⁹³ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi*, hlm. 483-484. Secara teoretis, skema atau skemata adalah suatu struktur mental atau kognitif yang dengannya seseorang secara intelektual beradaptasi dan mengkoordinasi lingkungan sekitarnya. Skema atau skemata itu akan beradaptasi dan berubah selama perkembangan mental seseorang. Lihat Paul Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, hlm. 30.

⁹⁴ RW. Dahar, *Teori-Teori Belajar*, (Jakarta: Erlangga, 1989), hlm. 159.

⁹⁵ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi*, hlm. 484.

dan *akomodasi* sama seperti gerak bolak-balik pendulum dalam memperluas pemahaman dan kemampuan kita mengolah dunia sekitar. Menurut Piaget, keduanya bertugas menyeimbangkan struktur pikiran dengan lingkungan dan menciptakan porsi yang sama di antara keduanya. Kalau keseimbangan ini terjadi, kita akan mengetahui bahwa kita sampai pada tahap gambaran dunia yang baik. Tahap inilah yang disebut Piaget dengan *ekuilibrium*.⁹⁶

Dengan kata lain, dalam proses adaptasi terhadap lingkungan, individu berusaha untuk mencapai struktur mental atau skemata yang stabil. Stabil dalam artian adanya keseimbangan antara proses asimilasi dan proses akomodasi. Seandainya hanya terjadi asimilasi secara kontinu, maka yang bersangkutan hanya akan memiliki beberapa skemata global dan tidak mampu melihat perbedaan antara berbagai hal. Sebaliknya, jika hanya akomodasi saja yang terjadi secara kontinu, individu hanya akan memiliki skemata yang kecil-kecil saja, dan mereka tidak memiliki skemata yang sifatnya umum. Individu tersebut tidak akan bisa melihat persamaan-persamaan di antara berbagai hal. Itulah sebabnya, ada keserasian antara asimilasi dan akomodasi, dan inilah yang diistilahkan Piaget dengan *ekuilibrium* tadi.⁹⁷

Dalam berbagai penelitiannya terhadap anak-anak, Piaget mencatat adanya periode di mana asimilasi lebih dominan, periode di mana akomodasi lebih dominan, dan periode di mana keduanya mengalami keseimbangan. Periode-periode ini relatif sama dalam diri setiap anak yang dia teliti. Barulah kemudian dia memperoleh ide tentang *tahap-tahap perkembangan kognitif*. Tahap-tahap perkembangan kognitif inilah yang jadi sumbangan terbesar Piaget terhadap dunia pembelajaran.⁹⁸

Tahap-tahap tersebut dimulai dari tahap sensoris-motoris, lalu ke tahap pra-operasional, tahap operasional konkret, dan terakhir ke tahap operasional formal.⁹⁹

Pertama, tahap sensor-motorik. Rentang waktunya adalah dari kelahiran sampai usia dua tahun. Usia 1 sampai 4 bulan, seorang bayi mengandalkan *reaksi sirkular primer*, tindakan atau gerakan yang dia buat sebagai respon dari tindakan sebelumnya dengan bentuk yang sama. Misalnya, seorang bayi

⁹⁶ C. George Boeree, *Sejarah Psikologi*, hlm. 484-485.

⁹⁷ Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 121

⁹⁸ C. George Boeree, *Personality Theories*, hlm. 303.

⁹⁹ Pembahasan ini bisa dilihat secara lebih lengkap dalam C. George Boeree, *Personality Theories*, hlm. 303-312.

yang menghisap jempolnya. Karena dia merasa nyaman dan enak dengan tindakannya itu, maka dia melakukannya terus. Usia 4 sampai 12 bulan, bayi beralih pada *reaksi sirkular sekunder*, yang berisi tindakan-tindakan yang berusaha terlibat dengan lingkungan sekitar. Dia akan berusaha meniup-niup boneka bebeknya. Boneka itu akan berbunyi “kwek”. Kejadian itu sangat menyenangkannya, lalu dia mengulanginya lagi dan lagi. Dia berusaha mempelajari “prosedur dan cara kerja” sesuatu yang dapat menyenangkan hatinya dan mengusahakannya agar terus bertahan. Sedangkan pada usia 12 sampai 24 bulan, anak-anak mempergunakan reaksi *sirkular tersier*. Reaksi ini masih berisi lingkaran “mempertahankan hal-hal yang menarik”, akan tetapi dengan variasi yang relatif lebih tetap. Kalau si anak memukul drum dengan stik, yang terdengar adalah bunyi *rat-tat-tat-tat*; memukul tembok dengan stik, yang terdengar adalah bunyi *tum-tum-tum*; memukul meja dengan stik, yang terdengar adalah bunyi *klung-klung-klung*; memukul ayah dengan stik, yang terdengar adalah bunyi *aduh-aduh-aduh*. Sedangkan ketika seorang bayi berusia satu setengah tahun, maka dia sedang mengalami perkembangan *representasi mental*, yaitu kemampuan mempertahankan citraan dalam pikirannya untuk jangka waktu yang lebih lama daripada sekadar periode pengalaman langsung ketika mencerpap sesuatu yang ada di depannya. Sebagai contoh, bayi dapat terlibat dalam apa yang disebut *imitasi yang tertunda*, seperti memasang mimik jengkel setelah melihat seseorang sejam sebelumnya. Dia juga bisa menggunakan *kombinasi mental* tertentu untuk menyelesaikan persoalan yang sederhana, seperti menggunakan mainannya untuk membuka pintu. Dia juga memiliki pertimbangan yang cukup baik. Dia sekarang tidak lagi menduduki, menghisapnya atau melempar boneka mainannya, akan tetapi bernyanyi pada boneka tersebut, menidurkannya di dipan, dan lain sebagainya.¹⁰⁰

Kedua, tahap pra-operasional. Seorang anak mengalami tahap pra-operasional ketika dia berusia 2 sampai 7 tahun. Di tahap ini, dia telah memiliki representasi-representasi mental dan memiliki pertimbangan yang lebih baik. Singkatnya, dia telah mampu mempergunakan *simbol-simbol*.

Ketiga, tahap operasional konkret. Tahap operasional konkret ini terjadi ketika anak berusia 7 sampai 11 tahun. Di tahap ini, seorang anak tidak hanya menggunakan simbol-simbol dalam kerangka representasi, tapi juga

¹⁰⁰ C. George Boeree, *Personality Theories*, hlm. 303-305.

mampu memanipulasinya berdasarkan logika. Tapi di tahap ini mereka tetap harus menjalankan prinsip-prinsip tersebut dalam konteks situasi yang konkret. Tahap ini dimulai dengan apa yang disebut *progressive decentering*. Penjelasanannya adalah sebagai berikut:

- (1) Saat berusia 6 atau 7 tahun, sebagian besar anak telah memiliki kemampuan untuk *mempertahankan ingatan* tentang ukuran, panjang atau jumlah benda cair. Maksud *ingatan yang dipertahankan* di sini adalah gagasan bahwa satu kuantitas akan tetap sama walaupun penampakan luarnya terlihat berubah. Kalau kita memperlihatkan 4 kelereng dalam sebuah kotak kepada seorang anak, lalu menyerakkannya ke lantai, maka perhatian anak yang masih berada pada tahap pra-operasional akan terpusat pada terseraknya kelereng tersebut dan akan percaya jumlahnya bertambah banyak. Sebaliknya, anak-anak yang telah berada pada tahap operasional konkret akan segera tahu bahwa jumlah kelereng itu tetap 4 dan tidak bertambah atau berkurang hanya karena diserakkan.
- (2) Di usia 7 atau 8 tahun, seorang anak akan mengembangkan kemampuan mempertahankan ingatan tentang substansi. Jika saya mengambil tanah liat yang berbentuk bola kemudian memencetnya jadi pipih atau Anda pecah-pecah menjadi 8 bola yang lebih kecil, dia pasti tahu bahwa itu semua masih tanah liat yang sama. Bahkan kalau Anda mengubah kembali jadi bola seperti yang pertama, dia tetap tahu itu adalah tanah liat yang sama. Ini disebut proses *keterbalikan*.
- (3) Di usia 9 atau 10 tahun, kemampuan terakhir dalam mempertahankan ingatan mulai diasah, yaitu ingatan tentang ruang. Kalau Anda meletakkan 4 buah benda persegi 1×1 cm di atas kertas seluas 10 cm persegi, anak yang mampu mempertahankan ingatannya akan tahu bahwa ruang kertas yang ditempati ke empat benda kecil tadi sama, walau di mana pun diletakkan.¹⁰¹

Di samping itu, dalam tahap ini seorang anak juga belajar melakukan *pemilahan (classification)* dan *pengurutan (seriation)*. Di titik ini, anak mulai belajar memperoleh gagasan bahwa satu hal bisa mencakup hal lainnya. Pengurutan adalah menempatkan sesuatu dalam sebuah susunan dan urutan. Anak yang lebih muda mungkin meletakkan sesuatu, katakanlah, berdasarkan

¹⁰¹ C. George Boeree, *Personality Theories*, hlm. 308-310.

ukuran, tapi dengan cepat bisa menyadari bahwa itu tidak selamanya berhasil. Di tahap ini, anak-anak tidak lagi memiliki kendala dalam melaksanakan tugas ini. Karena aritmatika sebenarnya tidak lain adalah proses pengklasifikasian dan pengurutan. Dengan begitu, si anak sudah siap dibekali dengan pendidikan formal.

Keempat, tahap operasional formal. Ketika menginjak usia 12 tahun dan seterusnya, seorang anak memasuki tahap operasi formal. Di tahap ini, seorang anak semakin memiliki kemampuan untuk berpikir seperti orang dewasa. Tahap ini mencakup kematangan prinsip-prinsip logika dan menggunakannya untuk menyelesaikan persoalan-persoalan abstrak. Inilah yang sering disebut sebagai *pemikiran hipotetik*.

Itulah empat tahapan belajar dalam pandangan Jean Piaget yang sangat membantu dalam mengklasifikasi tahapan belajar dari aspek kebutuhan belajar anak, sehingga pembelajaran bisa diberikan sesuai dengan kemampuan dan kematangan dirinya secara fisik dan mental.

Tokoh lain yang bisa dikemukakan di sini adalah Vygotsky. Menurut Vygotsky, pendekatan konstruktivisme pada dunia pembelajaran itu adalah adanya interaksi sosial individu dengan lingkungannya. Menurutnya, belajar adalah sebuah proses yang melibatkan dua elemen penting, yaitu: (1) belajar merupakan proses secara biologi sebagai proses dasar; dan (2) proses secara psikososial sebagai proses yang lebih tinggi dan esensinya berkaitan dengan lingkungan sosial-budaya. Dengan demikian, menurut Vygotsky, munculnya perilaku seseorang adalah karena intervensi kedua elemen tersebut. Pada saat seseorang mendapatkan stimulus dari lingkungannya, ia akan menggunakan fisiknya berupa alat indranya untuk menangkap atau menyerap stimulus tersebut, kemudian dengan menggunakan saraf otaknya informasi yang diterima tersebut diolah. Keterlibatan alat indra dalam menyerap stimulus dan saraf otak dalam mengelola informasi yang diperoleh merupakan proses secara fisik psikologi sebagai elemen dasar dalam belajar.¹⁰²

Dengan demikian, dari dua elemen dasar di atas, pandangan pembelajaran berdasarkan konstruktivisme Vygotsky berbeda dengan konstruktivisme Jean Piaget. Pembelajaran konstruktivisme yang dikembangkan Vygotsky lebih pada bagaimana pembelajaran anak itu dilakukan dalam interaksinya dengan lingkungan sosial maupun fisik. Penemuan atau *discovery* dalam belajar

¹⁰² Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 124.

lebih mudah diperoleh dalam konteks sosial budaya seseorang.¹⁰³ Jadi, jelas di sini bahwa pada dasarnya ruh dari teori pembelajaran konstruktivis Vygotsky adalah pada interaksi antara aspek internal dan eksternal yang titik tekannya adalah pada bagaimana memberikan lingkungan sosial pada proses pembelajaran tersebut.

Berkaitan dengan hal itu, Tasker mengajukan tiga titik tekan dalam pembelajaran konstruktivis, yaitu: *pertama*, peran aktif siswa dalam mengonstruksi pengetahuan secara bermakna. *Kedua*, pentingnya membuat kaitan antara gagasan dalam pengonstruksian secara bermakna. *Ketiga*, mengaitkan antara gagasan dengan informasi baru yang diterima.¹⁰⁴

Ada empat prinsip tahapan pembelajaran konstruktivis yang dikemukakan oleh Vygotsky, yaitu: *pertama*, pembelajaran sosial (*social leaning*). Pendekatan pembelajaran yang dipandang sesuai adalah pembelajaran kooperatif. Vygotsky menyatakan bahwa siswa belajar melalui interaksi bersama dengan orang dewasa atau teman yang lebih pandai; *kedua*, ZPD (*zone of proximal development*). Bahwa siswa akan dapat mempelajari konsep-konsep dengan baik jika berada dalam ZPD. Zona ZPD sendiri adalah zona di mana siswa akan belajar lebih efektif dalam memecahkan suatu masalah pembelajaran ketika mendapatkan bantuan orang dewasa atau temannya mengingat kerumitan dari tugas atau soal yang diberikan padanya yang tidak berada pada tingkat perkembangan kognitif anak. *Ketiga*, Masa Magang Kognitif (*cognitif apprenticeship*). Setelah berada pada zona ZPD, ketika seorang anak mampu berproses dengan orang dewasa atau anak yang lebih pandai darinya untuk suatu masalah yang rumit, anak tersebut pada akhirnya akan mendapatkan kecakapan intelektual melalui interaksi tersebut. *Keempat*, pembelajaran termediasi (*mediated learning*). Dalam hal ini, saat belajar siswa mendapatkan mediasi dari guru atau orang dewasa atau yang lebih pintar darinya di mana guru tersebut memberikan masalah yang kompleks, sulit, namun realistik, yang harus dipecahkan siswa setelah mendapatkan bantuan atau mediasi tersebut. Hal inilah yang disebut dengan *scaffolding* dalam teori pembelajarannya Vygotsky.¹⁰⁵

¹⁰³ Anna Poedjadi, *Pengantar Filsafat Ilmu bagi Pendidik*, (Bandung: Yayasan Cenderawasih, 1999), hlm. 62.

¹⁰⁴ Ross Tasker, "Effective Teaching: What Can a Constructivist View of Learning Offer?" dalam *ASTJ*, Vol. 38, No. 1, 1992, hlm. 30

¹⁰⁵ Robert E. Slavin, *Educational Psychology: Theory and Practice*. Sixth Edition. (Boston: Allyn and Bacon, 2000), hlm. 256

Dari empat tahapan tersebut, pada dasarnya ada dua prinsip kunci yang merupakan orisinalitas dari Vygotsky, yaitu: ZPD dan *Scaffolding*. ZPD adalah sebuah pendekatan baru yang diciptakan oleh Vygotsky dalam membaca kaitan antara pembelajaran dengan perkembangan seorang anak. Dalam pandangan Vygotsky, ZPD adalah jarak antara “tingkat perkembangan aktual” anak sebagaimana ditentukan oleh kemampuan memecahkan masalah secara mandiri dan tingkat “perkembangan potensial” sebagaimana ditentukan oleh pemecahan masalah di bawah bimbingan orang dewasa atau kerjasama dengan sebaya yang mampu.¹⁰⁶

Sedangkan *scaffolding* adalah pemberian sejumlah bantuan kepada peserta didik selama tahap-tahap awal pembelajaran, kemudian mengurangi bantuan dan memberikan kesempatan untuk mengambil alih tanggung jawab yang semakin besar setelah ia dapat melakukannya. *Scaffolding* merupakan bantuan yang diberikan kepada peserta didik untuk belajar dan memecahkan masalah. Bantuan tersebut dapat berupa petunjuk, dorongan, peringatan, menguraikan masalah ke dalam langkah-langkah pemecahan, memberikan contoh, dan tindakan-tindakan lain yang memungkinkan peserta didik itu belajar mandiri.¹⁰⁷

Selain ZPD dan *Scaffolding*, Ratumanan juga menguraikan tiga prinsip kunci dari teori konstruktivisme Vygotsky, yaitu:¹⁰⁸ *pertama*, penekanan pada hakikat sosiokultural belajar. Dalam hal ini, Vygotsky sangat mementingkan aspek lingkungan kebudayaan dan interaksi sosial dalam perkembangan sifat-sifat dan tipe-tipe manusia. Menurutnya, pentingnya interaksi sosial dalam perkembangan kognitif telah melahirkan konsep perkembangan kognitif yang berkaitan erat dengan perkembangan bahasanya. Apalagi bahasa merupakan kekuatan bagi perkembangan mental manusia, sehingga Vygotsky membagi perkembangan kognitif didasarkan pada perkembangan bahasa ke dalam empat tahap, yaitu: *pra-intellectual speech, naive psychology,*

¹⁰⁶ Lihat Lev S. Vygotsky, *Mind and Society*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), hlm. 79-80. Lihat juga dalam Lev S. Vygotsky, “Interaction Between Learning and Development,” dalam Mary Gauvain and Michael Cole, *Readings on the Development of Children*, Edisi Kedua (New York: WH. Freeman and Company, 1997), hlm. 33.

¹⁰⁷ Adi Nur Cahyono, “Vygotskian Perspective: Proses Scaffolding untuk mencapai Zone of Proximal Development (ZPD) Peserta Didik dalam Pembelajaran Matematika”, *Makalah* dalam Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika dengan tema “Peningkatan Kontribusi Penelitian dan Pembelajaran Matematika dalam Upaya Pembentukan Karakter Bangsa” pada tanggal 27 November 2010 di Jurusan Pendidikan Matematika FMIPA UNY, hlm. 3.

¹⁰⁸ TW. Ratumanan, *Belajar dan Pembelajaran*, (Surabaya: UNESA University Press, 2004), hlm. 45.

egocentric speech, dan *inner speech*.¹⁰⁹ Selain itu, menurut Vygotsky, fungsi kognitif manusia berasal dari interaksi sosial masing-masing individu dalam konteks budaya. Pengetahuan dan pengertian tersebut terkonstruksi bila seorang terlibat secara sosial dalam dialog yang tentu saja menggunakan bahasa. Pembentukan makna dalam dialog antar pribadi membuat seseorang tidak hanya memerlukan akses pengalaman fisik, tetapi juga interaksi dengan pengalaman yang dimiliki oleh individu lain. Prinsip inilah yang kemudian melahirkan model pembelajaran kooperatif (*cooperative learning*).

Kedua, pemagangan kognitif. Vygotsky menekankan bahwa pemagangan kognitif mengacu pada proses di mana seseorang yang sedang belajar tahap demi tahap memperoleh keahlian melalui interaksinya dengan pakar. Pakar yang dimaksud adalah orang menguasai permasalahan yang dipelajari, jadi dapat berupa orang dewasa atau teman sebaya. Dalam konteks kooperatif, siswa yang lebih pandai dalam kelompoknya dapat merupakan pakar bagi teman-teman dalam kelompok tersebut. Ketiga, bergumam (*Private Speech*). Bergumam adalah berbicara dengan diri sendiri atau berbicara dalam hati untuk tujuan membimbing dan mengarahkan diri sendiri. Menurut Vygotsky, *private speech* dapat memperkuat interaksi sosial anak dengan orang lain. *Private speech* dapat dilihat pada seorang anak yang dihadapkan pada suatu masalah dalam sebuah ruangan di mana terdapat orang lain, biasanya orang dewasa. Anak kelihatannya berbicara pada dirinya sendiri mengenai masalah tertentu, tetapi pembicaraannya diarahkan pada orang dewasa. *Private speech* kemudian dihalangi, tertangkap, dan ditransformasikan ke dalam proses berpikir.¹¹⁰

Itulah dua pemikiran dari dua tokoh konstruktivisme dalam dunia pembelajaran. Namun pada intinya, pembelajaran konstruktivisme mempunyai strategi-strategi penting yang sangat signifikan pengaruhnya bagi proses pembelajaran. Pertama, *top-down processing*. Dalam pembelajaran konstruktivisme, siswa belajar dimulai dari masalah yang kompleks untuk dipecahkan, kemudian menghasilkan atau menemukan keterampilan yang dibutuhkan. Kedua, *cooperative learning*, yaitu strategi yang digunakan untuk proses belajar, di mana siswa akan lebih mudah

¹⁰⁹ Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 125-126.

¹¹⁰ TW. Ratumanan, *Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 45.

menemukan secara komprehensif konsep-konsep yang sulit jika mereka mendiskusikannya dengan siswa lain tentang masalah yang dihadapi. *Ketiga, generative learning*. Strategi ini menekankan pada adanya integrasi aktif antara materi atau pengetahuan yang baru diperoleh dengan skemata, sehingga dengan menggunakan pendekatan *generative learning* ini, diharapkan siswa menjadi lebih melakukan proses adaptasi ketika menghadapi stimulus baru. Selain itu, *generative learning* ini mengajarkan sebuah metode untuk melakukan kegiatan mental saat belajar, seperti membuat pertanyaan, kesimpulan, atau analogi-analogi terhadap apa yang sedang dipelajarinya.¹¹¹

D. MODEL PEMBELAJARAN

Model adalah sebuah gambaran mental yang membantu kita memahami sesuatu yang tidak bisa kita lihat atau alami secara langsung.¹¹² Dengan demikian, model pembelajaran merupakan sebuah rencana yang dimanfaatkan untuk merancang sesuatu yang berkaitan dengan pembelajaran. Isi yang terkandung dalam model pembelajaran adalah berupa strategi pengajaran yang digunakan untuk mencapai tujuan instruksional. Contohnya adalah strategi pembelajaran yang bisa guru terapkan pada saat proses belajar mengajar adalah manajemen kelas, pengelompokan siswa, dan penggunaan alat bantu pengajaran. Sedangkan model pembelajaran yang cocok digunakan saat ini adalah pengalaman praktik, telaahan teori-teori tertentu, dan hasil penelitian.¹¹³

Agar bisa efektif dan efisien dalam pembelajaran, seorang pendidik harus bisa memilih dan memilah model pembelajaran yang tepat untuknya dan bagi siswanya. Untuk mendukung hal ini, seorang pendidik juga harus memiliki motivasi untuk terus belajar dan berproses dalam proses pembelajaran dan pengajaran yang dijalaninya. Bahkan, guru yang kompeten adalah guru yang mampu mengelola program belajar-mengajar. Mengelola di sini memiliki arti yang luas yang menyangkut bagaimana seorang guru mampu menguasai keterampilan dasar mengajar, seperti membuka dan menutup

¹¹¹ Baharudin dan Esa NurWahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 127-128.

¹¹² Brenda Mergel, "Teori Pembelajaran dan Desain Pengajaran", dalam Mark K. Smith, dkk, *Teori Pembelajaran dan Pengajaran: Mengukur Kesuksesan Anda dalam proses Belajar dan Mengajar Bersama Psikolog Pendidikan Dunia*, Penerj. Abdul Qodir Shaleh (Yogyakarta: Mirza Media Pustaka, Cet. Ke-3, 2010), hlm.73.

¹¹³ Dini Rosdiani, *Perencanaan Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani dan Kesehatan*, hlm. 116

pelajaran, menjelaskan, bervariasi media, bertanya, memberi penguatan, dan sebagainya, juga bagaimana guru menerapkan strategi, teori belajar dan pembelajaran, dan melaksanakan pembelajaran yang kondusif.¹¹⁴

Sedangkan Colin Marsh juga mengemukakan pendapatnya bahwa kompetensi guru itu terletak pada bagaimana mereka mempunyai kompetensi dalam mengajar, memotivasi peserta didik, membuat model instruksional, mengelola kelas, berkomunikasi, merencanakan pembelajaran, dan mengevaluasi. Semua kompetensi tersebut, menurut Marsh, mendukung keberhasilan guru dalam mengajar.¹¹⁵

Karakteristik model pembelajaran adalah sebagai berikut: *pertama*, prosedur yang ilmiah. Model pembelajaran bukanlah suatu gabungan fakta yang rancu, tetapi suatu prosedur yang sistematis untuk mengubah perilaku siswa dan berlandaskan pada asumsi tertentu. *Kedua*, hasil belajar yang spesifik. Setiap model pembelajaran memerinci hasil belajar berdasarkan pada perilaku siswa yang dapat diamati. Perbuatan apa yang akan ditunjukkan siswa setelah mengalami pembelajaran dirinci secara lebih nyata, terukur, dan teramati. *Ketiga*, lingkungan yang dispesifikkan. Setiap model pembelajaran memerinci secara tegas kondisi lingkungan di mana respons siswa hendak diamati. *Keempat*, kriteria tingkah laku. Model pembelajaran selalu memerinci kriteria perilaku yang diharapkan dari siswa, membatasi hasil belajar siswa yang bersifat perilaku yang diharapkan tampak pada siswa setelah menyelesaikan pengajaran tertentu. *Kelima*, pelaksanaan yang dispesifikkan. Semua model pembelajaran memerinci mekanisme reaksi dan interaksi siswa dalam suatu lingkungan tertentu.¹¹⁶

Model biasanya dipakai untuk menyederhanakan proses dan menjadikannya lebih mudah dipahami. Model dipakai untuk menunjukkan bagaimana sesuatu itu seperti sesuatu yang lain. Karena itulah, sebuah model akan berbeda dengan sebuah teori. Kalau teori biasanya berusaha mendeskripsikan proses yang mendasari fenomena yang kompleks. Berbeda dengan model, teori tidak berusaha menunjukkan seperti apakah belajar itu. Intinya, sebuah model itu biasanya dipakai untuk mendeskripsikan sesuatu, sedangkan teori biasanya dipakai untuk menjelaskan sesuatu.¹¹⁷

¹¹⁴ AM. Sardiman, *Interaksi dan Motivasi Belajar-Mengajar*, (Jakarta: Rajawali Press, 2004), hlm. 165

¹¹⁵ Colin Marsh, *Handbook for Beginning Teachers*, (Sydney: Addison Wesley Longman Australia Pty Limited, 1996), hlm. 10.

¹¹⁶ Dini Rosdiani, *Perencanaan Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani dan Kesehatan*, hlm. 75

¹¹⁷ BR. Hergenhahn dan Matthew H. Olson, *Theories of Learning (Teori Belajar)*, hlm. 24.

Menurut Trianto, fungsi model pembelajaran adalah sebagai pedoman bagi perancang, pengajar, dan para guru dalam melaksanakan pembelajaran. Untuk memilih model ini sangat dipengaruhi oleh sifat dari materi yang akan diajarkan, dan juga dipengaruhi oleh tujuan yang akan dicapai dalam pengajaran tersebut serta tingkat kemampuan peserta didik. Di samping itu, setiap model pembelajaran juga mempunyai tahap-tahap (sintaks) yang dapat dilakukan siswa dengan bimbingan guru. Antara sintaks yang satu dengan sintaks yang lain juga mempunyai perbedaan, seperti dalam hal pembukaan dan penutupan pembelajaran yang berbeda antara satu dengan yang lain. Oleh karena itu, guru perlu menguasai dan dapat menerapkan berbagai keterampilan mengajar, agar dapat mencapai tujuan pembelajaran yang beraneka ragam dan lingkungan belajar yang menjadi ciri sekolah pada dewasa ini.¹¹⁸

Dalam pelaksanaannya, setiap model pembelajaran memiliki empat aspek, yaitu: *pertama*, langkah-langkah yang menjelaskan bagaimana pelaksanaan suatu model, bentuk kegiatan yang akan dilakukan, bagaimana memulainya, dan apa tindakan selanjutnya. Karena setiap model pembelajaran memiliki ciri dalam urutan kegiatannya, maka perlu langkah-langkah kegiatan secara bertahap. *Kedua*, sistem sosial yang mendukung pelaksanaan setiap model. Sistem ini memaparkan mengenai bagaimana rencana penataan dan hubungan siswa dan guru serta norma-norma yang menggerakkan dan menjiwai hubungan tersebut. *Ketiga*, prinsip interaksi siswa dan guru. Dalam hal ini, peran guru dan siswa dalam setiap model bisa berubah-ubah. Dalam beberapa model perubahan, peranan guru bisa sebagai pembimbing, fasilitator, atau motivator, dan bahkan pada kesempatan lain peran guru bisa sebagai pemberi tugas atau yang lainnya. *Keempat*, penjelasan tentang sistem penunjang. Sistem penunjang perlu mendapatkan perhatian. Sistem ini berada di luar model pembelajaran, akan tetapi menjadi persyaratan yang ikut menentukan berhasil tidaknya model-model pembelajaran itu dilaksanakan.¹¹⁹

Dari pemahaman di atas, setiap model pembelajaran memerlukan sistem pengelolaan dan lingkungan belajar yang berbeda. Setiap pendekatan memberikan peran yang berbeda kepada siswa, pada ruang fisik, dan pada

¹¹⁸ Trianto, *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif-Progresif*, (Jakarta: Kencana, 2010), hlm. 53.

¹¹⁹ Dini Rosdiani, *Perencanaan Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani dan Kesehatan*, hlm. 117.

sistem sosial kelas. Sedangkan tujuan yang akan dicapai meliputi aspek kognitif (produk dan proses) dari kegiatan pemahaman bacaan dan lembar kegiatan siswa¹²⁰

Dari beberapa pandangan di atas dapat disimpulkan bahwa model pembelajaran adalah kerangka konseptual yang melukiskan prosedur yang sistematis dalam pengorganisasian pengalaman belajar untuk mencapai tujuan belajar tertentu, dan berfungsi sebagai pedoman bagi para perancang pembelajaran dan para pengajar dalam merencanakan dan melaksanakan aktivitas proses pembelajaran. Ada beragam model pembelajaran, yaitu: model pembelajar langsung, model pembelajaran berdasarkan teori, model interaksi sosial, model pemrosesan informasi, model personal, model modifikasi perilaku (behavioral), hingga pada model pembelajaran konstruktivistik.

I. Model Pembelajar Langsung

Model pembelajar langsung merupakan model pembelajaran yang lebih berpusat pada guru dan lebih mengutamakan strategi pembelajaran efektif guna memperluas informasi materi ajar.

Ada beberapa model yang termasuk dalam model pembelajar langsung ini, yaitu: (1) metode ceramah, yang merupakan salah satu cara menyampaikan materi dan informasi secara lisan dari seseorang kepada sejumlah pendengar; (2) praktik dan latihan yang merupakan suatu teknik membantu siswa agar dapat memahami secara langsung materi yang diajarkan; (3) metode ekspositori, yaitu suatu cara menyampaikan informasi yang mirip dengan ceramah, hanya saja frekuensi pembicara lebih sedikit. (4) metode demonstrasi, yaitu suatu cara menyampaikan informasi yang mirip dengan ceramah dan ekspositori, hanya saja frekuensi pembicara lebih sedikit dan siswa lebih banyak dilibatkan.

Model pembelajaran langsung ini biasanya dikarakteristikan dengan: (1) proses pembelajaran didominasi oleh keaktifan guru (*teacher-oriented*); (2) suasana kelas ditentukan oleh guru sebagai perancang kondisi; (3) lebih mengutamakan keluasaan materi ajar daripada proses terjadinya pembelajaran; (4) materi ajar bersumber dari guru.

Dengan demikian, model pembelajaran langsung ini tidak memberikan ruang bagi anak didik untuk berekspresi lebih banyak dan bersifat pasif.

¹²⁰ Trianto, *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif-Progresif*, hlm. 55

Namun demikian, ada perluasan materi ajar yang disampaikan guru, karena memang porsi guru sangatlah dominan dalam proses pembelajarannya.

2. Model Pembelajaran Berdasarkan Teori

Ada beberapa teori yang bisa diajukan model ini, seperti teori gestalt, teori kognitif, dan semacamnya.

a. Model Pembelajaran Teori Gestalt

Model pembelajaran berdasarkan teori gestalt adalah suatu model pembelajaran berdasarkan konsep teori gestalt. Konsep teori gestalt adalah suatu objek atau peristiwa tertentu dipandang sebagai suatu keseluruhan yang terorganisasi. Karena itulah, suatu objek atau peristiwa itu terletak pada keseluruhannya, bukan pada bagian-bagiannya. Pembelajaran akan lebih bermakna bila materi diberikan secara utuh, bukan per bagian-bagian.

Penerapan dari teori gestalt dalam pembelajaran ini adalah: (1) Pengenalan (*insight*). Dalam proses pembelajaran, siswa hendaknya memiliki kemampuan *insight*, yaitu kemampuan yang bisa mengenal keterkaitan unsur-unsur dalam suatu objek. Guru hendaknya mengembangkan kemampuan siswa dalam memecahkan masalah dengan *insight*. (2) Pembelajaran bermakna. Kebersamaan unsur-unsur yang terkait dalam suatu objek akan menunjang pembentukan pemahaman dalam proses pembelajaran. (3) perilaku bertujuan. Perilaku terarah pada suatu tujuan. Perilaku di samping adanya kaitan dengan ikatan stimulus-respons (*SR-bond*), juga terkait dengan tujuan yang hendak dicapai. Pembelajaran terjadi karena siswa memiliki harapan tertentu. Sebab itu, pembelajaran akan berhasil bila siswa mengetahui tujuan yang akan dicapai. (4) Prinsip ruang hidup (*life space*). Hal ini dikembangkan oleh salah satu teoritikus Gestalt bernama Kurt Lewin yang menciptakan teori medan (*field theory*).

Salah satu model pembelajaran yang menerapkan teori gestalt adalah model interaksi sosial. Model interaksi sosial ini menitikberatkan pada hubungan yang harmonis antara individu dengan masyarakat (*learning to life together*). Aplikasinya adalah sebagai berikut:

- (1) Kerja kelompok. Tujuannya adalah mengembangkan keterampilan berperan serta dalam proses bermasyarakat dengan cara mengembangkan hubungan interpersonal dan *discovery skills* dalam bidang akademik.
- (2) Pertemuan kelas. Tujuannya adalah mengembangkan pemahaman mengenai diri sendiri dan rasa tanggung jawab baik terhadap diri sendiri maupun terhadap kelompok.
- (3) Pemecahan masalah sosial (*social inquiry*). Tujuannya adalah mengembangkan kemampuan memecahkan masalah sosial dengan cara berpikir logis.
- (4) Bermain peran. Tujuannya adalah untuk memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menemukan nilai-nilai sosial dan pribadi melalui sebuah simulasi atau situasi tiruan.
- (5) Stimulasi sosial. Tujuannya adalah membantu siswa untuk mengalami berbagai kenyataan sosial serta menguji reaksi mereka.

b. Model Pembelajaran Teori Kognitif

Model pembelajaran teori kognitif salah satunya adalah model pemrosesan informasi. Model ini berdasarkan pada teori belajar kognitif yang dicetuskan oleh Jean Piaget. Orientasinya adalah pada kemampuan siswa dalam memproses informasi yang dapat memperbaiki kemampuannya. Pemrosesan informasi merujuk pada cara mengumpulkan atau menerima stimuli dari lingkungan dalam rangka melakukan proses mengorganisasi data, memecahkan masalah, menemukan konsep, dan menggunakan simbol verbal dan visual.

Teori pembelajaran kognitif sendiri digawangi oleh tiga teoritikus utamanya, yaitu Jerome Bruner, David Ausubel, dan Robert Gagne. Bruner menyatakan bahwa setiap pendidik atau guru harus mengajarkan struktur objek-objek terlebih dahulu sebelum membahas kedalaman dari materi tersebut. Karena itulah, ada tiga tahapan dalam teori Bruner tentang perkembangan pembelajaran seorang anak: (1) *enactive*, yaitu di mana seseorang belajar tentang dunia melalui aksi-aksi terhadap objek. (2) *iconic*, yaitu di mana pembelajaran terjadi melalui penggunaan model-model dan gambar-gambar. (3) *symbolic*, yang menggambarkan kapasitas berpikir dalam istilah-istilah yang abstrak.¹²¹

¹²¹ Mark K. Smith, *Teori Pembelajaran dan Pengajaran*, Penerj. Abdul Qodir Shaleh, cet. Ketiga, (Yogyakarta: Mirza Media Pustaka, 2010), hlm. 117.

Sedangkan Ausubel lebih memberikan kontribusi dengan gagasannya *pengatur maju*. Pengatur maju adalah sebuah alat atau bantuan pembelajaran mental untuk membantu kita mendapatkan pegangan terhadap informasi baru. Pengatur maju adalah sebuah alat mempersiapkan struktur kognitif pembelajar bagi pengalaman pembelajaran yang berlangsung. Selain itu, Ausubel juga menekankan pada pentingnya pembelajaran resepsi (*reception learning*).¹²²

Sedangkan Gagne adalah teoritikus yang paling terkemuka dalam teori pembelajaran kognitif ini. Gagne menjelaskan bahwa pembelajaran itu merupakan sebuah proses membangun dengan memanfaatkan sebuah hierarki keterampilan yang meningkat kompleksitasnya. Menurutnya, ada lima kategori pembelajaran, yaitu:

- (a) Informasi verbal
- (b) Keterampilan intelektual
- (c) Strategi kognitif
- (d) Keterampilan motoris
- (e) Sikap.

Dia menunjukkan bahwa suatu tugas akan dikerjakan dan dipelajari dengan baik jika seseorang melakukan sembilan rangkaian peristiwa spesifik berikut ini:

- (a) Memperhatikan
- (b) Menginformasikan pembelajar tujuan yang akan dituju
- (c) Menstimulasi ingatan tentang prasyarat pembelajaran
- (d) Menghadirkan materi baru
- (e) Memberikan panduan belajar
- (f) Mendapatkan prestasi
- (g) Memberikan umpan balik tentang yang benar
- (h) Memperkirakan prestasi, dan
- (i) Memperluas ingatan dan memori.¹²³

Selain itu, menurut Gagne, ada delapan fase proses pembelajaran, yaitu sebagai berikut:

¹²² Mark K. Smith, *Teori Pembelajaran dan Pengajaran*, hlm. 119.

¹²³ Mark K. Smith, *Teori Pembelajaran dan Pengajaran*, hlm. 119-120.

- (a) *Motivasi*. Fase awal memulai pembelajaran dengan adanya dorongan untuk melakukan suatu tindakan dalam mencapai tujuan tertentu (motivasi intrinsik dan ekstrinsik)
- (b) *Pemahaman*. Individu menerima dan memahami informasi yang diperoleh dari pembelajaran yang mana pemahaman tersebut akan didapat melalui perhatian.
- (c) *Pemerolehan*. Individu memberikan makna atau memersepsi segala informasi yang sampai pada dirinya sehingga terjadi proses penyimpanan pada dirinya sendiri sehingga terjadi proses penyimpanan dalam memori siswa
- (d) *Penahanan*. Menahan informasi atau hasil belajar agar dapat digunakan untuk jangka panjang. Hal ini terkait dengan proses mengingat
- (e) *Ingatan kembali*. Hal ini terkait dengan mengeluarkan kembali informasi yang telah disimpan pada saat ada rangsangan untuk mengeluarkannya.
- (f) *Generalisasi*. Hal ini terkait dengan menggunakan hasil pembelajaran untuk keperluan tertentu.
- (g) *Perlakuan*. Perwujudan perubahan perilaku individu sebagai hasil pembelajaran
- (h) *Umpun balik*. Individu menerima *feedback* dari perilaku yang telah dilakukannya.¹²⁴

3. Model Personal

Model ini didasarkan pada teori humanistik, yaitu berorientasi pada pengembangan diri individu siswa. Perhatian utamanya adalah pada emosional siswa untuk mengembangkan hubungan yang produktif dengan lingkungannya. Model ini menjadikan pribadi siswa mampu membentuk hubungan yang harmonis serta mampu memproses informasi secara afektif.

Dengan perhatian pada diri siswa ini, model pembelajaran yang dikembangkan adalah sebagai berikut:

- (a) Bertingkah laku dan belajar adalah hasil pengamatan
- (b) Tingkah laku yang ada dapat dilaksanakan sekarang (*learning to do*)
- (c) Semua individu memiliki dorongan dasar terhadap aktualisasi diri

¹²⁴ Dini Rosdiani, *Perencanaan Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani dan Kesehatan*, hlm. 128.

- (d) Sebagian besar tingkah laku individu adalah hasil dari konsepsinya sendiri
- (e) Mengajar adalah bukan hal penting, tapi belajar siswa adalah sangat penting (*learning how to learn*)
- (f) Mengajar adalah membantu individu untuk mengembangkan suatu hubungan yang produktif dengan lingkungannya dan memandang dirinya sebagai pribadi yang cakap.¹²⁵

4. Model Modifikasi Perilaku (*Behavioral*)

Model ini tentu terkait erat dengan teori pembelajaran behavioristik yang bertujuan untuk mengembangkan sistem yang efisien dalam mengurutkan tugas-tugas belajar dan membentuk tingkah laku dengan cara memanipulasi penguatan. Model ini lebih menekankan pada aspek perubahan perilaku psikologis dan perilaku yang tidak dapat diamati. Karakteristik model ini adalah dalam hal penjabaran tugas-tugas yang harus dipelajari siswa secara lebih efisien dan berurutan.

Ada empat model pembelajaran berdasarkan pendekatan behavioristik ini, yaitu: (1) penggunaan media; (2) pengajaran berprogram baik secara linear maupun *branching*; (3) penggunaan mesin pembelajaran atau penggunaan komputer sebagai alat bantu pembelajaran (*Computer Based Instruction* atau *Computer Assisted Instruction*); dan (4) *operant conditioning* dan *operant reinforcement*.

Sedangkan implementasi dari model modifikasi perilaku ini adalah meningkatkan ketelitian pengucapan pada anak, guru selalu perhatian terhadap tingkah laku belajar siswa, modifikasi tingkah laku anak yang kemampuan belajarnya rendah dengan memberikan *reward*, sebagai *reinforcement* (penguat) pendukung, dan penerapan prinsip pembelajaran individual (*individual learning*) terhadap pembelajaran klasikal.¹²⁶

5. Model Pembelajaran Konstruktivisme

Model-model pembelajaran berdasarkan prinsip konstruktivisme telah melahirkan banyak model yang sangat signifikan pengaruhnya pada saat dipraktikkan dalam proses pembelajaran. Ada beberapa model yang bisa dicontohkan di sini, yaitu: *discovery learning*, *reception learning*, *assisted learning*,

¹²⁵ Dini Rosdiani, *Perencanaan Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani dan Kesehatan*, hlm. 131.

¹²⁶ Dini Rosdiani, *Perencanaan Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani dan Kesehatan*, hlm. 133.

active learning, accelerated learning, quantum learning, dan contextual teaching and learning.

a. **Discovery Learning**

Discovery learning adalah pembelajaran di mana siswa didorong untuk belajar dengan diri mereka sendiri yang aktif untuk menganalisis konsep-konsep dan prinsip-prinsip dan guru mendorong siswa untuk mempunyai pengalaman dan menghubungkan pengalaman tersebut untuk menemukan prinsip-prinsip bagi diri mereka sendiri.¹²⁷ Dengan demikian, dalam pembelajaran *discovery* (penemuan) tersebut pembelajaran yang berlangsung dirancang sedemikian rupa sehingga siswa dapat menemukan konsep-konsep dan prinsip-prinsip melalui proses mentalnya sendiri. Dalam menemukan konsep, siswa melakukan pengamatan, menggolongkan, membuat dugaan, menjelaskan, menarik kesimpulan, dan sebagainya untuk menemukan beberapa konsep atau prinsip. Dengan kata lain, siswa diajak untuk melakukan sebuah penelitian terhadap suatu konsep atau tema pembelajaran yang tengah diajarkan, yang tujuannya adalah menemukan sesuatu yang baru dalam proses mental siswa.

Ciri-ciri *discovery learning* ini adalah: (1) mengeksplorasi dan memecahkan masalah untuk menciptakan, menggabungkan dan menggeneralisasi pengetahuan; (2) berpusat pada siswa; (3) kegiatan untuk menggabungkan pengetahuan baru dan pengetahuan yang sudah ada. Dari ketiga ciri-ciri tersebut, siswa dalam proses pembelajarannya akan memiliki motivasi dari dalam diri mereka sendiri untuk menyelesaikan pekerjaannya sampai mereka menemukan jawaban-jawaban atas problem yang mereka hadapi.

b. **Reception Learning**

Metode *discovery* kemudian mendapatkan kritikan dari David Ausubel, yang menurutnya siswa tidak selalu mengetahui apa yang penting atau relevan, dan sebagian siswa membutuhkan motivasi eksternal untuk mempelajari apa yang diajarkan di sekolah.¹²⁸

¹²⁷ Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 129.

¹²⁸ Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 130.

Dengan demikian, menurut Ausubel, siswa membutuhkan pengetahuan melalui *reception*, dan bukan melalui *discovery*. Konsep-konsep, prinsip-prinsip, dan ide-ide dipresentasikan dan dipahami, bukan diteliti. Semakin teratur dan fokus presentasinya, akan semakin baik siswa dalam belajarnya. Ausubel pun menekankan pembelajaran verbal yang bermakna (*meaningful verbal learning*). Memori hafalan (*rote memory*) misalnya, tidaklah dianggap berguna ketika memorisasi mengecualikan koneksi pengetahuan baru dengan pengetahuan yang sudah ada. Ausubel pun mengajukan model pengajaran ekspositori untuk mendorong pembelajaran yang bermakna dan bukannya dengan pembelajaran dengan cara hafalan. Dalam pendekatannya terhadap pembelajaran, para guru menghadirkan materi dalam bentuk yang sangat teratur, berurutan, dan baku. Siswa menerima materi yang paling berguna dengan cara yang lebih efisien dengan cara seperti ini. Ausubel pun yakin bahwa pembelajaran harusnya berjalan secara deduktif dari umum ke khusus, dan bukan secara induktif seperti yang Jerome Bruner rekomendasikan.¹²⁹

Pengajaran ekspositori berisi tiga tahapan, yaitu: *pertama, advance organizer*. Secara umum, belajar secara maksimal terjadi bila ada potensi kesesuaian antara skema yang dimiliki siswa dengan materi atau informasi yang akan dipelajarinya. Agar terjadi kesesuaian tersebut, Ausubel menyarankan sebuah strategi yang disebut *advance organizer*, yaitu sebuah statemen perkenalan yang menghubungkan antara skema yang sudah dimiliki oleh siswa dengan informasi baru yang akan dia pelajari. *Kedua, menyampaikan tugas-tugas belajar*. Setelah pemberian *advance organizer*, langkah selanjutnya adalah menyampaikan persamaan dan perbedaan dengan contoh yang sederhana. Untuk belajar sesuatu yang baru, siswa tidak harus melihat hanya persamaan antara materi yang akan dipelajari dengan pengetahuan yang sudah dimilikinya, tapi juga perbedaannya, sehingga tidak terjadi kebingungan dalam diri siswa. *Ketiga, penguatan organisasi kognitif*. Pada tahap ini, Ausubel menyatakan bahwa guru mencoba untuk menambahkan informasi baru ke dalam informasi yang sudah dimiliki siswa pada awal pelajaran dengan membantu siswa mengamati bagaimana setiap detail dari informasi yang

¹²⁹ Lawrence Tomei, *Reception Learning and David Ausubel*, http://faculty.rmu.edu/~tomei/ed711psy/c_ausub.htm. diunduh pada 23 Januari 2016.

berkaitan dengan informasi yang lebih besar atau lebih umum. Dalam hal ini, guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengemukakan pemahamannya tentang informasi apa yang baru mereka pelajari.¹³⁰

c. **Assisted Learning**

Assisted learning adalah pembelajaran yang sangat khas dari konstruktivisme ini, karena ada pemberian bantuan yang dilakukan sedemikian rupa sehingga memberikan pemahaman terhadap siswa dalam memecahkan masalah yang dihadapinya. Di dalam pembelajaran ini, tidak hanya guru, orangtua atau orang dewasa dan bahkan teman sebaya yang mempunyai pengetahuan lebih bisa memberikan bantuan, bimbingan, dan perhatiannya terhadap proses pembelajaran anak. Hal ini tentu terkait dengan konsep pembelajaran konstruktivis yang lebih menonjolkan pada interaksi sosial dan lingkungan.

Dalam hal ini, *scaffolding* bisa digunakan, yaitu memberikan bantuan pada siswa pada awal belajar untuk mencapai pemahaman dan keterampilan dan secara perlahan bantuan tersebut dikurangi sampai akhirnya siswa dapat belajar mandiri dan mampu memecahkan masalah atau tugas pembelajaran yang dia hadapi.

d. **Active Learning**

Pembelajaran aktif (*active learning*) ini dikemukakan oleh Melvin L. Silberman, sehingga memahami pembelajaran aktif ini bisa merujuk pada pengertian yang diberikan oleh Silberman. Menurutnya, belajar bukan merupakan konsekuensi otomatis dari penyampaian informasi kepada siswa. Belajar membutuhkan keterlibatan mental dan tindakan sekaligus. Pada saat kegiatan belajar itu aktif, siswa melakukan sebagian besar pekerjaan belajar. Mereka mempelajari gagasan-gagasan, memecahkan berbagai masalah, dan menerapkan apa yang mereka pelajari.¹³¹

Dalam hal ini, Silberman, dengan mengadaptasi dari pernyataan Confusius, lebih lanjut menyatakan bahwa cara belajar dengan cara mendengarkan akan mudah lupa; dengan cara mendengarkan dan melihat akan ingat sedikit; dengan cara mendengarkan, melihat, dan mendiskusikan dengan siswa lain akan paham; dengan cara mendengar,

¹³⁰ Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 130-132.

¹³¹ Lihat lebih lanjut dalam Melvin L. Silberman, *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*, (USA: Allyn & Bacon, 1996).

melihat, diskusi, dan melakukan akan memperoleh pengetahuan dan keterampilan; dan cara untuk menguasai pelajaran yang terbagus adalah dengan mengajarkan, karena dengan mengajarkan berarti seseorang itu adalah menguasai pengetahuan tersebut.¹³²

e. **Accelerated Learning**

Pembelajaran berakselerasi (*accelerated learning*) adalah pembelajaran yang berakselerasi atau mengalami percepatan dari yang seharusnya. Dengan demikian, konsep dasar dari pembelajaran ini adalah bahwa pembelajaran itu berlangsung secara cepat, menyenangkan dan memuaskan. Pemilik konsep ini, Dave Meier, menyarankan kepada guru agar dalam mengelola kelas menggunakan pendekatan *Somatic, Auditory, Visual* dan *Intellectual* (SAVI). *Somatic* dimaksudkan sebagai *learning by moving and doing* (belajar dengan bergerak dan berbuat). *Auditory* adalah *learning by talking and hearing* (belajar dengan berbicara dan mendengarkan). *Visual* diartikan *learning by observing and picturing* (belajar dengan mengamati dan menggambarkan). *Intellectual* maksudnya adalah *learning by problem solving and reflecting* (belajar dengan pemecahan masalah dan melakukan refleksi).¹³³

f. **Quantum Learning**

Quantum didefinisikan sebagai interaksi yang mengubah energi menjadi cahaya. Semua kehidupan adalah energi.¹³⁴ Sedangkan *Learning* berarti belajar. Belajar di sini bertujuan untuk meraih sebanyak mungkin cahaya, yakni dalam bentuk interaksi, hubungan, dan inspirasi agar menghasilkan energi cahaya. Dengan demikian, *Quantum Learning* adalah cara penggabungan bermacam-macam interaksi, hubungan dan inspirasi yang ada di dalam dan di sekitar momen belajar.¹³⁵

Quantum learning ini merupakan seperangkat falsafah dan metode belajar yang efektif untuk semua tipe orang dan segala usia yang menghasilkan semacam kemampuan atau kompetensi yang berlipat

¹³² Sutrisno, *Revolusi Pendidikan di Indonesia: Membedah Metode dan Teknik Pendidikan Berbasis Kompetensi*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2005), hlm. 33

¹³³ Sutrisno, *Revolusi Pendidikan di Indonesia*, hlm. 33-34.

¹³⁴ Bobbi DePorter dan Mike Hernacki, *Quantum Learning: Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan*, (Bandung: Kaifa, 2000), hlm. 16.

¹³⁵ Bobbi DePorter, dkk., *Quantum Teaching*, (Bandung: Kaifa, 2000), hlm. 5.

ganda. Filosofi dari *quantum learning* adalah agar pembelajaran menjadi efektif, dengan kondisi belajar yang harus menyenangkan. Dengan kondisi yang menyenangkan, anak akan dapat melakukan aktivitas belajarnya dengan baik. Konsep *quantum learning* akan selalu bertentangan dengan praktik pembelajaran yang membosankan anak didik. *Quantum learning* adalah sebuah pendekatan pembelajaran dengan daya kreativitas dan akselerasi potensi yang sangat menakjubkan. Dalam waktu relatif singkat, dengan menggunakan teknik-teknik canggih, anak didik dapat melakukan hal-hal yang tidak mungkin dilakukan oleh banyak orang.¹³⁶

Dalam praktiknya, *Quantum Learning* menggabungkan sugestologi, teknik pemercepatan belajar dan *neurolinguistik* dengan teori, keyakinan dan metode tertentu.¹³⁷

Quantum Learning mengasumsikan bahwa siswa, jika mampu menggunakan potensi nalar dan emosinya secara jitu, akan mampu membuat loncatan prestasi yang tidak bisa terduga sebelumnya. Dengan metode belajar yang tepat, siswa bisa meraih prestasi belajar secara berlipat ganda. Salah satu konsep dasar dari metode ini adalah bahwa belajar itu harus mengasyikkan dan berlangsung dalam suasana gembira, sehingga pintu masuk untuk informasi baru akan lebih lebar dan terekam dengan baik.¹³⁸

Selain itu, filosofi *quantum learning* adalah hendak menciptakan sebuah proses belajar mengajar yang benar-benar “memanusiakan manusia” dengan menghargai hal khusus yang menjadi *trademark* siswa. Ruang kelas harus didesain sedemikian rupa, sehingga siswa dengan zona nyaman yang berbeda dapat belajar secara nyaman dalam satu ruang kelas.¹³⁹

g. Contextual Teaching and Learning (CTL)

Pembelajaran kontekstual adalah konsep belajar yang membantu guru mengaitkan antara materi yang diajarkannya dengan situasi dunia nyata siswa dan mendorong siswa membuat hubungan antara

¹³⁶ Baharuddin dan Moh. Makin, *Pendidikan Humanistik: Konsep, Teori, dan Aplikasi Praksis dalam Dunia Pendidikan*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2007), hlm. 230-231.

¹³⁷ Bobbi DePorter dan Mike Hernacki, *Quantum Learning*, hlm. 16.

¹³⁸ Sutrisno, *Revolusi Pendidikan di Indonesia*, hlm. 35. Lihat juga Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 135-136.

¹³⁹ Baharuddin dan Moh. Makin, *Pendidikan Humanistik*, hlm. 235-236.

pengetahuan yang dimilikinya dengan penerapannya dalam kehidupan mereka sehari-hari. Dengan konsep itu, hasil pembelajaran diharapkan lebih bermakna bagi siswa. Proses pembelajaran berlangsung alamiah dalam bentuk kegiatan siswa bekerja dan mengalami, bukan transfer pengetahuan dari guru ke siswa. Dengan demikian, strategi pembelajaran menjadi titik tekan dari pembelajaran ini, dan bukan berorientasi pada hasil.¹⁴⁰

Yang ditekankan pada pembelajaran kontekstual ini adalah bagaimana guru mampu untuk membantu siswa dalam mencapai tujuannya, sehingga guru selalu memberikan strategi apa yang bisa digunakan siswa dalam mencapai tujuan, dan bukan hanya memberikan informasi. Tugas guru adalah mengelola kelas sebagai sebuah tim yang bekerja bersama dengan siswa untuk menemukan sesuatu yang baru bagi siswa. Sesuatu yang baru ini adalah pengetahuan atau keterampilan yang datangnya bukan dari informasi dari guru, tetapi didapatkan dengan menemukan sendiri dalam suatu proses yang dibuat sedemikian rupa. Dengan demikian, guru hanya mengarahkan dan mengikuti proses menemukan sesuatu tersebut, sehingga siswa bisa menemukan sendiri pengetahuan yang baru tersebut.

Pendekatan kontekstual ini memiliki tujuh komponen utama, yaitu konstruktivisme, penelitian (*inquiry*), bertanya (*questioning*), masyarakat belajar (*learning community*), pemodelan (*modeling*), refleksi (*reflection*), dan penilaian yang autentik (*authentic assessment*). Pendekatan ini sendiri dapat diterapkan dalam kurikulum apa saja, bidang studi apa saja, dan kelas yang bagaimana pun keadaannya.¹⁴¹

Prinsip dan cara kerja dari pembelajaran kontekstual ini adalah: *pertama*, mengembangkan pemikiran pada siswa akan belajar lebih bermakna dengan cara bekerja sendiri, menemukan sendiri, dan mengonstruksi sendiri pengetahuan dan keterampilan bertanya; *kedua*, melangsungkan kegiatan penelitian (*inquiry*) untuk semua topik; *ketiga*, mengembangkan sifat ingin tahu pada siswa; *keempat*, menciptakan “masyarakat belajar”; *kelima*, menghadirkan model sebagai contoh

¹⁴⁰ Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 137.

¹⁴¹ Baharuddin dan Moh. Makin, *Pendidikan Humanistik*, hlm. 213.

pembelajaran; *keenam*, melakukan refleksi di akhir pertemuan; *ketujuh*, melakukan penilaian yang sebenarnya dengan berbagai cara.¹⁴²

Dengan cara seperti itulah pembelajaran kontekstual dilakukan, yang akan membuat anak didik selalu diajak untuk mengamati, berpikir, menganalisis, banyak bertanya, dan kemudian mempunyai pemikiran tersendiri terhadap apa yang menjadi objek pembelajarannya.

¹⁴² Baharudin dan Esa Nur Wahyuni, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, hlm. 138.

BAB III

EVALUASI PEMBELAJARAN

A. METODE PEMECAHAN MASALAH

Pembelajaran yang terjadi selama ini sepertinya belum dievaluasi secara komprehensif. Pembelajaran terjadi secara rutinitas sesuai yang diprogramkan yang biasanya diakhir semester dilakukan pengukuran dan penilaian tentang hasil belajar peserta didik dengan tes. Evaluasi menyeluruh tentang ketercapaian standar pendidikan jarang (kalau tidak boleh disebut tidak pernah) dilakukan. Termasuk evaluasi terhadap dampak pembelajaran tidak pernah terukur, sehingga apakah anggaran yang dikeluarkan (APBN maupun dana masyarakat) terbukti efisien. Anggaran yang dikeluarkan (APBN maupun dana masyarakat) relatif besar yang digunakan untuk pendidikan dan atau pembelajaran, tetapi hasilnya masih banyak anak bangsa yang kurang kreatif dan produktif, masih banyak kasus tindakan amoral oleh anak bangsa (korupsi, tindakan kriminal, kekerasan siswa kepada guru, dan bentuk kekerasan lainnya).

Bab ini membahas pengertian, tujuan dan fungsi, ruang lingkup, objek dan subjek, dan prinsip-prinsip evaluasi pembelajaran. Hal ini dimaksudkan agar dapat dijadikan panduan untuk mengevaluasi pembelajaran. Sehingga tujuan pembelajaran termasuk dampak yang ditimbulkan dari proses pembelajaran dapat terukur atas dasar hasil evaluasi yang dilakukan.

B. PENGERTIAN EVALUASI PEMBELAJARAN

Setelah memahami apa makna *evaluasi* dan apa makna *pembelajaran* beserta berbagai hal yang melingkupinya, maka pada bab ini dua hal tersebut akan digabungkan menjadi satu yang akan memiliki makna dan pemahaman tersendiri, dan hal inilah yang akan menjadi inti dari pembahasan dalam buku ini, yang kemudian akan dijabarkan secara lebih luas dan komprehensif per bagiannya dalam bab-bab selanjutnya.

Dalam proses pembelajaran, guru akan mengatur seluruh rangkaian kegiatan pembelajaran, mulai dari membuat desain pembelajaran, melaksanakan kegiatan pembelajaran, bertindak mengajar atau membelajarkan, melakukan evaluasi pembelajaran termasuk proses dan hasil belajar yang berupa “dampak pengajaran”. Peran peserta didik adalah bertindak belajar, yaitu mengalami proses belajar, mencapai hasil belajar, dan menggunakan hasil belajar yang digolongkan sebagai dampak pengiring. Melalui belajar kemampuan mental anak didik semakin meningkat. Hal itu sesuai dengan perkembangan anak didik yang beremansipasi diri sehingga menjadi utuh dan mandiri.¹⁴³

Dengan demikian, evaluasi pembelajaran itu dilakukan oleh guru untuk mengukur sampai sejauh mana tingkat penguasaan dan pembelajaran yang dilakukan oleh anak didik selama mengikuti proses pembelajaran setelah sebelumnya melakukan penilaian. Dengan demikian, guru melakukan penilaian terlebih dahulu terhadap proses pembelajaran tersebut, dan mengenai hasil dari penilaian pembelajaran tersebut akan dievaluasi apakah sudah sesuai dengan tujuan dari pembelajaran tersebut atautah belum. Hal ini tentu sesuai dengan apa yang dinyatakan Brinkerhoff, bahwa evaluasi merupakan proses yang menentukan sejauh mana tujuan pendidikan dapat dicapai.¹⁴⁴

Dengan demikian, penentuan tujuan harus ditetapkan terlebih dahulu sebagai tolok ukur bagi penilaian dan kemudian bisa melakukan langkah evaluasi terhadap hasil program yang sudah dijalankan. Ketika antara tujuan dengan penilaian sudah selaras dan kemudian hasil programnya juga sesuai dengan apa yang diharapkan, maka program tersebut bisa dinyatakan berhasil. Namun jika sebaliknya tentu saja program tersebut tidak berjalan

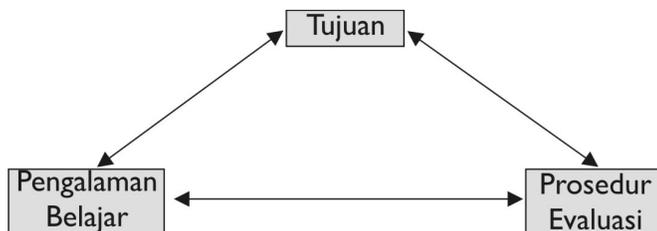
¹⁴³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*, (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, cet. Ke-6, 2014), hlm. 12.

¹⁴⁴ RD. Brinkerhoff dalam RD. Brinkerhoff, et.al., *Program Evaluation a Practitioner's Guide for Trainers and Educators*, (Western Michigan: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1986), hlm. ix.

sebagaimana mestinya. Namun, apapun hasilnya akan tetap ada evaluasi terhadap program tersebut. Yang baik akan ditingkatkan, yang belum baik akan diperbaiki, dan itulah yang akan ada dalam program evaluasi tersebut.

Karena bagaimanapun juga program pembelajaran yang dibuat oleh guru tidak selamanya bisa efektif dan dapat dilaksanakan dengan baik. Oleh karena itulah, agar program pembelajaran yang telah dibuat yang memiliki kelemahan tidak terjadi lagi pada program pembelajaran berikutnya, maka perlu diadakan evaluasi program pembelajaran.

Dari pembahasan tersebut, berarti antara penentuan tujuan, proses evaluasi dan pengalaman pembelajaran itu merupakan hal yang sangat berkaitan dan saling terikat satu sama lain. Hubungan ketiganya bisa dibagangkan sebagai berikut:



Sumber: M. Ngalim Purwanto, 1988: 9

Lalu apa yang dimaksud dengan evaluasi pembelajaran? Evaluasi pembelajaran adalah inti bahasan evaluasi yang kegiatannya dalam lingkup kelas atau dalam lingkup proses belajar-mengajar. Evaluasi pembelajaran kegiatannya termasuk kegiatan evaluasi yang dilakukan oleh guru dalam menyampaikan materi pembelajaran kepada siswa. Bagi seorang guru, evaluasi pembelajaran adalah media yang tidak terpisahkan dari kegiatan mengajar, karena melalui evaluasi seorang guru akan mendapatkan informasi tentang pencapaian hasil belajar. Di samping itu, dengan evaluasi seorang guru juga akan mendapatkan informasi tentang materi yang telah ia gunakan, apakah dapat diterima oleh para siswanya atau tidak.¹⁴⁵

Dengan demikian, evaluasi pembelajaran adalah suatu upaya untuk menggali informasi tentang sampai sejauh mana keberhasilan pembelajaran itu tercapai pada diri anak didik dan juga pendidik sehingga akan ada

¹⁴⁵ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), hlm. 5

perbaikan yang diperlukan untuk bisa mengembangkan konsep pembelajaran atau pengajaran yang efektif dan efisien sehingga tujuan pembelajaran itu bisa tercapai, dan hal ini secara tidak langsung akan mewujudkan tujuan dari pendidikan itu sendiri.

Kesimpulannya, evaluasi pembelajaran adalah sebuah proses pemberian pertimbangan tentang **arti** dan **nilai** atas suatu tingkatan prestasi atau pencapaian suatu pembelajaran. Pemberian pertimbangan dalam hal ini didasarkan atas hasil pengukuran dan penilaian banyak aspek (input, proses, output, outcome, dan dampak). Tujuan utamanya adalah rekomendasi komprehensif terhadap pembelajaran atas informasi atau data hasil pengukuran dan penilaian yang telah dianalisis.

C. TUJUAN DAN FUNGSI EVALUASI PEMBELAJARAN

I. Tujuan Evaluasi Pembelajaran

Sebelumnya telah dijelaskan bahwa dalam upaya untuk melakukan evaluasi, penentuan tujuan sangatlah penting agar evaluasi tersebut bisa sesuai dengan yang diharapkan secara efektif dan efisien. Dengan adanya tujuan, ada tolok ukur dari keberhasilan program, sehingga hasil dari program tersebut itulah yang kemudian akan dijadikan dasar bagi evaluasi. Karena itulah, mengingat pentingnya evaluasi ini, maka memahami tujuan dan fungsi dari diadakannya evaluasi tersebut tentu merupakan sesuatu yang harus diketahui.

Menurut Weiss, tujuan evaluasi adalah untuk mengukur hasil dari program yang diselenggarakan dengan tujuan yang telah ditentukan sebelumnya dan hal ini dilakukan sebagai alat untuk memberikan dasar bagi pembuatan keputusan tentang program agar program tersebut di masa depan bisa lebih baik.¹⁴⁶

Sedangkan menurut Suharsimi Arikunto, tujuan dari evaluasi adalah untuk mengukur keberhasilan program. Keberhasilan tersebut bukan hanya tampak dalam bentuk hasil, tetapi juga diukur dari segi waktu, kelancaran, dana, tenaga, dan sebagainya.¹⁴⁷

¹⁴⁶ CH. Weiss, *Evaluation Research*, (London: Prentice Hall, Inc., 1972), hlm. 4

¹⁴⁷ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, (Jakarta: Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, 1988), hlm. 5-6

Tujuan dari evaluasi pembelajaran ini adalah sebagai berikut: *pertama*, menilai ketercapaian tujuan pembelajaran; *kedua*, mengukur macam-macam aspek belajar yang bervariasi; *ketiga*, sebagai sarana untuk mengetahui apa yang siswa telah ketahui; *keempat*, memotivasi belajar siswa; *kelima*, menyediakan informasi untuk tujuan bimbingan dan konseling; *keenam*, menjadikan hasil evaluasi sebagai dasar perubahan kurikulum.¹⁴⁸

Chittenden, seperti yang dikutip oleh Zainal Arifin, mengemukakan bahwa tujuan penilaian atau evaluasi itu adalah: (1) *Keeping track*, yaitu untuk menelusuri dan melacak proses belajar peserta didik sesuai dengan rencana pelaksanaan pembelajaran yang telah ditetapkan. Untuk itu, guru harus mengumpulkan data dan informasi dalam kurun waktu tertentu melalui berbagai jenis dan teknik penilaian untuk memperoleh gambaran tentang pencapaian kemajuan belajar peserta didik. (2) *Checking-up*, yaitu untuk mengecek ketercapaian kemampuan peserta didik dalam proses pembelajaran dan kekurangan-kekurangan anak didik selama mengikuti proses pembelajaran. (3) *Finding-out*, yaitu untuk mencari, menemukan, dan mendeteksi kekurangan, kesalahan, atau kelemahan peserta didik dalam proses pembelajaran sehingga guru dapat dengan cepat mencari alternatif solusinya. (4) *Summing-up*, yaitu untuk menyimpulkan tingkat penguasaan anak didik terhadap kompetensi yang telah ditetapkan. Hasil penyimpulan ini dapat digunakan guru untuk menyusun laporan kemajuan belajar ke berbagai pihak yang berkepentingan.¹⁴⁹

Dari tujuan tersebut, akan ada dua kemungkinan hasil yang bisa diperoleh, yaitu: *pertama*, hasil evaluasi itu ternyata menggembirakan, sehingga dapat memberikan rasa lega bagi evaluator karena tujuan yang telah ditentukan dapat tercapai sesuai dengan yang direncanakan. *Kedua*, hasilnya tidak sesuai dengan harapan atau bahkan mengkhawatirkan dengan alasan bahwa ada banyak penyimpangan, hambatan, atau kendala sehingga evaluator harus bersikap waspada, dan memikirkan untuk melakukan pengkajian ulang terhadap rencana yang sudah disusun atau mengubah dan memperbaiki cara pelaksanaannya.¹⁵⁰

Dari hal ini, akan dimunculkan hasil evaluasi yang akan memutuskan empat hal yang kemungkinan akan dilakukan setelah evaluasi dilakukan.

¹⁴⁸ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 9-11

¹⁴⁹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 15

¹⁵⁰ Anas Sudijono, *Pengantar Evaluasi Pendidikan*, (Jakarta: PT Rajagrafindo Persada, 2005), hlm. 9

Pertama, menghentikan program, karena dipandang bahwa program tersebut tidak ada manfaatnya, atau tidak dapat terlaksana sebagaimana yang diharapkan. *Kedua*, merevisi program, karena ada bagian-bagian yang kurang sesuai dengan harapan (terdapat kesalahan, tetapi sedikit). *Ketiga*, melanjutkan program, karena pelaksanaan program menunjukkan bahwa segala sesuatu sudah berjalan sesuai dengan harapan dan memberikan hasil yang bermanfaat. *Keempat*, menyebarkan program atau melaksanakan program di tempat lain atau mengulangi lagi program tersebut di lain waktu. Hal ini dilakukan karena program tersebut berhasil dengan baik, sehingga sangat baik jika dilaksanakan lagi di tempat dan waktu yang lain.¹⁵¹

2. Fungsi Evaluasi Pembelajaran

Berbicara tentang fungsi evaluasi pembelajaran tentu terkait dengan bagaimana sebuah program pembelajaran itu dilangsungkan, karena evaluasi atau penilaian itu akan selalu terkait dengan bagaimana hasil program pembelajaran itu diraih. Selain hasil, penilaian atau evaluasi juga dilakukan dari segi waktu, kelancaran, dana, tenaga, dan berbagai hal yang terkait dengan program tersebut. Karena itulah, fungsi evaluasi atau penilaian terhadap program pembelajaran adalah sebagai pengontrol dan pembantu pelaksanaan program pembelajaran agar dapat diketahui tindak lanjut dari pelaksanaan program tersebut.¹⁵²

Ada empat fungsi dalam evaluasi, yaitu: *pertama*, untuk mengetahui kemajuan dan keberhasilan siswa setelah mengalami atau melakukan kegiatan belajar selama jangka waktu tertentu. *Kedua*, untuk mengetahui tingkat keberhasilan program pembelajaran. *Ketiga*, untuk keperluan bimbingan dan konseling. *Keempat*, untuk keperluan pengembangan dan perbaikan kurikulum sekolah yang bersangkutan.¹⁵³

Dalam pandangan Eko Putro Widoyoko, fungsi atau kegunaan evaluasi program pembelajaran ada empat,¹⁵⁴ yaitu: *pertama*, mengomunikasikan program kepada publik. Publik di sini adalah para orangtua dan masyarakat yang berkepentingan dengan program pembelajaran yang dilakukan sekolah

¹⁵¹ Suharsimi Arikunto dan Cepi Safruddin, *Evaluasi Program Pendidikan*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), hlm. 22

¹⁵² Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, hlm. 6.

¹⁵³ M. Ngalim Purwanto, *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*, Cet. Ke-16, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2010), hlm. 5-7.

¹⁵⁴ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, Cet. Ke-6 (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014), hlm. 11-15.

beserta kinerja gurunya. Hal ini sudah menjadi kewajiban sekolah untuk mengomunikasikan efektivitas program pembelajarannya kepada orangtua atau pun publik lainnya melalui hasil-hasil evaluasi yang telah dilaksanakan, sehingga publik bisa menilai efektivitas program pembelajaran yang sudah dijalankan dan memberikan dukungan yang diperlukan untuk hal tersebut.

Kedua, menyediakan informasi bagi pembuat keputusan. Informasi yang dihasilkan dari evaluasi program pembelajaran akan berguna bagi setiap tahapan dari manajemen sekolah mulai sejak perencanaan, pelaksanaan, maupun ketika akan mengulangi dan melanjutkan program pembelajaran. Hasil evaluasi dapat dijadikan dasar bagi pembuatan keputusan, sehingga keputusan tersebut lebih valid dibandingkan keputusan yang hanya berdasarkan pada intuisi.

Ketiga, penyempurnaan program yang sudah ada. Evaluasi program pembelajaran yang dilaksanakan dengan baik dapat membantu upaya-upaya dalam rangka menyempurnakan jalannya program pembelajaran sehingga lebih efektif. Dengan instrumen yang ada, hasil yang dicapai dapat diukur dan didiagnosis. Berbagai kelemahan yang mungkin timbul dapat ditemukan dan dikenali, kemudian dianalisis serta ditentukan alternatif pemecahannya yang paling tepat. Berbagai komponen pembelajaran yang memiliki kekurangan dan kelemahan dapat dipelajari dan dicarikan solusinya.

Keempat, meningkatkan partisipasi. Dengan adanya evaluasi program pembelajaran, orangtua atau masyarakat akan terpenggil untuk berpartisipasi dan ikut mendukung upaya-upaya peningkatan kualitas pembelajaran. Hasil evaluasi program pembelajaran yang dimasyarakatkan akan menggugah kepedulian masyarakat terhadap program pembelajaran, menarik perhatiannya, dan akhirnya akan menumbuhkan rasa ikut memiliki (*sense of belonging*). Apabila hal ini terbina dengan baik, akan tercipta kontrol yang ikut memacu dan mengawasi kualitas program pembelajaran.

Dalam pandangan Suharsimi Arikunto,¹⁵⁵ fungsi evaluasi atau penilaian adalah sebagai berikut:

I. Penilaian itu berfungsi selektif

Dengan penilaian, guru bisa mempunyai cara untuk mengadakan seleksi atau penilaian terhadap siswa. Hal ini dilakukan untuk: (1) memperkirakan

¹⁵⁵ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, cet. Ke-13, (Jakarta: Bumi Aksara, 1997), hlm. 9-11

siswa yang dapat diterima di sekolah tertentu; (2) memilih siswa yang dapat naik ke kelas atau tingkat berikutnya; (3) memilih siswa yang seharusnya mendapatkan beasiswa; (4) memilih siswa yang sudah berhak meninggalkan sekolah, dan sebagainya.

2. Penilaian berfungsi diagnostik

Hasil penilaian itu bisa mengetahui berbagai kelemahan siswa dan apa penyebab dari munculnya kelemahan tersebut. Dengan demikian, dengan melakukan penilaian, seorang guru berarti telah melakukan diagnosis terhadap kelebihan dan kelemahan dari siswa. Dari hal ini, guru bisa melakukan langkah perbaikan dan berusaha untuk mengatasi berbagai kelemahan tersebut.

3. Penilaian berfungsi sebagai penempatan

Hasil evaluasi bertujuan untuk mengetahui kemampuan individu dalam belajarnya. Agar bisa lebih efektif dan efisien dalam proses pembelajarannya, kadang kala diperlukan untuk melakukan pengajaran berkelompok secara selektif. Untuk bisa menentukan kelompok maka siswa harus ditempatkan, maka digunakanlah penilaian. Sekelompok siswa yang mempunyai hasil penilaian yang sama atau mendekati sama yang akan berda dalam kelompok belajar yang sama.

4. Penilaian berfungsi sebagai pengukur keberhasilan

Penilaian atau evaluasi dilakukan agar bisa mengetahui apakah program pembelajaran itu memang tepat dan berhasil diterapkan dan mampu mencapai tujuan yang diharapkan. Jika demikian, penilaian atau evaluasi ini sangat penting untuk dilakukan dalam proses pendidikan.

Menurut Zainal Arifin, fungsi dari evaluasi pembelajaran adalah sebagai berikut: *pertama*, fungsi formatif. Yaitu memberikan umpan balik kepada guru sebagai dasar untuk memperbaiki proses pembelajaran dan mengadakan program remedial bagi peserta didik. *Kedua*, fungsi sumatif. Yaitu, menentukan nilai (angka) kemajuan/hasil belajar anak didik dalam mata pelajaran tertentu, sebagai bahan untuk memberikan laporan kepada berbagai pihak, penentuan kenaikan kelas, dan penentuan lulus-tidaknya peserta didik. *Ketiga*, fungsi diagnostik. Yaitu, untuk memahami latar belakang anak didik baik itu psikologis, fisik, maupun lingkungan, yang berkaitan dengan penyebab anak didik mengalami kesulitan belajar, yang hasilnya dapat digunakan sebagai

dasar dalam memecahkan masalah tersebut. *Keempat*, fungsi penempatan. Yaitu, untuk menempatkan peserta didik dalam situasi pembelajaran yang tepat (misalnya dalam penentuan program spesialisasi) sesuai dengan tingkat kemampuan peserta didik.¹⁵⁶

D. RUANG LINGKUP EVALUASI PEMBELAJARAN

Berbicara tentang ruang lingkup evaluasi pembelajaran, maka perlu dibedakan antara penilaian dan evaluasi dalam konteks ruang lingkup ini. Dalam konteks pembelajaran, lingkup atau cakupan penilaian hanya pada individu siswa dalam kelas, sedangkan lingkup evaluasi adalah seluruh komponen dalam program pembelajaran, mulai dari input, proses, sampai pada hasil pembelajaran. Dalam proses pembelajaran, cakupan evaluasi meliputi siswa, guru, kurikulum, sarana dan prasarana atau media pembelajaran, iklim kelas, sikap siswa dalam pembelajaran, dan sebagainya. Dengan demikian perbedaan prinsip antara penilaian dengan evaluasi adalah pada cakupan. Penilaian mencakup satu aspek, sedangkan evaluasi mencakup beberapa aspek dalam program. Kegiatan evaluasi selalu terkait dengan program. Cakupan evaluasi lebih luas dibandingkan dengan cakupan penilaian.¹⁵⁷

Dalam hal cakupan inilah yang membedakan antara evaluasi dan penilaian, sehingga apa yang dibahas pada Bab I pada dasarnya menjadi dasar dari perbedaan ini. Namun, memang adakalanya kita menyamakan kedua hal tersebut dalam praktiknya. Memang ada persamaan di antara keduanya, yaitu sama-sama merupakan proses atau kegiatan menafsirkan, memaknai, dan mendeskripsikan atau menetapkan kualitas hasil pengukuran. Dengan adanya persamaan tersebut tidak mengherankan jika banyak orang tidak bisa membedakan di antara keduanya, meskipun secara esensial berbeda.

Menurut James W. Popham, ada beberapa fenomena pendidikan yang dijadikan bahan evaluasi, yaitu: *pertama*, hasil dari usaha pengajaran (*outcomes of an instructional instruction*); *kedua*, program pengajaran (*instructional programs*); *ketiga*, produk-produk pendidikan yang digunakan dalam program (*educational products used in the program*); *keempat*, tujuan di mana segala usaha pendidikan dialamatkan (*the goal to which educational efforts are addressed*).¹⁵⁸ Dari keempat fenomena pendidikan yang dijadikan bahan evaluasi di atas,

¹⁵⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 20.

¹⁵⁷ S. Eko Putro Widoyoko, *Penilaian Hasil Pendidikan di Sekolah*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014), hlm. 7

¹⁵⁸ James W. Popham, *Educational Evaluation*, (New York: MacMillan, 2005)

itu berarti ruang lingkup evaluasi sangatlah luas dan mencakup dari semua aspek dalam dunia pendidikan.

Menurut Sudaryono, cakupan evaluasi tersebut adalah:

1. evaluasi hasil belajar;
2. program pembelajaran atau kurikulum;
3. evaluasi peralatan, seperti buku, media, dan alat-alat peraga;
4. tujuan akan dicapai oleh kegiatan evaluasi tersebut.¹⁵⁹

Karena begitu luasnya aspek evaluasi ini, maka tentu saja yang menjadi cakupan evaluasi dalam buku ini tidak akan membahas keluasan aspek evaluasi tersebut. Namun, hal yang ingin dievaluasi dalam buku ini adalah evaluasi pembelajaran atau hasil belajar saja. Evaluasi pembelajaran ini sendiri mencakup pengajaran dan juga pembelajaran itu sendiri, sehingga pada dasarnya kajian buku ini adalah berusaha untuk membahas tentang evaluasi yang terkait dengan subjek dan objek pembelajaran itu sendiri, yaitu guru dan siswa.

Secara garis besar, evaluasi pembelajaran dibedakan menjadi tiga macam keluasan,¹⁶⁰ yaitu:

1. *Pencapaian akademik.* Cakupan yang penting dari evaluasi pembelajaran dan banyak dipahami pemanfaatannya oleh para guru adalah evaluasi sebagai usaha eksplorasi informasi tentang pencapaian akademik. Secara definitif, pencapaian akademik diartikan sebagai pencapaian siswa dalam semua cakupan mata pelajaran. Evaluasi pencapaian akademik mencakup semua instrumen evaluasi yang direncanakan secara sistematis guna menentukan derajat di mana seorang siswa dapat mencapai tujuan pendidika yang telah ditentukan sebelumnya oleh para guru.
2. *Evaluasi kecakapan atau kepandaian.* Evaluasi kecakapan adalah mencari informasi yang berkaitan erat dengan kemampuan atau kapasitas belajar peserta didik yang dievaluasi. Instrumen evaluasi kecakapan yang diperoleh dari siswa dapat digunakan oleh guru untuk memprediksi prospek keberhasilan anak didik di masa yang akan datang, jika ia belajar intensif dengan fasilitas pembelajaran yang baik.

¹⁵⁹ Sudaryono, *Dasar-Dasar Evaluasi Pembelajaran*, (Yogyakarta: Graha Ilmu, 2012), hlm. 40

¹⁶⁰ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 6-8.

3. *Evaluasi penyesuaian persona sosial.* Hal ini terkait dengan kemampuan siswa dalam beradaptasi secara personal dengan teman di kelas atau di sekolah. Evaluasi penyesuaian personal sosial tidak sama dengan evaluasi pribadi siswa. Personalitas dapat dimaknai lebih luas. Personalitas dalam hal ini merupakan keseluruhan dari siswa. Personalitas merupakan semua karakteristik psikologi yang dimiliki siswa dan hubungannya dengan siswa lain. Cakupannya antara lain adalah kemampuan, emosi, sikap, dan minat siswa yang dimiliki sebagai pengalaman lalu dari siswa tersebut.

Dalam kaitan dengan *pencapaian akademik*, itu berarti ruang lingkup evaluasi pembelajaran lebih pada sistem pembelajarannya. Dalam hal ini, ada dua bagian besar, yaitu program pembelajaran itu sendiri dan juga proses pelaksanaan pembelajarannya.

Untuk program pembelajaran meliputi:

1. tujuan pembelajaran umum atau kompetensi dasar, yaitu target yang harus dikuasai peserta didik dalam setiap pokok bahasan topik. Kriteria yang digunakan untuk mengevaluasi tujuan pembelajaran umum atau kompetensi dasar ini adalah keterkaitannya dengan tujuan kurikuler atau standar kompetensi dari setiap bidang studi dan tujuan kelembagaan, kejelasan rumusan kompetensi dasar, kesesuaiannya dengan tingkat perkembangan anak didik, pengembangannya dalam bentuk hasil belajar dan indikator, penggunaan kata kerja operasional dalam indikator, dan unsur-unsur penting dalam kompetensi dasar, hasil belajar, dan indikator.
2. Isi atau materi pembelajaran, yaitu isi kurikulum berupa topik pokok bahasan dan subtopik/subpokok bahasan beserta perinciannya dalam setiap bidang studi atau mata pelajaran. Isi kurikulum sendiri terdiri atas tiga, yaitu: logika, etika, dan estetika. Sedangkan materi pembelajaran dapat dikelompokkan menjadi enam jenis, yaitu fakta, konsep/teori, prinsip, proses, nilai, dan keterampilan. Kriteria yang digunakan adalah kesesuaiannya dengan kompetensi dasar dan hasil belajar, ruang lingkup materi, urutan logis materi, kesesuaiannya dengan tingkat perkembangan dan kebutuhan peserta didik, waktu yang tersedia, dan sebagainya.
3. Metode pembelajaran, yaitu cara guru menyampaikan materi pelajaran. Kriteria yang digunakan adalah kesesuaiannya dengan kompetensi dasar

dan hasil belajar, dengan kondisi kelas atau sekolah, dengan tingkat perkembangan anak didik, kemampuan guru dalam menggunakan metode, dan waktu yang tersedia.

4. Media pembelajaran, yaitu alat yang membantu untuk mempermudah guru menyampaikan materi pelajaran.
5. Sumber belajar, yaitu meliputi pesan, orang, bahan, alat, teknik, dan latar, baik dengan sumber belajar yang dirancang (*by design*) maupun sumber yang digunakan (*by utilization*).
6. Lingkungan, terutama lingkungan sekolah dan keluarga
7. Penilaian proses dan hasil belajar, baik yang menggunakan tes maupun yang non-tes.

Sedangkan untuk pelaksanaan program pembelajaran meliputi hal-hal sebagai berikut:

1. Kegiatan, yang meliputi jenis kegiatan, prosedur pelaksanaan setiap jenis kegiatan, sarana pendukung, efektivitas dan efisiensi, dan sebagainya.
2. Guru, terutama dalam hal menyampaikan materi, kesulitan guru, penciptaan suasana pembelajaran yang kondusif, kelengkapan alat bantu mengajar, penggunaan teknik penilaian, dan sebagainya.
3. Peserta didik, terutama dalam peran mereka dalam kegiatan belajar dan bimbingan, memahami jenis kegiatan, mengerjakan tugas-tugas, perhatian, keaktifan, motivasi, sikap, minat, umpan balik, dan sebagainya.

Dalam hal *evaluasi kecakapan atau kepandaian*, maka ruang lingkup evaluasi pembelajarannya adalah sebagai berikut:

1. Sikap dan kebiasaan, motivasi, minat, dan bakat dari siswa yang bersangkutan. Kriterianya adalah bagaimana siswa bersikap terhadap guru, mata pelajaran, orangtua, lingkungan, metode, dan media serta penilaian belajar. Bagaimana pula kebiasaan, sikap, dan tanggung jawab mereka terhadap tugas guru. Bagaimana motivasi dan minat belajar mereka, dan bagaimana kedisiplinan mereka dalam menaati tata tertib.
2. Pengetahuan dan pemahaman anak didik. Kriterianya adalah sampai di mana tingkat pemahaman anak didik terhadap materi yang diajarkan; pemahaman mereka akan lingkungan sekolah, kelas, dan masyarakat di sekitarnya; dan sebagainya.

3. Kecerdasan anak didik. Kriterianya adalah sampai di mana tingkat kecakapan anak didik dalam memecahkan soal atau materi yang diujikan; bagaimana guru mampu memaksimalkan potensi kecerdasan anak didik; dan sebagainya.
4. Perkembangan jasmani anak didik. Kriterianya adalah bagaimana perkembangan jasmani anak didik; bagaimana anak didik memaksimalkan potensi jasmaninya dalam bidang olahraga; apa prestasi yang didapatkan dari jasmaninya itu; dan sebagainya.
5. Keterampilan personal anak didik. Kriterianya adalah apakah anak didik memiliki keterampilan khusus; apakah anak didik mampu memaksimalkan keterampilan tersebut; dan sebagainya.

Sedangkan evaluasi terhadap *penyesuaian persona sosial* ruang lingkupnya adalah meliputi tiga domain, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotorik. Perinciannya adalah sebagai berikut:

1. Domain kognitif, yang memiliki enam jenjang kemampuan, yaitu: pengetahuan (*knowledge*), pemahaman (*comprehension*), penerapan (*application*), analisis (*analysis*), sintesis (*synthesis*), dan evaluasi (*evaluation*).
2. Domain afektif, yang merupakan internalisasi sikap yang menunjuk ke arah pertumbuhan batiniah dan terjadi bila anak didik sadar akan nilai yang diterima, kemudian bersikap sesuai dengan nilai tersebut dan kemudian nilai tersebut terinternalisasi di dalam dirinya. Ada empat jenjang kemampuan afektif, yaitu: kemampuan menerima (*receiving*), kemampuan menanggapi (*responding*), kemampuan menilai (*valuing*), dan kemampuan mengatur segala sesuatu (*organizing*).
3. Domain psikomotorik yang merupakan kemampuan dalam hal menggerakkan tubuh atau bagian-bagiannya dari gerakan yang sederhana hingga yang sulit.

Menurut Brinkerhoff, dalam pelaksanaan evaluasi ada tujuh elemen yang harus dilakukan, yaitu:

1. Penentuan fokus yang akan dievaluasi (*focusing the evaluation*);
2. Penyusunan desain evaluasi (*designing the evaluation*);
3. Pengumpulan informasi (*collecting information*);
4. Analisis dan interpretasi informasi (*analyzing and interpreting*);

5. Pembuatan laporan (*reporting information*);
6. Pengelolaan informasi (*managing evaluation*);
7. Melakukan evaluasi terhadap evaluasi (*evaluating evaluation*).¹⁶¹

Dari pembahasan di atas, pada dasarnya ruang lingkup evaluasi pembelajaran ini mengarah pada bagaimana segala tujuan dari pembelajaran itu bisa tercapai sesuai dengan yang diharapkan sehingga anak didik akan berhasil dalam proses pembelajarannya dalam artian mempunyai kecakapan dan keahlian serta kematangan dalam memahami pembelajaran yang dialaminya. Proses untuk mencapai tujuan itulah yang menjadi pokok dari ruang lingkup evaluasi pembelajaran itu sendiri.

E. OBJEK DAN SUBJEK EVALUASI PEMBELAJARAN

I. Objek Evaluasi Pembelajaran

Objek atau sasaran evaluasi pembelajaran adalah segala sesuatu yang menjadi titik pusat pengamatan, karena evaluator menginginkan informasi tentang sesuatu tersebut.¹⁶² Jika dikaitkan dengan pembelajaran, maka objek evaluasinya adalah anak didik. Namun jika dikaitkan dengan pengajaran, tentu saja objek evaluasinya adalah para pendidik. Pada ranah yang lebih luas lagi, jika penilaian atau evaluasi itu dikaitkan dengan dunia pendidikan, tentu saja objeknya adalah dunia pendidikan itu sendiri dengan berbagai *stakeholder* di dalamnya yang mencakup semua aspek yang berkelindan di dalam dunia pendidikan itu sendiri. Begitu juga dengan objek yang dikaitkan dengan sistem pembelajaran, maka tentu saja yang dievaluasi adalah sistem pembelajaran dan pengajaran yang digunakan.

Dengan demikian, dalam evaluasi pembelajaran, maka objeknya bisa bermacam-macam, mulai dari sistem, anak didik, pendidik, hingga institusi sekolah itu sendiri. Namun, karena buku ini mengkhususkan pada evaluasi pembelajaran, maka objek evaluasi pembelajaran tentu saja adalah anak didik dan pendidik itu sendiri.

Dalam bab awal buku ini, telah disebutkan bahwa dalam pendidikan terdapat tiga aspek yang selalu ada dalam setiap kegiatan apa pun dalam

¹⁶¹ RD. Brinkerhoff dalam RD. Brinkerhoff, et.al., *Program Evaluation a Practitioner's Guide for Trainers and Educators*, hlm. ix.

¹⁶² Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, Cet. Ketigabelas, (Jakarta: Bumi Aksara, 1997), hlm. 18.

proses pendidikan, yaitu aspek input, proses/transformasi, dan output. Karena itulah, dalam memahami objek evaluasi pembelajaran ini, tidak akan lepas dari ketiga aspek tersebut.

Sebagai objek evaluasi pembelajaran, anak didik adalah bahan mentah atau input yang akan diolah dan dikembangkan menjadi manusia yang berpengetahuan, berketerampilan, dan berkepribadian yang baik. Dalam hal ini, anak didik yang baru masuk itu memiliki karakteristik atau kekhususan tersendiri yang bisa memengaruhi keberhasilan dalam belajar.¹⁶³ Karena itulah, sebagai objek evaluasi, ada tiga aspek yang bisa dievaluasi dalam diri anak didik itu, yaitu (1) aspek kepribadian; (2) aspek kemampuan; (3) aspek sikap.¹⁶⁴

a. Aspek Kepribadian

Kepribadian adalah sesuatu yang terdapat dalam diri manusia dan menampakkan bentuknya dalam tingkah laku. Dalam hal tertentu, informasi tentang kepribadian sangat diperlukan, sedangkan alat untuk mengetahui kepribadian seseorang disebut dengan tes kepribadian (*personality test*).¹⁶⁵

Biasanya kepribadian dibicarakan dalam pengertian apa yang membuat seseorang berbeda dari orang lain, apa yang membuatnya unik dibanding yang lain. Aspek kepribadian seperti ini disebut “kekhasan individual” (*individual differences*). Dalam beberapa teori, masalah ini menjadi isu sentralnya. Teori-teori jenis ini bahkan lebih memusatkan perhatiannya pada hal-hal seperti tipe, sifat dan tes-tes yang dapat membantu kita mengategorisasi dan membandingkan satu orang dengan orang lain. Misalnya ada orang yang neurotik, sementara yang lain tidak; ada yang *introvert* (tertutup) dan ada juga yang *ekstrovert* (terbuka); dan lain sebagainya.¹⁶⁶

b. Aspek Kemampuan

Aspek kemampuan berarti lebih kepada aspek kognitif anak didik yang harus dievaluasi dengan proporsional dan objektif. Yang

¹⁶³ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 304.

¹⁶⁴ Anas Sudijono, *Pengantar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 25.

¹⁶⁵ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 18.

¹⁶⁶ George C. Boeree, *Personality Theories: Melacak Kepribadian Anda Bersama Psikolog Dunia*, Penerj. Inyik Ridwan Muzir, (Yogyakarta: Prismsophie, 2004), hlm. 13.

termasuk dalam hal ini adalah aspek inteligensinya, ingatannya, cara menginterpretasi data, prinsip pengerjaan yang dilakukan, pemikiran atau penalaran logisnya, dan aspek kognitif lainnya.¹⁶⁷

Agar bisa mendapatkan informasi tentang hal itu yang bisa membantu dalam melakukan evaluasi pembelajaran adalah dengan melakukan tes bakat atau tes kemampuan (*aptitude test*). Hal ini dilakukan untuk bisa mengetahui kemampuan yang dimiliki oleh anak didik dalam mengikuti program pembelajaran yang akan mereka ikuti.¹⁶⁸

c. Aspek Sikap

Sikap pada dasarnya adalah bagian dari tingkah laku manusia, sebagai gejala atau gambaran kepribadian yang memancar keluar dan bisa diamati dan dinilai oleh orang lain. Namun, karena sikap ini merupakan sesuatu yang paling menonjol dan sangat dibutuhkan dalam pergaulan, maka diperolehnya informasi mengenai sikap seseorang menjadi penting sekali dalam dunia pembelajaran. Karena itulah, aspek sikap ini juga penting untuk dievaluasi terlebih dahulu bagi para anak didik sebelum mengikuti program pendidikan tertentu. Untuk menilai sikap tersebut, digunakan alat berupa tes sikap (*attitude test*), atau sering dikenal dengan skala sikap (*attitude scale*), sebab tes tersebut berbentuk skala.¹⁶⁹

Selain anak didik, pendidik juga harus mendapatkan evaluasi terkait dengan pemahaman, keterampilan, metode pengajaran, dan cara memperlakukan anak didiknya. Hal ini sangat penting agar dalam proses pembelajaran yang membutuhkan interaksi antara dua pihak, yaitu anak didik dan pendidik, terjadi integrasi mutualis-konstruktif yang mampu memberikan kemajuan dalam proses transfer pengetahuan dan pengembangan dunia pendidikan pada umumnya.

Karena itulah, ada empat hal yang bisa dinilai atau dievaluasi terkait dengan kompetensi pendidik ini, yaitu: *pertama*, kompetensi pedagogis. Dalam Undang-undang No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen dikemukakan bahwa kompetensi pedagogik adalah kemampuan mengelola

¹⁶⁷ M. Ngalim Purwanto, *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*, (Bandung: CV. Remadja Karya, 1988), hlm. 10.

¹⁶⁸ Anas Sudijono, *Pengantar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 26.

¹⁶⁹ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 19. Lihat juga Anas Sudijono, *Pengantar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 27.

pembelajaran peserta didik.¹⁷⁰ Dalam pengertian lain, kompetensi pedagogik adalah kompetensi pengelolaan pembelajaran. Kompetensi ini dapat dilihat dari kemampuan merencanakan program belajar mengajar, kemampuan melaksanakan interaksi atau mengelola proses belajar mengajar, dan kemampuan melakukan penilaian.¹⁷¹ Karena pedagogi merupakan hal yang sangat dasariah bagi profesionalitas seorang guru, tentu saja hal ini harus dievaluasi bahkan sebelum dia menjadi seorang guru. Kompetensi pedagogis harus diberikan standar tertentu agar seorang guru memang memiliki kompetensi yang sesuai dengan standar dan kualifikasi dari apa yang telah dipersyaratkan dan ditentukan sebelumnya.

Kedua, kompetensi kepribadian. Guru harus memiliki kepribadian yang baik sehingga bisa memberikan contoh yang baik kepada anak didiknya, karena hakikat dalam prinsip pengajaran sebenarnya adalah pada keteladanan. Keteladanan yang baik akan memberikan contoh kepribadian yang baik kepada anak didik. Dalam hal ini, Zakiah Darajat menyatakan bahwa kepribadian akan menentukan apakah seorang guru menjadi pendidik dan pembina yang baik bagi anak didiknya, atautkah akan menjadi perusak atau penghancur bagi masa depan anak didiknya terutama bagi anak didik yang masih kecil (tingkat dasar) dan mereka yang sedang mengalami kegoncangan jiwa (tingkat menengah).¹⁷² Dengan demikian, guru harus mempunyai kompetensi kepribadian yang baik, sehingga dalam konteks ini, guru juga harus dievaluasi dengan menggunakan tes kepribadian agar bisa diketahui sampai di mana kompetensi kepribadian yang dimilikinya.

Ketiga, kompetensi sosial. Dalam Undang-Undang RI No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, kompetensi sosial adalah kemampuan guru berkomunikasi dan berinteraksi secara efektif dan efisien dengan peserta didik, sesama guru, orangtua/wali anak didik, dan masyarakat sekitar.¹⁷³ Dalam pengertian yang lain, kompetensi sosial adalah kemampuan yang diperlukan oleh seseorang agar berhasil dalam berhubungan dengan orang lain. Dalam kompetensi sosial ini termasuk keterampilan dalam interaksi sosial dan

¹⁷⁰ Depdiknas, *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen*, (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2005).

¹⁷¹ Depdiknas, *Peningkatan Kinerja Kepala Sekolah*, (Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah, 2004), hlm. 9

¹⁷² Seperti yang dikutip oleh Muhibbin Syah, *Psikologi Pendidikan dengan Pendekatan Baru*. (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2000), hlm. 225-226.

¹⁷³ Depdiknas, *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen*, (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2005).

melaksanakan tanggung jawab sosial.¹⁷⁴ Karena pentingnya kompetensi sosial ini, maka seorang pendidik harus dievaluasi untuk bisa menilai kepekaan sosialnya. Hal ini penting agar bisa ada komunikasi yang konstruktif dengan anak didik, sesama guru, dan bahkan masyarakat di sekitarnya yang akan memberikan dampak kepada kemajuan pembelajaran anak didik pada khususnya, dan dunia pendidikan pada umumnya.

Keempat, kompetensi profesionalitas. Menurut Undang-undang No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, kompetensi profesional adalah “kemampuan penguasaan materi pelajaran secara luas dan mendalam”.¹⁷⁵ Sedangkan dalam pandangan yang lain kompetensi profesional adalah berbagai kemampuan yang diperlukan agar dapat mewujudkan dirinya sebagai guru profesional. Kompetensi profesional meliputi kepakaran atau keahlian dalam bidangnya, yaitu penguasaan bahan yang harus diajarkannya beserta metodenya, rasa tanggung jawab akan tugasnya, dan rasa kebersamaan dengan sejawat guru lainnya.¹⁷⁶ Dengan demikian, kompetensi profesional ini terkait erat dengan kapabilitas pendidik menjadi seorang pendidik sesuai dengan bidang keahlian dan keilmuan yang dimilikinya. Karena itulah, prinsip *the right man on the right place* harus ditekankan dalam proses evaluasi terhadap kompetensi profesional ini.

Keempat kompetensi tersebut sudah mencakup segala-galanya yang harus dimiliki oleh seorang guru agar bisa menjadi layak untuk mengajar atau memberikan pengajaran kepada anak didiknya. Hal inilah yang harus dibidik oleh evaluator agar tidak hanya anak didik saja yang dievaluasi, tetapi juga pendidik harus dievaluasi dan di-*upgrade* terus-menerus agar bisa memberikan pengajaran yang proporsional, profesional, dan kontekstual kepada anak didiknya. Dengan demikian, anak didik akan mendapatkan pembelajaran yang sangat bernilai bagi kehidupannya nanti.

2. Subjek Evaluasi Pembelajaran

Berbicara subjek evaluasi pembelajaran, maka itu berarti berbicara tentang evaluator itu sendiri. Lalu apa yang dimaksudkan dengan evaluator?

¹⁷⁴ Muhammad Surya, *Psikologi Pembelajaran dan Pengajaran*, (Bandung: Yayasan Bhakti Winaya, 2013), hlm. 89

¹⁷⁵ Depdiknas, *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen*, (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2005).

¹⁷⁶ Muhammad Surya, *Psikologi Pembelajaran dan Pengajaran*, hlm. 89

Evaluator adalah orang atau pihak yang melakukan evaluasi yang bekerja sesuai dengan aturan pembagian tugas tertentu dan dengan ketentuan dan standar yang telah ditentukan. Jika evaluator itu adalah pada konteks evaluasi pembelajaran, maka evaluator pembelajaran adalah orang atau pihak yang melakukan penilaian atau evaluasi terhadap hasil pembelajaran anak didik yang disesuaikan dengan merujuk pada tujuan atau ketentuan dari pembelajaran itu sendiri.

Dalam kaitan ini, untuk melaksanakan evaluasi tentang prestasi belajar atau pencapaiannya, itu berarti subjek evaluasinya adalah guru. Sedangkan untuk melaksanakan evaluasi sikap yang menggunakan sebuah skala, maka subjeknya dapat meminta petugas yang ditunjuk, dengan didahului oleh suatu latihan melaksanakan evaluasi tersebut. Sedangkan untuk melaksanakan evaluasi terhadap kepribadian yang menggunakan alat ukur yang sudah distandarisasi, tentu saja subjeknya adalah para ahli psikologi yang memang mampi memahami dan membaca alat ukur tersebut serta memberikan penilaian terhadapnya.¹⁷⁷

Menurut Suharsimi Arikunto, evaluator sendiri ada dua, yaitu evaluator internal dan evaluator eksternal.¹⁷⁸ Evaluator internal adalah sebuah tim atau individu yang ditunjuk oleh suatu organisasi atau institusi yang melaksanakan program tersebut. Jika dirujuk kepada evaluasi pembelajaran, maka jika yang menjadi objek adalah anak didik, maka evaluator di sini adalah guru yang ditunjuk institusi pendidikannya untuk mengarahkan, membimbing, dan menilai anak didiknya.

Sedangkan evaluator eksternal adalah sebuah tim atau individu yang diminta untuk melaksanakan penilaian terhadap efektivitas suatu program agar hasilnya dapat digunakan sebagai dasar pertimbangan yang objektif di dalam menentukan tindak lanjut terhadap kelangsungan atau terhentikannya program tersebut. Dengan demikian, biasanya evaluator eksternal adalah orang profesional yang memang siap untuk melaksanakan tugasnya sesuai dengan kapasitas dan profesionalitas dirinya.

Dalam kegiatan evaluasi pembelajaran, di mana sasaran evaluasinya adalah prestasi belajar, maka subjek evaluasi harus melaksanakan evaluasi tersebut dengan penuh tanggung jawab dan memiliki syarat dan kecakapan

¹⁷⁷ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 21.

¹⁷⁸ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, hlm. 8

yang dibutuhkan sesuai dengan kapasitas, kapabilitas, dan profesionalitas dirinya untuk melakukan evaluasi.¹⁷⁹

Adapun syarat dari seorang evaluator menurut Suharsimi Arikunto adalah sebagai berikut:

1. *Memahami materi*, yaitu memahami tentang seluk-beluk program atau materi pembelajaran yang akan dievaluasi.
2. *Menguasai teknik*, yaitu menguasai cara-cara atau teknik yang digunakan di dalam melaksanakan evaluasi program pembelajaran. Oleh karena evaluasi program tidak lain adalah penelitian evaluasi, maka evaluator program harus menguasai metodologi penelitian yang meliputi cara membuat perencanaan penelitian, teknik menentukan populasi dan sampel, teknik menyusun instrumen penelitian, prosedur dan teknik pengumpulan data, penguasaan teknik pengolahan data, dan cara menyusun laporan penelitian.
3. *Objektif dan cermat*. Evaluator adalah individu atau tim yang mengemban tugas penting yang dalam tugasnya ditopang oleh data yang dikumpulkan secara cermat dan objektif. Berdasarkan data tersebut, mereka diharapkan mampu mengklasifikasikan, mentabulasikan, mengolah, dan seterusnya secara cermat dan objektif terkait dengan tugas evaluasi yang diembannya.
4. *Jujur dan dapat dipercaya*. Evaluator adalah orang atau individu yang dipasrahkan oleh pembuat kebijakan untuk menilai orang lain yang nantinya akan memberikan penilaian kepada orang tersebut yang bisa jadi akan menjadi penentu nasibnya terkait dengan program yang diikutinya. Karena itulah, evaluator harus jujur dan dapat dipercaya dalam memberikan penilaian atau evaluasi sehingga nilai yang diberikan bersifat objektif dan apa adanya.¹⁸⁰

F. PRINSIP-PRINSIP EVALUASI PEMBELAJARAN

Menurut Anas Sudijono, dalam evaluasi pembelajaran, ada prinsip-prinsip dasar yang harus diperhatikan¹⁸¹:

¹⁷⁹ Anas Sudijono, *Pengantar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 29.

¹⁸⁰ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, hlm. 9

¹⁸¹ Anas Sudijono, *Pengantar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 31-33.

1. *Prinsip keseluruhan atau kekomprehensifan.* Dengan prinsip ini, evaluasi belajar dapat dikatakan terlaksana dengan baik apabila evaluasi tersebut dilaksanakan secara bulat, utuh, dan menyeluruh. Dengan kata lain, evaluasi pembelajaran harus dapat mencakup berbagai aspek yang dapat menggambarkan perkembangan atau perubahan tingkah laku pada diri siswa sebagai makhluk hidup dan bukan benda mati. Jadi, dalam hal ini evaluasi hasil belajar itu mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik yang melekat pada masing-masing individu siswa
2. *Prinsip kesinambungan atau kontinuitas.* Pada prinsipnya, evaluasi hasil belajar yang baik adalah evaluasi hasil belajar yang dilaksanakan secara teratur dan sambung-menyambung dari waktu ke waktu. Dengan cara ini, evaluator akan dapat memperoleh informasi yang dapat memberikan gambaran mengenai kemajuan atau perkembangan peserta didik, sejak dari awal mula mengikuti program pembelajaran sampai pada saat mereka mengakhiri program pembelajaran atau pendidikan yang mereka tempuh.
3. *Prinsip objektivitas.* Evaluasi hasil pembelajaran ini menjadi evaluasi yang sesuai dengan harapan jika memenuhi unsur-unsur objektivitas penilaian atau terlepas dari penilaian subjektif yang akan mengarahkan kepada kesalahan dalam melakukan penilaian akan tingkat kecakapan dan keahlian yang dicapai oleh anak didik. Karena itulah, evaluator harus bertindak wajar dan proporsional serta memenuhi kondisi yang sewajarnya dan senyatanya dengan tidak dicampuri berbagai kepentingan tertentu yang bersifat subjektif.

Dalam pandangan yang lain, prinsip evaluasi dalam proses pembelajaran ini adalah sebagai berikut:

1. Harus bersifat terpadu;
2. Menganut cara belajar siswa aktif;
3. Menganut asas kontinuitas;
4. Harus koheren dengan tujuan yang telah ditetapkan sebelumnya;
5. Bersifat komprehensif atau menyeluruh dan tidak setengah-setengah;
6. Tidak membedakan atau bertindak diskriminatif atau tidak objektif;
7. Harus memiliki unsur-unsur pedagogis.¹⁸²

¹⁸² Slameto, *Evaluasi Pendidikan*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2001), hlm. 16

Dalam pandangan yang hampir sama, Zainal Arifin menyatakan bahwa prinsip-prinsip evaluasi pembelajaran adalah sebagai berikut:

1. Kontinuitas. Dalam hal ini, evaluasi tidak boleh dilakukan secara insidental karena pembelajaran itu sendiri adalah suatu proses yang berkelanjutan. Karena itu, evaluasi harus dilakukan secara berkelanjutan. Hasil evaluasi yang lalu dijadikan tolok ukur sehingga dapat dihasilkan ambaran yang jelas tentang kemajuan dan perkembangan anak didik. Karena pada dasarnya, perkembangan dan kemajuan anak didik itu tidak bisa dilihat hanya dari hasilnya saja, tapi juga dari proses dan dimensi inputnya.
2. Komprehensif. Dalam hal ini, pada saat melakukan evaluasi terhadap anak didik, maka seluruh aspek kepribadian anak didik harus dievaluasi, yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik.
3. Adil dan objektif. Dalam melakukan evaluasi, guru atau evaluator harus adil dan objektif dalam memberikan penilaian. Semua anak didik harus diperlakukan secara adil tanpa pandang bulu terkait dengan penilaian terhadap kemampuan dan kemajuan yang mereka raih. Karena itu, sikap *like and dislike* harus dijauhkan dalam melakukan evaluasi ini, karena yang dipertaruhkan adalah masa depan anak didik itu sendiri.
4. Kooperatif. Dalam evaluasi, guru harus bekerja sama dengan semua pihak, seperti orangtua, sesama guru, kepala sekolah, termasuk dengan anak didik, dan bahkan dengan masyarakat di lingkungan sekolah. Hal ini bertujuan agar semua pihak bisa merasa puas dalam proses evaluasi tersebut dan ada penghargaan terhadap semua pihak yang terlibat.
5. Praktis. Evaluasi bersifat praktis berarti evaluasi itu mudah digunakan baik oleh guru itu sendiri yang menyusun evaluasi pembelajarannya maupun orang lain yang menggunakan alat evaluasi tersebut.¹⁸³

Dalam praktiknya, prinsip evaluasi pembelajaran ini harus memenuhi kaidah sebagai berikut:

1. Evaluasi harus masih berada dalam ruang lingkup atau kisi-kisi kerja tujuan yang telah ditetapkan sebelumnya.
2. Evaluasi harus dilaksanakan secara komprehensif.

¹⁸³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 31.

3. Evaluasi harus diselenggarakan dalam proses yang kooperatif antara guru dan peserta didik.
4. Evaluasi dilaksanakan dalam proses yang berkelanjutan atau mengandung prinsip kontinuitas.
5. Evaluasi harus peduli dan mempertimbangkan nilai-nilai yang berlaku dalam kehidupan baik di sekolah, keluarga, dan juga di masyarakat.

Dengan kaidah-kaidah di atas, diharapkan bahwa evaluasi pembelajaran itu bisa memenuhi ekspektasi dari berbagai pihak yang menjadi *stakeholder* pendidikan, sehingga tujuan besar dari pembelajaran dan pendidikan itu sendiri bisa dicapai sesuai dengan harapan. Karena itulah, dalam evaluasi pembelajaran ini harus melibatkan unsur sekolah, orangtua, lingkungan dan masyarakat secara luas, sehingga akan ada keharmonian dan keselarasan tujuan dan harapan yang bisa memberikan efek yang positif kepada kemajuan dan prospek masa depan anak didik itu sendiri.

BAB IV

MODEL, CIRI-CIRI, DAN PENDEKATAN EVALUASI PEMBELAJARAN

A. METODE PEMECAHAN MASALAH

Pemahaman tentang model, ciri-ciri, dan pendekatan evaluasi pembelajaran sangat diperlukan bagi praktisi dan juga evaluator agar mampu merancang dan melaksanakan evaluasi pembelajaran dengan baik dan benar. Bahkan peneliti yang ingin melakukan penelitian evaluasi juga sangat memerlukan pemahaman tentang model, ciri-ciri, dan pendekatan evaluasi pembelajaran.

B. MODEL-MODEL EVALUASI PEMBELAJARAN

Pada dasarnya, ada dua mode evaluasi, yaitu: model evaluasi kuantitatif dan model evaluasi kualitatif. Pada dasarnya, model evaluasi kuantitatif muncul dari paradigma positivisme, lebih memfokuskan pada dimensi kurikulum sebagai hasil belajar, dan hasil belajarnya merupakan kriteria model kuantitatif. Sedangkan evaluasi kualitatif berasal dari model evaluasi kurikulum, menggunakan metodologi kualitatif pada saat pengumpulan data dan evaluasi, serta menggunakan model studi kasus dalam melakukan evaluasi.

Sedangkan jika dilihat dari prosedur yang dilakukan dalam prosesnya, prosedur yang dilakukan dalam metode evaluasi kuantitatif adalah: (1) menentukan masalah dan pertanyaan evaluasi; (2) menentukan variabel,

jenis data dan sumber data; (3) menentukan metodologi yang digunakan; (4) mengembangkan instrumen yang digunakan; (5) menentukan proses pengumpulan data; dan (6) mengumpulkan proses pengolahan data.

Sedangkan dalam metode evaluasi kualitatif adalah sebagai berikut: (1) menentukan fokus evaluasi; (2) merumuskan masalah dan mengumpulkan data; (3) melakukan pengolahan data; dan (4) menentukan perbaikan dan perubahan program.

Menurut Said Hamid Hasan, model evaluasi kuantitatif terdiri dari banyak model, seperti model Tyler, model teoretik Taylor dan Maquire, model pendekatan sistem Alkin, model *countenance* Stake, model CIPP, dan model ekonomi mikro. Sedangkan model evaluasi kualitatif terdiri dari model studi kasus, model iluminatif, dan model responsif.¹⁸⁴

Untuk memahami berbagai model tersebut, berikut ini adalah sebagian dari penjelasan terhadap model-model tersebut, baik model evaluasi kuantitatif maupun yang kualitatif.

I. Model Tyler

Model Tyler adalah model yang pertama kali muncul dan digunakan dalam proses evaluasi. Model yang muncul pada 1949 itu bernama model *black box*, dan dipergunakan selama 10 tahun sebagai satu-satunya model evaluasi program yang digunakan dalam dunia pendidikan. Hal ini mungkin disebabkan karena evaluasi belum menjadi studi tersendiri, karena ketika itu orang banyak mempelajari evaluasi dari psikometrik dengan kajian utamanya adalah tes dan pengukuran. Evaluasi lebih banyak diarahkan kepada dimensi hasil, belum masuk ke dimensi-dimensi yang lain. Oleh sebab itu, jangan heran bila evaluasi banyak dilakukan oleh orang-orang yang “terbentuk” dalam tes dan pengukuran. Baru sekitar dasawarsa 1960an, studi evaluasi mulai berdiri sendiri dan menjadi salah satu program studi di perguruan tinggi.¹⁸⁵

Model Tyler atau model *Black Box* ini sangat menekankan adanya tes awal (*pre-test*) dan tes akhir (*post-test*), sehingga proses diabaikan dalam hal ini, dan pengabaian terhadap proses inilah yang dimaksudkan sebagai kotak hitam (*black box*) yang menyimpan banyak teka-teki. Karena itulah, menurut

¹⁸⁴ Said Hamid Hasan, *Evaluasi Kurikulum*, (Jakarta: P2LPTK-Ditjen Dikti-Depdikbud, 1988), hlm. 83-136

¹⁸⁵ Zainal Arifin, “Evaluasi Program: Model-Model Evaluasi,” *Makalah* pada Jurusan Kurikulum dan Teknologi Pendidikan Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, 2010.

Tyler, ada tiga langkah pokok yang harus dilakukan, yaitu menentukan tujuan pembelajaran yang akan dievaluasi, menentukan situasi di mana peserta didik memperoleh kesempatan untuk menunjukkan tingkah laku yang berhubungan dengan tujuan, dan menentukan alat evaluasi yang akan dipergunakan untuk mengukur tingkah laku peserta didik.¹⁸⁶

Jadi, model ini menekankan adanya proses evaluasi secara langsung didasarkan atas tujuan instruksional yang telah ditetapkan bersamaan dengan persiapan mengajar, ketika seorang guru berinteraksi dengan para siswanya menjadi sasaran pokok dalam proses pembelajaran. Program pembelajaran dikatakan berhasil dalam pandangan model Tyler ini jika para siswa yang mengalami proses pembelajaran dapat mencapai tujuan yang telah ditetapkan dalam proses belajar-mengajar.¹⁸⁷

Model ini dibangun atas dasar dua dasar pemikiran. *Pertama*, evaluasi ditujukan pada tingkah laku anak didik. *Kedua*, evaluasi harus dilakukan pada tingkah laku awal peserta didik sebelum melaksanakan kegiatan pembelajaran dan sesudah melaksanakan kegiatan pembelajaran (hasil). Dasar pemikiran kedua ini menunjukkan bahwa seorang evaluator harus dapat menentukan perubahan tingkah laku apa yang terjadi setelah peserta didik mengikuti pengalaman belajar tertentu, dan menegaskan bahwa perubahan yang terjadi merupakan perubahan yang disebabkan oleh pembelajaran.¹⁸⁸

Dengan demikian, untuk bisa menunjukkan adanya perubahan tersebut, penentuan tujuan atau kriteria yang telah ditetapkan sebelumnya menjadi tolok ukur, dan hal inilah yang dijadikan sebagai pedoman untuk dievaluasi. Dalam hal ini, Tyler dalam *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1950) menyatakan bahwa proses evaluasi esensinya adalah suatu proses dan kegiatan yang dilakukan oleh seorang evaluator untuk menentukan pada kondisi apa tujuan tersebut bisa dicapai.¹⁸⁹

Dengan demikian, pada dasarnya model Tyler ini lebih menitikberatkan pada bagaimana tujuan itu bisa dicapai dengan melakukan tes awal dan tes akhir untuk bisa menentukan apakah hasil yang didapatkan oleh anak didik itu sudah sesuai dengan tujuan atau standar yang telah ditetapkan. Pendekatan

¹⁸⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*, Cet. Keenam, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 74

¹⁸⁷ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), hlm. 56.

¹⁸⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 74.

¹⁸⁹ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 56.

ini pun menjadi pendekatan yang sistematis, elegan, akurat, dan secara internal memiliki rasionalisasi yang logis. Bahkan dalam implementasinya, model Tyler ini menggunakan unsur pengukuran dengan usaha secara konstan, paralel, dan dengan *inquiry* ilmiah dan melengkapi legitimasi untuk mengangkat pemahaman tentang evaluasi. Namun, Tyler membedakan antara evaluasi dengan pengukuran, yang mana menurutnya pengetahuan pengukuran dan pengetahuan evaluasi itu terpisah dan merupakan proses di mana pengukuran hanya satu dari beberapa kemungkinan salah satu cara dalam mendukung tercapainya evaluasi.¹⁹⁰

2. Model Berorientasikan Tujuan (*Goal-Oriented Evaluation*)

Model ini biasa diterapkan dalam proses kurikulum di negeri ini, yang meliputi tujuan pembelajaran umum dan tujuan pembelajaran khusus. Kedua tujuan tersebut itulah yang dijadikan patokan tingkat keberhasilan pembelajaran dan dijadikan sebagai alat evaluasi untuk mengetahui kinerja pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Dengan demikian, evaluasi dimaknai sebagai proses pengukuran untuk mengetahui sejauh mana tujuan pembelajaran itu tercapai. Karena itulah model ini sangatlah praktis mengingat hasil yang diinginkan bisa ditentukan melalui pengukuran yang sudah terumuskan sebelumnya.

Dengan demikian, model berorientasikan tujuan ini menghubungkan secara logis tiga rangkaian, yaitu kegiatan, hasil, dan prosedur pengukuran hasil. Tujuannya adalah untuk membantu guru merumuskan tujuan dan menjelaskan hubungan antara tujuan dengan kegiatan. Jika rumusan tujuan pembelajaran dapat diamati dan dapat diukur, maka kegiatan evaluasi pembelajaran akan menjadi lebih praktis dan sederhana. Di samping itu, model ini dapat membantu guru menjelaskan rencana pelaksanaan kegiatan pembelajaran dengan proses pencapaian tujuan. Instrumen yang digunakan bergantung pada tujuan yang ingin diukur. Hasil evaluasi akan menggambarkan tingkat keberhasilan tujuan program pembelajaran berdasarkan kriteria program khusus. Kelebihan program ini terletak pada hubungan antara tujuan dan kegiatan serta menekankan pada anak didik sebagai aspek penting dalam proses pembelajaran. Namun kekurangannya adalah memungkinkan terjadinya proses evaluasi melebihi konsekuensi yang tidak diharapkan.¹⁹¹

¹⁹⁰ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 56-57.

¹⁹¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 75.

3. Model Evaluasi Sistem

Model ini bertitik tolak dari pandangan bahwa keberhasilan dari suatu sistem pendidikan dipengaruhi oleh beragam faktor, karakteristik anak didik maupun lingkungan di sekitarnya, tujuan sistem dan peralatan yang dipakai, serta prosedur dan mekanisme pelaksanaan sistem itu sendiri.¹⁹²

Ada beberapa hal penting dari model evaluasi sistem ini, yaitu sebagai berikut:

- 1) Model ini menekankan pentingnya sistem sebagai suatu keseluruhan yang dijadikan sebagai objek evaluasi tanpa membatasi pada aspek hasil yang dicapai saja.
- 2) Perbandingan antara kinerja dengan kriteria merupakan salah satu inti penting dalam konsep evaluasi sistem ini. Karena itulah, untuk setiap dimensi sistem pendidikan yang dikembangkan perlu ditetapkan dengan tegas kriteria yang dijadikan ukuran dalam mengevaluasi kinerja dari masing-masing dimensi tersebut.
- 3) Kegiatan evaluasi tidak hanya berakhir pada suatu deskripsi tentang keadaan sistem yang dinilai, melainkan harus sampai pada suatu keputusan mengenai baik buruknya dan efektif tidaknya sistem pembelajaran atau pendidikan yang bersangkutan.¹⁹³

Dalam pandangan model sistem ini, evaluasi berarti membandingkan *performance* (kinerja) dari berbagai dimensi (tidak hanya dimensi hasil saja) dengan sejumlah *criterion*/kriteria, baik yang bersifat mutlak/intern maupun bersifat relatif/ekstern). Model ini menekankan pada sistem sebagai suatu keseluruhan dan merupakan penggabungan dari berbagai model, sehingga objek evaluasinya dapat diambil dari beberapa model evaluasi yang beberapa di antaranya akan dijelaskan di bawah ini.

a. Model Kesenjangan (*Discrepancy*) Malcolm Provus

Model ini berangkat dari asumsi bahwa untuk mengetahui kelayakan suatu program, evaluator dapat membandingkan antara apa yang seharusnya dan diharapkan terjadi (*standard*) dengan apa

¹⁹² S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, Cet. Keenam, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014), hlm. 192

¹⁹³ Nana Sudjana dan Ibrahim, *Penelitian dan Penilaian Pendidikan*, (Bandung: Sinar Baru Algesindo, 2004), hlm. 244.

yang sebenarnya terjadi (*performance*) sehingga dapat diketahui ada tidaknya kesenjangan (*discrepancy*) di antara keduanya, yaitu standar yang ditetapkan dengan kinerja yang sesungguhnya.¹⁹⁴

Dari pemahaman tersebut, itu berarti model ini lebih melihat adanya kesenjangan antara standar yang sudah ditentukan dalam penentuan tujuan dengan kinerja yang sebenarnya, sehingga bisa dilihat dan diukur secara nyata apakah ada tingkat kesenjangan di antara keduanya sehingga bisa dinyatakan apakah suatu program pembelajaran itu bisa diteruskan, dihentikan, ataukah diteruskan dengan melakukan perbaikan sehingga ada peningkatan kinerja.

Dalam pandangan Suharsimi Arikunto,¹⁹⁵ ada beberapa langkah dalam model kesenjangan ini, yang dijelaskan sebagai berikut:

Pertama, tahap penyusunan desain. Pada tahap ini, hal yang dilakukan adalah:

1. Merumuskan tujuan program.
2. Menyiapkan murid, staf, dan kelengkapan lainnya.
3. Merumuskan standar dalam bentuk rumusan yang menunjuk pada sesuatu yang dapat diukur. Biasanya di dalam langkah ini evaluator berkonsultasi dengan pengembangan program.

Kedua, tahap pemasangan atau instalasi. Pada tahap ini ingin melihat apakah kelengkapan yang tersedia sudah sesuai dengan yang diperlukan atau belum. Dalam tahap ini, kegiatan yang dilakukan adalah meninjau kembali penetapan standar, meninjau program yang sedang berjalan, dan meneliti kesenjangan antara yang direncanakan dengan yang sudah tercapai.

Ketiga, tahap proses. Dalam tahap ini, dengan modal kesenjangan ini bisa diadakan penilaian tentang tujuan yang mana yang sudah dicapai. Dalam kaitan ini, Borg dan Gall menyebut tahap ini dengan istilah “mengumpulkan data dari pelaksanaan program”.

Keempat, tahap pengukuran tujuan (produk). Pada tahap ini, hal yang dilakukan adalah menganalisis data dan menetapkan tingkat output yang diperoleh.

¹⁹⁴ Roger A. Kaufman, *Evaluation Without Fear*, (New York: New Viewpoints, 1980), hlm. 127-128.

¹⁹⁵ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, (Jakarta: Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, 1988), hlm. 32-33.

Kelima, tahap perbandingan. Pada tahap ini, dilakukan perbandingan hasil yang telah dicapai dengan tujuan yang telah ditetapkan. Dengan demikian, evaluator pada tahapan ini menulis semua penemuan tentang kesenjangan untuk disajikan kepada pengambil keputusan, agar mereka dapat memutuskan kelanjutan dari program tersebut. Kemungkinan dari keputusan tersebut adalah menghentikan program, mengganti atau merevisinya, meneruskan, atau memodifikasi tujuannya.

Dari kelima tahapan tersebut, evaluator bisa mengetahui apakah suatu program pembelajaran itu sudah mencapai tujuan yang telah ditetapkan ataukah tidak dengan berpatokan pada tingkat kesenjangan yang ada dari kinerja yang telah dilakukan oleh anak didik.

b. CIPP (*Context Input Process Product*)

Model CIPP merupakan satu model evaluasi yang cukup memadai untuk diterapkan. Model ini dikembangkan oleh Daniel L. Stufflebeam dan kawan-kawannya pada tahun 1967 di Ohio State University. CIPP sendiri adalah akronim yang terdiri atas *Context* (evaluasi tentang konteks), *Input* (evaluasi tentang input), *Process* (evaluasi tentang proses), dan *Product* (evaluasi tentang produk atau hasil).¹⁹⁶

Model CIPP ini termasuk model yang tidak terlalu menekankan pada tujuan dari suatu program. Model ini pada prinsipnya konsisten dengan definisi evaluasi program pendidikan yang diajukan oleh Komite Phi Delta Kappa USA yang diketuai Stufflebeam tentang “Tingkatan untuk menggambarkan pencapaian dan penyediaan informasi guna pengambilan keputusan alternatif.” Model ini sendiri disusun dengan tujuan untuk melengkapi dasar pembuatan keputusan dalam evaluasi sistem dengan analisis yang berorientasi pada perubahan terencana.¹⁹⁷

Dengan demikian, model CIPP ini adalah model yang berorientasi pada suatu keputusan (*a decision oriented evaluation approach*) yang tujuannya adalah membantu administrator (kepala sekolah dan guru) di dalam membuat keputusan terkait dengan program pembelajaran yang dilaksanakan di sekolah atau di dalam kelas. Titik tekannya adalah pada

¹⁹⁶ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, hlm. 26

¹⁹⁷ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 62-63.

bagaimana memperbaiki suatu program pembelajaran, dan bukannya membuktikan sesuatu terkait dengan program pembelajaran tersebut.

Evaluasi model CIPP ini dapat diterapkan dalam berbagai bidang, seperti pendidikan, manajemen, perusahaan, dan sebagainya serta dalam berbagai jenjang baik itu proyek, program, maupun institusi.¹⁹⁸ Sesuai dengan akronim dari model evaluasi ini, maka tentu saja ada empat jenis kegiatan evaluasinya, yaitu dari segi konteks, input, proses, dan produk.

Evaluasi konteks. Dalam hal ini, Gilbert Sax menyatakan bahwa evaluasi konteks adalah penggambaran dan spesifikasi tentang lingkungan program, kebutuhan yang belum terpenuhi, karakteristik populasi dan sampel dari individu yang dilayani dan tujuan program itu sendiri. Evaluasi konteks terutama berkaitan dengan jenis intervensi yang dilakukan di dalam program tertentu.¹⁹⁹ Dengan kata lain, evaluasi konteks adalah evaluasi terhadap kebutuhan, tujuan pemenuhan kebutuhan, dan karakteristik individu yang menangani (evaluator). Karena itulah, evaluator harus sanggup menentukan prioritas kebutuhan dan memilih tujuan yang paling menunjang kesuksesan bagi program tersebut.²⁰⁰ Dari sini kemudian evaluasi konteks berupaya menghasilkan informasi tentang berbagai macam kebutuhan yang telah diatur prioritasnya agar tujuan dapat diformulasikan.²⁰¹

Dalam pandangan Suharsimi, evaluasi konteks dilakukan untuk menjawab pertanyaan: (a) kebutuhan apa yang belum dipenuhi oleh kegiatan program; (b) tujuan pengembangan mana yang berkaitan dengan pemenuhan kebutuhan; (c) tujuan mana yang paling mudah dicapai.²⁰²

Evaluasi input. Evaluasi input menyediakan informasi tentang masukan yang terpilih, butir-butir kekuatan dan kelemahan, strategi, dan desain untuk merealisasikan tujuan.²⁰³ Sedangkan tujuannya adalah untuk membantu mengatur keputusan, menentukan sumber-sumber alternatif apa yang akan diambil, apa rencana dan strategi untuk mencapai

¹⁹⁸ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, Cet. Keenam, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014), hlm. 181.

¹⁹⁹ Gilbert Sax, *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, edisi kedua, (California, Wadsworth Publishing Company, 1980), hlm. 595.

²⁰⁰ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, hlm. 26.

²⁰¹ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 63.

²⁰² Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), hlm. 46

²⁰³ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 63.

kebutuhan, dan bagaimana prosedur kerja untuk mencapainya.²⁰⁴ Komponen evaluasi input sendiri terdiri dari beberapa, yaitu sumber daya manusia, sarana dan peralatan pendukung, dana atau anggaran, dan berbagai prosedur dan aturan yang diperlukan.²⁰⁵

Evaluasi proses. Evaluasi proses menyediakan informasi untuk para evaluator melakukan prosedur pengawasan atau monitoring terpilih yang mungkin baru diimplementasikan sehingga butir yang kuat dapat dimanfaatkan dan yang lemah dapat dihilangkan.²⁰⁶ Tujuannya adalah membantu melaksanakan keputusan, sehingga hal-hal yang patut untuk diperhatikan adalah sejauh mana suatu rencana sudah dilaksanakan, apakah rencana tersebut sesuai dengan prosedur kerja, dan hal apa yang harus diperbaiki.²⁰⁷

Menurut Sanders dan Worthen, evaluasi proses menekankan pada tiga tujuan, yaitu: *pertama*, mendeteksi atau memprediksi desain prosedural atau pelaksanaannya selama tahapan implementasinya. *Kedua*, menyediakan informasi untuk keputusan-keputusan yang terprogramkan. *Ketiga*, merekam berbagai catatan tentang prosedur yang telah terjadi.²⁰⁸

Evaluasi Produk. Evaluasi produk berusaha mengakomodasi informasi untuk meyakinkan ketercapaian tujuan dalam kondisi yang seperti apa pun dan juga untuk menentukan strategi apa yang digunakan berkaitan dengan prosedur dan metode yang diterapkan, apakah sebaiknya berhenti melakukan, memodifikasinya, atau malah melanjutkannya dalam bentuk yang seperti sekarang.²⁰⁹ Dengan demikian, fungsi evaluasi produk ini adalah evaluasi yang bisa digunakan untuk membantu evaluator atau guru untuk membuat keputusan yang berkenaan dengan kelanjutan, akhir maupun modifikasi program.²¹⁰ Dengan demikian, kegiatan evaluasi produk ini bertujuan untuk membantu mengambil keputusan selanjutnya. Pertanyaan yang harus dijawab adalah hasil apa yang telah dicapai dan apa yang dilakukan

²⁰⁴ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 78.

²⁰⁵ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 182.

²⁰⁶ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 63.

²⁰⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 78.

²⁰⁸ B.R. Worthen & J.R. Sanders, *Educational Evaluation: Theory and Practice*, (Ohio: Charles A. Jones Publishing Company, 1981), hlm. 137.

²⁰⁹ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 63-64.

²¹⁰ Gilbert Sax, *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, hlm. 598.

setelah program berjalan,²¹¹ dan inilah yang menjadi esensi dari evaluasi produk atau evaluasi dari hasil yang telah diraih. Dengan kata lain, evaluasi produk berupaya untuk memberikan penilaian terhadap hasil yang diraih sehingga dapat diukur dan dinilai tingkat keberhasilannya sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan. Dari evaluasi inilah kemudian diputuskan apakah program tersebut bisa dilanjutkan, dihentikan, atau dipakai dengan cara memodifikasinya.

Dari penjelasan tentang empat komponen dalam model evaluasi CIPP, bisa dijelaskan bahwa model ini lebih komprehensif, karena objek evaluasinya tidak hanya pada hasil semata, tetapi juga pada konteks, input, proses, maupun hasilnya. Namun demikian, model ini tidak bisa dimaksimalkan dalam proses pembelajaran di kelas jika tidak dilakukan modifikasi terlebih dahulu. Hal ini bisa saja terjadi, karena untuk mengukur konteks, input, atau hasil dalam arti yang luas akan melibatkan banyak pihak yang membutuhkan waktu dan biaya yang lebih banyak.

c. Model *Countenance* Robert E. Stake (Model Stake)

Model ini masih memfokuskan pada tujuan sebagai tolok ukur evaluasi. Model memiliki dua kelengkapan utama yang tercakup dalam “data matrik”, yaitu matrik deskripsi (*description*) dan matrik pertimbangan (*judgment*). Dalam matriks deskripsi terdapat dua kolom, yaitu *kolom tujuan* dan *kolom pengamatan*. Sedangkan pada matriks pertimbangan (*judgment matrix*) terdapat kolom *standar* dan *keputusan*. Kedua matriks dibagi menjadi tiga baris vertikal atau dari atas ke bawah, disebut sebagai baris awal (*antecedent*), transaksi (*transaction*), dan hasil (*outcomes*).²¹²

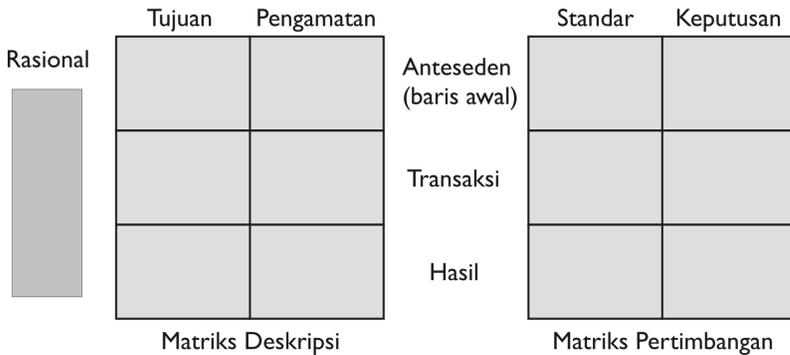
Dalam ketiga dimensi, yaitu anteseden, transaksi, dan hasil tersebut, data dibandingkan tidak hanya untuk menentukan apakah ada perbedaan tujuan dengan keadaan yang sebenarnya, tetapi juga dibandingkan dengan standar yang absolut untuk menilai manfaat program. Menurut Stake, suatu hasil penelitian tidak dapat diandalkan jika tidak dilakukan evaluasi.²¹³

²¹¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 78.

²¹² Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 60.

²¹³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 77.

Model ini bisa digambarkan sebagai berikut:



Sumber: Suharsimi Arikunto (1988: 31).

Apabila model *countenance* ini diaplikasikan ke dalam evaluasi pembelajaran, maka bisa dijelaskan bahwa: (1) *rasional*. Itu berarti evaluasi pembelajaran itu adalah hal yang penting; (2) *anteseden*. Berarti ada kondisi yang bisa mendukung adanya evaluasi pembelajaran itu, seperti adanya motivasi, minat, dan hal-hal semacamnya; (3) *transaksi*, yaitu suatu proses atau kegiatan yang saling memberi pengaruh dalam evaluasi pembelajaran; (4) *hasil*, yaitu hasil yang diperoleh dari evaluasi pembelajaran tersebut, seperti pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai; (5) pertimbangan, yaitu memberikan penilaian terhadap pendekatan dan prosedur yang digunakan dalam evaluasi pembelajaran tersebut; (6) tujuan, yaitu apa yang ingin dituju dan diharapkan dari diadakannya suatu evaluasi pembelajaran; (7) pengamatan, yaitu apa yang dilihat dan diamati oleh para pengamat tentang pelaksanaan evaluasi pembelajaran tersebut; (8) standar, yaitu apa yang diharapkan dari para *stakeholder* pendidikan dalam melihat evaluasi pembelajaran tersebut; (9) keputusan, yaitu menilai suatu program baik yang dilakukan oleh evaluator itu sendiri maupun dari pihak lainnya terkait dengan evaluasi pembelajar.

Dari pembahasan di atas, ada perbedaan antara deskripsi (*description*) dengan pertimbangan (*judgement*). Dalam model ini, anteseden, transaksi, dan hasil data dibandingkan tidak hanya untuk menentukan apakah ada perbedaan antara tujuan dengan keadaan yang

sebenarnya, tetapi juga dibandingkan dengan standar yang absolut untuk menilai manfaat program.²¹⁴

4. Model Alkin

Model Alkin ini dinisbahkan kepada nama pencetusnya yaitu Marvin Alkin. Menurutny, evaluasi adalah proses untuk meyakinkan keputusan, mengumpulkan informasi, memilih informasi yang tepat, dan menganalisis informasi sehingga dapat disusun laporan bagi pembuat keputusan dalam memilih beberapa alternatif.

Ada beberapa jenis evaluasi dalam model Alkin, yaitu sebagai berikut: *pertama*, penilaian sistem, yaitu untuk memberikan informasi tentang keadaan atau posisi dari suatu sistem. *Kedua*, perencanaan program, yaitu untuk membantu pemilihan program tertentu yang mungkin akan berhasil memenuhi kebutuhan program. *Ketiga*, implementasi program, yaitu untuk menyiapkan informasi apakah suatu program sudah diperkenalkan kepada kelompok tertentu yang tepat sebagaimana yang direncanakan atau tidak. *Keempat*, perbaikan program, yaitu memberikan informasi tentang bagaimana suatu program dapat berfungsi, bekerja atau berjalan. *Kelima*, sertifikasi program, yaitu memberikan informasi tentang nilai atau manfaat dari suatu program.²¹⁵

5. Model Michael Scriven (Evaluasi Sumatif-Formatif)

Model evaluasi Scriven ini sudah banyak dikenal oleh umum dari segi fungsinya, dan evaluasi ini terbagi ke dalam dua bentuk, yaitu formatif dan sumatif. Karena itulah, model ini lebih dikenal sebagai model sumatif dan formatif, dan Scriven adalah orang yang mempopulerkan model tersebut.²¹⁶ Dalam hal ini, model ini sudah banyak dipahami oleh para guru, karena model ini dianjurkan oleh pemerintah dan termasuk dalam lingkup evaluasi pembelajaran di kelas.²¹⁷

Evaluasi formatif berfungsi untuk memperbaiki kurikulum dan pembelajaran, sedangkan evaluasi sumatif berfungsi untuk melihat

²¹⁴ Farida Yusuf Tayibnapis, *Evaluasi Program dan Instrumen Evaluasi untuk Program Pendidikan dan Penelitian*, (Jakarta: Rineka Cipta, 2008), hlm. 22.

²¹⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 80.

²¹⁶ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, hlm. 35.

²¹⁷ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 57.

kebermanfaatan kurikulum dan pembelajaran secara menyeluruh. Dengan demikian, jika hasil kurikulum dan pembelajaran memang bermanfaat bagi semua pihak yang terkait (terutama peserta didik), maka kurikulum dan pembelajaran tersebut dapat dilanjutkan. Sebaliknya, jika hasil kurikulum dan pembelajaran tidak mempunyai manfaat, maka kurikulum dan pembelajaran tersebut dapat dihentikan.²¹⁸

Sedangkan menurut Suharsimi Arikunto, evaluasi formatif berfungsi untuk mengumpulkan data selama kegiatan masih berlangsung. Data yang diperoleh dapat juga digunakan oleh pengembang program untuk membentuk dan mengadakan modifikasi terhadap program. Dalam beberapa hal, penemuan-penemuan dari penilaian dapat digunakan sebagai acuan bagi pelaksana untuk melaksanakan program selanjutnya agar tidak terjadi pemborosan. Sedangkan evaluasi sumatif berfungsi untuk mengumpulkan data ketika kegiatan program betul-betul selesai. Evaluasi sumatif dilaksanakan untuk mengetahui kemanfaatan program, terutama jika dibandingkan dengan program lain. Data yang diperoleh dari evaluasi sumatif sangat berguna bagi pengambil keputusan dalam menentukan tindak lanjut.²¹⁹

Dengan demikian, evaluasi formatif adalah bagian dari proses pengajaran. Ketika digabungkan dalam praktik dalam kelas, evaluasi formatif memberikan informasi yang dibutuhkan untuk menyesuaikan pengajaran dan pembelajaran ketika proses tersebut terjadi. Dalam pemahaman ini, evaluasi formatif menginformasikan baik kepada guru maupun siswa tentang pemahaman anak didik pada satu titik ketika penyesuaian-penyesuaian bisa dibuat pada waktunya. Berbagai penyesuaian ini membantu menjamin pencapaian anak didik, yang menargetkan berbagai tujuan pembelajaran berbasiskan standar dalam seperangkat waktu.²²⁰

Selain itu, evaluasi formatif bertujuan untuk memperoleh informasi yang diperlukan oleh seorang evaluator tentang siswa guna menentukan tingkat perkembangan siswa dalam satuan unit proses belajar-mengajar. Evaluasi formatif dilakukan secara periodik melalui blok dan unit-unit dalam proses belajar mengajar. Evaluasi formatif juga berfungsi untuk memperbaiki proses pembelajaran maupun strategi pengajaran yang telah diterapkan. Pelaksanaan

²¹⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 82.

²¹⁹ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, hlm. 35.

²²⁰ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas: Sebuah Panduan Lengkap dan Praktis*, (Yogyakarta: Diva Press, 2011), hlm. 95-96.

evaluasi ini pun dilakukan secara periodik atau secara kontinyu dalam satu proses belajar mengajar.²²¹

Hal ini tentu berbeda dengan evaluasi sumatif, yang merupakan alat tes formal dari apa yang telah dipelajari agar bisa menghasilkan tanda atau nilai yang bisa digunakan sebagai laporan dengan beragam tipenya. Hal inilah yang membedakannya dengan evaluasi formatif, yang penekanannya lebih pada penilaian dalam proses (*on-going evaluation*) dengan jenis yang berbeda-beda yang digunakan untuk menilai betapa baiknya membantu anak didik belajar lebih lanjut.²²²

Evaluasi sumatif lebih banyak dilakukan di lembaga pendidikan formal maupun dalam pendidikan dan latihan (diklat) yang dibiayai oleh pihak sponsor. Fungsi evaluasi sumatif adalah sebagai laporan pertanggungjawaban pelaksanaan proses pembelajaran, di samping juga untuk menentukan pencapaian hasil belajar yang telah diikuti oleh anak didik.²²³

Dengan demikian, evaluasi sumatif adalah evaluasi kumulatif yang digunakan untuk mengukur perkembangan siswa setelah pengajaran dan umumnya diberikan di akhir pelajaran agar bisa menentukan apakah tujuan pembelajaran jangka panjang sudah mampu dicapai. Evaluasi sumatif itu berbeda dengan evaluasi formatif, yang didesain untuk memberikan umpan balik yang segera dan eksplisit yang berguna untuk membantu guru dan siswa selama proses pembelajaran. Informasi sumatif yang berkualitas tinggi bisa membentuk bagaimana guru mengatur kurikulum mereka atau pelajaran apa yang sekolah tawarkan pada siswanya.²²⁴

Jadi, evaluasi sumatif dapat menentukan apakah suatu kurikulum dan pembelajaran akan diteruskan atau dihentikan. Karena itulah, seorang evaluator harus betul-betul profesional dan kapabel dalam melaksanakan tugasnya sehingga mampu memberikan penilaian dan keputusan yang tepat dan efisien terkait dengan kurikulum dan pembelajaran.²²⁵

Karena itulah, seorang evaluator harus memahami perbedaan antara sumatif dan formatif ini agar bisa memberikan penilaian dan keputusan yang tepat. Penilaian formatif biasanya cukup dilakukan oleh evaluator internal

²²¹ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 58.

²²² Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 82.

²²³ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 57-58.

²²⁴ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 82-83.

²²⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 82.

yang memang bertugas untuk membantu dalam pengembangan sebuah program. Sedangkan penilaian sumatif dilakukan oleh evaluator eksternal, namun sebaiknya bukanlah para pengembang program agar tidak terjadi bias dalam melaksanakan penilaian. Selain itu, evaluator sumatif hendaknya tanggap terhadap kebutuhan pengambil keputusan, yakni dalam hal data yang diperlukan sebagai bahan pengambilan keputusan.²²⁶

6. Model Robert Glaser

Model ini dikembangkan oleh Glaser yang mana dia berupaya untuk memberikan detail yang lebih baik tentang evaluasi dalam proses pembelajaran dan pengajaran. Menurutnya, ada enam langkah yang bisa dilalui dalam proses evaluasi pembelajaran dan pengajaran, yaitu sebagai berikut:

- a. *Mengidentifikasi hasil belajar.* Dalam hal ini, Glaser menyarankan agar tujuan kegiatan hendaknya dirumuskan dalam bentuk tingkah laku yang menunjukkan keterampilan yang harus diperoleh oleh siswa. Keterampilan tersebut kemudian harus disebutkan juga ukuran keberhasilannya secara eksplisit dan spesifik sesuai dengan yang diperlukan oleh kurikulum.
- b. *Mendiagnosis kemampuan awal (entry behavior).* Dalam hal ini, Glaser menyatakan bahwa guru harus mengetahui terlebih dahulu kemampuan awal yang dimiliki oleh siswanya. Hal ini tentu saja berbeda dengan kemampuan dasar (bakat). Kemampuan awal menunjuk pada kemampuan prasyarat yang diperlukan sebagai dasar bagi pengetahuan atau keterampilan yang akan dipelajari. Sifatnya lebih menjurus pada aspek tertentu, sedangkan kemampuan dasar bersifat lebih umum.
- c. *Menyiapkan alternatif pengajaran.* Hal ini tentu dilakukan dengan melihat kapasitas dan kapabilitas siswa, yakni dalam wujud kecepatan dalam belajar, latar belakang keluarga, latar belakang pengalaman, kebutuhan, serta gaya belajar dan kebiasaan lainnya.
- d. *Mengadakan pengawasan terhadap penampilan siswa.* Jika suatu bentuk pengajaran telah dilaksanakan, perlu setelah itu harus diadakan pengawasan terhadap aplikasi bentuk pengajaran tersebut.
- e. *Menilai ulang alternatif pengajaran.* Dalam hal ini, sebuah model pengajaran dan pembelajaran harus dievaluasi keefektifannya dalam proses kemajuan

²²⁶ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, hlm. 35.

siswa. Penilaian ini didasarkan atas data umpak balik dari kegiatan pengamatan Glasser menekankan satu butir penting, yaitu dirumuskan dan dipatuhinya kriteria.

- f. *Menilai dan mengembangkan pengajaran.* Glaser dalam hal ini berharap bahwa evaluasi formatif atau evaluasi mengumpulkan umpan balik bisa dilakukan agar pelaksanaan program pembelajaran bisa berjalan dengan baik.²²⁷

Dengan langkah-langkah di atas, itu berarti Glaser lebih memerhatikan detail-detail dan proses-proses evaluasi terhadap perkembangan belajar anak dengan memberikan berbagai jalan alternatif pengajaran sehingga evaluasi akan menggambarkan tingkat kinerja dari sistem pengajaran tersebut yang diukur dari hasil belajar yang telah teridentifikasi sebelumnya. Pada akhirnya, dari hasil yang telah teridentifikasi dan terevaluasi tersebut, Glaser berupaya untuk mengembangkan pola pengajaran yang akan diterapkan pada saat pembelajaran.

Berbagai model evaluasi di atas mayoritas adalah evaluasi yang bersifat kuantitatif yang bisa diukur dengan alat ukur yang jelas dan mampu memberikan hasil yang rasional. Sedangkan model evaluasi yang dijelaskan di bawah ini adalah dua model evaluasi yang bersifat kualitatif dari berbagai evaluasi kualitatif yang ada. Evaluasi kualitatif ini lebih mengarah pada evaluasi yang bersinggungan dengan hal-hal yang abstrak dalam program evaluasi, yaitu yang berkait erat dengan relasi sosial anak didik baik dengan lingkungan rumah, sekolah, maupun masyarakat secara umum.

7. Model Iluminatif

Model Iluminatif dikembangkan di Inggris dan banyak dikaitkan dengan pendekatan dalam bidang antropologi. Model ini merupakan salah satu bentuk model evaluasi kualitatif dan terbuka. Salah satu tokohnya yang paling menonjol adalah Malcolm Parlett. Dalam hal ini, kegiatan evaluasi dihubungkan dengan lingkungan pembelajaran (*learning milieu*), dalam konteks sekolah sebagai lingkungan material dan psikososial, di mana guru dan anak didik dapat berinteraksi.²²⁸

²²⁷ Suharsimi Arikunto, *Penilaian Program Pendidikan*, hlm. 33-34.

²²⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 83.

Dalam pandangan model ini, sistem pendidikan dinilai tidak ditinjau sebagai sesuatu yang terpisah, melainkan dalam hubungan dengan suatu lingkungan belajar, dalam konteks sekolah sebagai lingkungan material, dan psiko-sosial yang guru dan muridnya saling bekerja sama. Dengan demikian, menghubungkan kegiatan evaluasi dengan lingkungan belajar membawa evaluator kepada situasi yang konkret tetapi juga kompleks. Karena sistem yang akan dievaluasi tidak dipandang sebagai unsur yang terpisah, melainkan sebagai bagian dari keseluruhan sistem pendidikan di sekolah.²²⁹

Tujuan evaluasi dalam model ini adalah untuk mempelajari secara cermat dan hati-hati terhadap pelaksanaan sistem pembelajaran, faktor-faktor yang memengaruhinya, kelebihan dan kekurangan sistem, dan pengaruh sistem terhadap pengalaman belajar anak didik. Dengan demikian, hasil evaluasi ini bersifat deskriptif dan penuh dengan penafsiran, sehingga bukan dalam bentuk pengukuran dan prediksi. Model ini lebih banyak menggunakan pertimbangan (*judgement*) yang berfungsi sebagai input untuk kepentingan pengambilan keputusan dalam rangka penyesuaian dan penyempurnaan sistem pembelajaran yang sedang dikembangkan.²³⁰

8. Model Responsif

Model responsif ini sama dengan model iluminatif, yakni menekankan pada pendekatan kualitatif-naturalistik. Dengan kata lain, evaluasi tidak dimaknai sebagai sesuatu yang bisa diukur secara pasti, tapi dinilai dengan menggunakan makna atau gambaran dari sebuah realitas dengan menggunakan perspektif yang berbeda dari orang-orang yang terlibat, berminat, dan berkepentingan dengan proses pembelajaran. Tujuan evaluasi dengan menggunakan model responsif ini adalah untuk memahami semua komponen program pembelajaran melalui berbagai sudut pandang yang berbeda. Sesuai dengan pendekatan yang digunakan, model ini kurang percaya terhadap hal-hal yang bersifat kuantitatif. Instrumen yang digunakan pada umumnya mengandalkan observasi langsung maupun tidak langsung dengan interpretasi data yang impresionistik. Langkah-langkah kegiatan evaluasi meliputi observasi, merekam hasil wawancara, mengumpulkan data, mengecek pengetahuan awal (*preliminary understanding*) peserta didik,

²²⁹ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 195.

²³⁰ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 83.

dan mengembangkan desain atau model. Berdasarkan langkah-langkah ini, evaluator mencoba responsif terhadap orang-orang yang berkepentingan pada hasil evaluasi. Sedangkan hal yang penting dalam model responsif adalah pengumpulan dan sintesis data.²³¹

~~*

Dari berbagai model yang telah dijabarkan di atas, pada dasarnya sebuah model merupakan sesuatu yang membantu dalam pemahaman struktur atau proses yang digunakan oleh ahli ketika suatu fenomena dipelajari untuk dapat diterangkan. Model-model di atas muncul karena adanya usaha menjelaskan secara berkelanjutan yang diturunkan dari perkembangan pengukuran dan keinginan manusia untuk berusaha menerapkan prinsip-prinsip evaluasi pada cakupan yang lebih abstrak.²³²

Namun, ada tiga hal yang paling penting dalam penerapan model evaluasi pembelajaran ini agar bisa sukses saat digunakan. *Pertama*, memerhatikan tujuan pembelajaran baik itu tujuan pembelajaran umum maupun tujuan pembelajaran khusus. Keduanya harus seimbang dan sejalan, tidak boleh berseberangan karena akan membiaskan tujuan besar dari yang diinginkan dalam suatu pembelajaran. *Kedua*, mempertimbangkan sistem sekolah secara matang dan hati-hati. Hal ini penting mengingat sistem sekolah itu sangat kompleks karena harus melibatkan berbagai komponen yang saling berinteraksi dan bergantung. *Ketiga*, pembinaan guru. Banyak program pembinaan guru yang belum menyentuh secara langsung tentang evaluasi. Program pembinaan guru lebih banyak difokuskan pada pengembangan kurikulum dan metodologi pembelajaran. Hal ini pula yang menyebabkan perbaikan sistem evaluasi pembelajaran menjadi kurang efektif. Di samping itu, guru juga sering dihadapkan dengan beragam kegiatan, seperti membuat persiapan mengajar, mengikuti kegiatan ekstrakurikuler, penyesuaian diri, dan kegiatan administratif lainnya.²³³ Karena itulah, harus ada perhatian yang serius terhadap ketiga hal tersebut agar evaluasi pembelajaran menjadi lebih maksimal dan efektif dalam penerapannya.

²³¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 83-84.

²³² Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 55.

²³³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 84-85.

C. CIRI-CIRI EVALUASI PEMBELAJARAN

Kegiatan evaluasi pembelajaran mempunyai beberapa karakteristik atau ciri-ciri penting, di antaranya adalah sebagai berikut:

Pertama, memiliki implikasi tidak langsung terhadap siswa yang dievaluasi. Hal ini terjadi karena seorang guru misalnya melakukan evaluasi terhadap kemampuan yang tidak tampak dari anak didik. Apa yang dilakukan adalah ia lebih banyak menafsir melalui beberapa aspek penting yang diizinkan seperti melalui penampilan, keterampilan, atau reaksi mereka terhadap suatu stimulus yang diberikan secara terencana.

Kedua, lebih bersifat tidak lengkap. Evaluasi itu hanyalah sesuai dengan apa yang dilakukan oleh evaluator itu saja dengan menggunakan metode tertentu dan untuk tujuan tertentu.

Ketiga, mempunyai sifat kebermaknaan relatif. Hasil evaluasi tergantung pada tolok ukur yang digunakan oleh evaluator atau guru. Di samping itu, evaluasi tergantung pada tingkat ketelitian alat ukur yang digunakan.²³⁴

Sedangkan dalam pandangan Anas Sudijono, ciri-ciri evaluasi pembelajaran adalah sebagai berikut:²³⁵

Pertama, evaluasi yang dilaksanakan dalam rangka mengukur keberhasilan belajar anak didik itu pengukurannya dilakukan secara tidak langsung. Dalam kaitan ini, untuk menilai tingkat kepandaian anak didik tidak bisa diukur dari tingkat kepandaiannya, tapi yang dinilai adalah gejala atau fenomena yang tampak atau memancar dari kepandaian yang dimiliki oleh anak didik tersebut. Itu berarti yang dinilai adalah indikator atau hal-hal yang merupakan pertanda bahwa seseorang dapat disebut sebagai orang pandai.

Kedua, pengukuran dalam rangka menilai keberhasilan belajar anak didik pada umumnya menggunakan ukuran yang bersifat kuantitatif atau lebih sering menggunakan simbol-simbol angka. Hasil-hasil pengukuran yang berupa angka-angka itu selanjutnya dianalisis dengan menggunakan metode statistik untuk pada akhirnya diberikan interpretasi secara kualitatif.

Ketiga, pada kegiatan evaluasi hasil belajar pada umumnya digunakan unit-unit atau satuan-satuan yang tetap.

²³⁴ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 3-4.

²³⁵ Anas Sudijono, *Pengantar Evaluasi Pendidikan*, (Jakarta: PT Rajagrafindo Persada, 2005), hlm. 23

Keempat, prestasi belajar yang dicapai oleh para anak didik dari waktu ke waktu adalah bersifat relatif. Artinya, hasil evaluasi terhadap hasil pembelajaran anak didik itu tidak bisa dijadikan patokan, karena prestasi belajar anak didik itu akan selalu berubah dan tidak memunculkan kesamaan dan keajegan dalam evaluasinya.

Kelima, dalam kegiatan evaluasi hasil belajar kemungkinan akan terjadi kekeliruan penilaian, karena itulah bahwa evaluasi hasil belajar tidak bisa dijadikan patokan seutuhnya, dan kekeliruan tersebut bisa saja terjadi disebabkan karena kekeliruan dalam hal kualitas instrumen ukur; dari pihak peserta ujian atau anak didik itu sendiri; disebabkan karena penyelenggaraan evaluasi itu; dan mungkin juga disebabkan karena bersumber dari pengolahan hasil evaluasi.

D. PENDEKATAN EVALUASI PEMBELAJARAN

Pendekatan merupakan sudut pandang seseorang dalam mempelajari sesuatu. Jadi, pendekatan evaluasi berarti sudut pandang seseorang dalam menelaah atau mempelajari evaluasi. Dilihat dari komponen pembelajaran, pendekatan evaluasi dapat dibagi menjadi dua, yaitu pendekatan tradisional dan pendekatan sistem. Dilihat dari penafsiran hasil evaluasi, pendekatan evaluasi dibagi menjadi dua, yaitu *criterion-referenced evaluation* dan *norm-referenced evaluation*. Sedangkan dilihat dari prosesnya, pendekatan evaluasi bisa berbentuk pendekatan eksperimental, berorientasikan tujuan, berfokus pada keputusan, berorientasi kepada pemakai, dan pendekatan yang responsif.

Mengenai berbagai pendekatan tersebut akan dibahas satu persatu berikut ini.

I. Pendekatan Tradisional

Pendekatan tradisional merupakan pendekatan konvensional yang sudah mentradisi dan dipraktikkan oleh sekolah selama ini yang tujuannya adalah berusaha mengembangkan intelektual anak didik. Itu berarti pendekatan tradisional lebih mengedepankan aspek kognitif dalam proses evaluasinya dan mengabaikan aspek-aspek keterampilan dan pengembangan sikap yang merupakan cerminan dari aspek afektif dan psikomotorik anak, dan dua hal inilah yang kurang mendapat perhatian serius.

Dalam kaitan ini, anak didik hanya dituntut untuk menguasai mata pelajaran, sedangkan kegiatan evaluasi lebih difokuskan pada komponen produk saja, sementara komponen proses cenderung diabaikan. Oleh karena itulah, tidak sedikit guru yang mengalami kesulitan untuk mengembangkan sistem evaluasi di sekolah, karena bertentangan dengan tradisi yang selama ini sudah berjalan.²³⁶ Jadi, pendekatan tradisional yang sudah menjadi konvensi di kalangan sekolah ini harus dialihkan dengan pendekatan lain yang lebih komprehensif dan tidak parsial dalam mengevaluasi kemampuan anak didik, sehingga aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik anak didik bisa terevaluasi dengan seimbang, proporsional, dan objektif.

2. Pendekatan Sistem

Sistem adalah suatu totalitas dari berbagai komponen yang saling berhubungan dan saling bergantung. Dengan demikian, pendekatan sistem dalam evaluasi pembelajaran ini terkait erat dengan bagaimana komponen-komponen dalam evaluasi pembelajaran itu diperhatikan dengan cermat agar bisa diterapkan secara efektif dan efisien. Komponen itulah yang harus menjadi landasan pertimbangan dalam evaluasi pembelajaran secara sistematis. Berbeda dengan pendekatan tradisional yang lebih mementingkan komponen produk saja, yaitu perubahan perilaku anak didik setelah mengikuti proses pembelajaran. Meskipun tidak salah pendekatan tersebut, tapi pendekatan tradisional ini tidaklah sistematis. Karena itulah, melihat evaluasi pembelajaran dari kacamata sistem atau proses dengan berbagai komponen yang melingkupinya akan menghasilkan evaluasi yang efektif.²³⁷

Komponen yang biasa digunakan dalam evaluasi adalah komponen kebutuhan, feasibilitas, input, proses, dan komponen produk. Komponen-komponen inilah yang harus menjadi landasan pertimbangan dalam evaluasi pembelajaran secara sistematis.

3. Pendekatan *Criterion-Referenced Evaluation* (Evaluasi Acuan Patokan)

Evaluasi Acuan Patokan (EAP) adalah model pendekatan evaluasi yang mengacu kepada suatu kriteria pencapaian tujuan yang telah ditetapkan sebelumnya. EAP merupakan suatu cara menentukan kelulusan siswa dengan

²³⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 85-86.

²³⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 86

menggunakan sejumlah patokan.²³⁸ Bila siswa telah memenuhi patokan tersebut, siswa tersebut dinyatakan berhasil. Sebaliknya, bila siswa belum memenuhi patokan, dia dinyatakan gagal atau belum menguasai bahan pembelajaran yang diajarkan. Dengan demikian, nilai atau hasil yang diperoleh siswa selalu dihubungkan dengan tingkat pencapaian penguasaan siswa terhadap materi pembelajaran sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan yang dijadikan sebagai standar bagi pencapaian tersebut. Dengan kata lain, hasil kinerja siswa akan menunjukkan posisinya sendiri tanpa membandingkan dengan hasil penampilan siswa yang lain. Interpretasinya pun dapat dibuat secara bervariasi tergantung pada evaluator dan standar yang diinginkan.²³⁹

Ada dua pengertian dalam penggunaan kata *criterion* dalam ungkapan *criterion-referenced evaluation*, yaitu sebagai berikut: *pertama*, menunjukkan hubungan antara tujuan-tujuan yang bersifat *behavioral* atau *performance* atau penampilan dan soal-soal tes yang dibuatnya; *kedua*, menunjukkan spesifikasi ketetapan penampilan yang dituntut untuk dinyatakan sebagai penguasaan atau *mastery*. Dengan kata lain, sampai batas mana siswa diharapkan dapat menguasai atau dapat menjawab dengan benar tes tersebut, atau sampai seberapa jauh siswa harus melakukan keterampilan tertentu untuk dapat dinyatakan mencapai tujuan.²⁴⁰

Pendekatan ini sering kali disebut sebagai penilaian norma absolut. Jika ingin menggunakan pendekatan ini, guru harus membandingkan hasil yang diperoleh anak didik dengan sebuah patokan atau kriteria yang secara absolut atau mutlak telah ditetapkan oleh guru. Guru juga dapat menggunakan langkah-langkah tertentu untuk menggunakan EAP ini, seperti menentukan skor ideal, mencari rata-rata dan simpangan baku ideal, kemudian menggunakan pedoman konversi skala nilai. Karena itulah, pendekatan ini cocok digunakan dalam evaluasi formatif yang berfungsi untuk memperbaiki proses pembelajaran. Umumnya seorang guru yang menggunakan pendekatan ini dapat menyusun pedoman konversi skor menjadi skor standar sebelum kegiatan evaluasi dimulai. Oleh sebab itu, hasil pengukuran dari waktu ke waktu dalam kelompok yang sama atau berbeda dapat dipertahankan keajegannya.²⁴¹

²³⁸ Sukiman, *Pengembangan Sistem Evaluasi*, (Yogyakarta: Insan Madani, 2012), hlm. 34.

²³⁹ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 23.

²⁴⁰ M. Ngilim Purwanto, *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*, cet. Keenam, (Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2010), hlm. 27-28.

²⁴¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 86

Guru yang menggunakan model pendekatan EAP ini dituntut untuk selalu mengarahkan, membantu dan membimbing siswa ke arah penguasaan minimal sejak pembelajaran dimulai, pada saat sedang berlangsung, dan sampai berakhirnya pembelajaran. Kompetensi yang dirumuskan dalam tujuan merupakan arah, petunjuk, dan pusat kegiatan dalam pembelajaran. Pelaksanaan EAP tidak memerlukan perhitungan statistik, melainkan hanya tingkat penguasaan kompetensi minimal. Misalnya, patokannya adalah siswa dikatakan telah menguasai satu pokok bahasan atau kompetensi bila ia telah menjawab dengan benar 75% dari butir soal dalam pokok bahasan atau kompetensi tersebut. Dengan demikian, jawaban yang benar 75% atau lebih dinyatakan lulus, sedang jawaban yang kurang dari 75% dinyatakan belum berhasil dan harus mengulang kembali. Begitu juga dengan ujian TOEFL misalnya bahwa seorang anak didik akan berhasil jika mencapai standar minimal skor 425. Karena itu, jika anak didik berhasil mencapai angka tersebut atau lebih tentu akan lulus, dan yang kurang dianggap gagal.²⁴² Patokan tersebut bersifat mutlak dan menjadi standar berhasil tidaknya anak didik. Karena itulah, kemutlakan ini tidak bisa diganggu-gugat atas nama pengontrolan atau semacamnya, apabila ingin mendapatkan kompetensi yang objektif dan profesional dari seorang anak didik.

Karena guru harus mengarahkan dan membimbing siswa dari saat pembelajaran dimulai, pada sedang berlangsung, dan pada saat pembelajaran itu berakhir, maka ada empat jenis EAP ini,²⁴³ yaitu:

Pertama, entry behavior test, yaitu suatu tes yang diadakan sebelum suatu program pengajaran dilaksanakan, dan bertujuan untuk mengetahui sampai batas mana penguasaan pengetahuan dan keterampilan yang telah dimiliki siswa yang dapat dijadikan dasar untuk menerima program pengajaran yang akan diberikan.

Kedua, pre-test, yaitu tes yang diberikan sebelum pengajaran dimulai, dan bertujuan untuk mengetahui sampai di mana penguasaan siswa terhadap bahan pengajaran (pengetahuan dan keterampilan) yang akan diajarkan.

Ketiga, post-test, yaitu tes yang diberikan pada setiap akhir program satuan pengajaran. Tujuan *post-test* adalah untuk mengetahui sampai di mana pencapaian siswa terhadap bahan pengajaran (pengetahuan dan keterampilan) setelah mengalami suatu kegiatan belajar.

²⁴² Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 23.

²⁴³ Lihat M. Ngalim Purwanto, *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*, hlm. 28-29.

Keempat, embedded test, yaitu tes yang dilaksanakan di sela-sela atau pada waktu-waktu tertentu selama proses pengajaran berlangsung. Fungsinya adalah menguji siswa secara langsung sesudah suatu unit pengajaran sebelum *post-test*, dan merupakan data yang berguna sebagai evaluasi formatif bagi pengajaran tersebut. Tujuan lainnya adalah berkaitan dengan akhir tiap langkah kegiatan pengajaran, mengecek kemajuan siswa, dan jika diperlukan untuk kegiatan remedial sebelum diadakan *post-test*.

Dengan keempat bentuk di atas, itu berarti ada evaluasi berkesinambungan pada saat sebelum pembelajaran dimulai, pada saat berlangsung, dan pada saat pembelajaran selesai, sehingga tingkat pemahaman dan keterampilan siswa bisa diukur secara langsung dan terukur.

4. Pendekatan *Norm-Referenced Evaluation* (Evaluasi Acuan Norma)

Evaluasi Acuan Norma (EAN) adalah penilaian yang dilakukan dengan mengacu pada norma kelompok atau nilai-nilai yang diperoleh siswa dibandingkan dengan nilai-nilai siswa lain dalam kelompok tersebut. Dengan kata lain, EAN merupakan sistem evaluasi yang didasarkan pada nilai sekelompok siswa dalam satu proses pembelajaran sesuai dengan tingkat penguasaan pada kelompok tersebut. Artinya pemberian nilai mengacu pada perolehan skor pada kelompok itu.

Dalam pemahaman lain, EAN adalah sebuah pendekatan yang membandingkan skor setiap peserta didik dengan teman satu kelasnya. Makna nilai dalam bentuk angka atau kualifikasi memiliki sifat relatif. Artinya, jika pedoman konversi skor sudah disusun untuk suatu kelompok, maka pedoman itu hanya berlaku untuk kelompok itu saja dan tidak berlaku untuk kelompok yang lain, karena distribusi skor peserta didik sudah berbeda.²⁴⁴

Evaluasi dalam EAN ini tidak ditekankan untuk mengukur penampilan yang bersifat pasti dari *behavioral objective*. Dengan kata lain, komponen evaluasi dalam EAN ini tidak didasarkan terutama pada pengajaran yang diterima siswa atas keterampilan atau tingkah laku yang diidentifikasi sebagai sesuatu yang dianggap relevan bagi belajar siswa. Komponen evaluasi yang dikembangkan dalam EAN ini sengaja diatur untuk berbagai macam siswa dari target kelas. *Range* atau pancaran skor yang diperoleh dari EAN ini biasanya diharapkan merupakan kurva norma; dan karena itulah tes ini

²⁴⁴ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 87

disebut *norm-referenced*. Yang menjadi standar dalam penilaian EAN ini adalah norma kelompok atau prestasi kelompok, sehingga dalam pengolahannya digunakan *mean* dan *standar deviasi* yang diperoleh dari hasil tes kelompok yang bersangkutan.²⁴⁵

Dengan demikian, pendekatan ini tentang bagaimana evaluasi tersebut mendeskripsikan penampilan atas dasar posisi relatif seorang siswa terhadap siswa lain di dalam kelompok atau kelasnya. Pada proses belajar, EAN umumnya banyak dilakukan oleh seorang guru. Seorang guru dapat mengacu pada ketentuan atau norma yang berlaku di sekolah, daerah atau lokal, di samping juga bisa menggunakan acuan normatif nasional. Untuk melakukan itu, guru dapat membandingkan hasil belajar yang dapat dicapai di dalam kelas dengan acuan norma yang ada, termasuk pencapaian lulusan siswa dengan standar nasional. Apabila ternyata hasilnya tidak berbeda secara signifikan, berarti anak didik dapat dikatakan memiliki kemampuan baku.²⁴⁶

Dari pemahaman di atas, dapat disimpulkan bahwa paling tidak ada tiga perbedaan pokok antara EAP dan EAN, yaitu berbeda dalam hal: (1) cara tiap jenis tes itu dikembangkan; (2) standar yang digunakan untuk menimbang atau menginterpretasikan hasil evaluasi; dan (3) tujuan untuk apa evaluasi itu disusun dan diatur sedemikian rupa. Jika dalam penginterpretasiannya hasil evaluasi seorang siswa itu dibandingkan dengan hasil-hasil siswa yang lain, atau dibandingkan dengan prestasi kelompoknya, maka itu dikatakan EAN. Sedangkan jika hasil evaluasi itu tidak dibandingkan dengan hasil siswa yang lain, tetapi dibandingkan dengan suatu kriteria tertentu, maka itu disebut EAP. Selain itu, kedua pendekatan dalam evaluasi ini juga bisa dilakukan terhadap satu evaluasi yang sama. Akan tetapi, kedua jenis interpretasi evaluasi tersebut akan lebih berarti jika evaluasi itu dirancang sesuai dengan jenis interpretasi yang akan dibuat. Dengan demikian, suatu evaluasi dapat disusun atau dirancang untuk suatu tujuan tertentu yang bersifat EAN, dan evaluasi lain sengaja dirancang untuk tujuan EAP.²⁴⁷

5. Pendekatan *Objective-Referenced Evaluation* (Evaluasi Acuan Tujuan)

Pendekatan ini merupakan pendekatan yang lebih berorientasi pada tujuan dari evaluasi itu sendiri. Pendekatan ini memakai tujuan program

²⁴⁵ Lihat M. Ngalim Purwanto, *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*, hlm. 29.

²⁴⁶ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 22.

²⁴⁷ Lihat M. Ngalim Purwanto, *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*, hlm. 29.

sebagai kriteria untuk menentukan keberhasilan evaluasi. Evaluator mencoba mengukur sampai di mana pencapaian tujuan itu telah dicapai.²⁴⁸

Pendekatan ini, menurut Gronlund dan Linn, adalah sebuah pendekatan evaluasi yang didesain untuk memberikan sebuah ukuran kinerja atau prestasi yang bisa diinterpretasi dalam bentuk sasaran pengajaran atau instruksional yang spesifik (*specific instructional objective*).²⁴⁹ Dengan pendekatan ini, itu berarti yang menjadi interpretasi terhadap kinerja anak didik adalah bukan pada patokan atau norma, tapi pada tujuan atau sasaran yang hendak dicapai. Pendekatan ini pun relatif baru diperkenalkan dan didasarkan pada tujuan yang telah ditetapkan sebelumnya oleh evaluator sehingga tujuan itulah yang dijadikan patokan.

Sekilas tentu saja hal ini mirip dengan EAP pada tataran implementasinya, tapi apa yang ada dalam domain tugas EAP tidak diterapkan dalam EAT (Evaluasi Acuan Tujuan). Karena itu, ada spesifikasi dalam pendekatan dengan menggunakan EAT ini dibandingkan dengan implementasi EAP.

6. Pendekatan Eksperimental

Pendekatan eksperimental adalah evaluasi yang berorientasi pada penggunaan *experimental science* dalam program evaluasi. Pendekatan ini berasal dari kontrol eksperimen yang biasanya dilakukan dalam penelitian akademik. Tujuan evaluator adalah untuk memperoleh kesimpulan yang bersifat umum tentang dampak suatu program tertentu yang mengontrol sebanyak-banyaknya faktor dan mengisolasi pengaruh program. Evaluator berusaha sekuat tenaga menggunakan metode saintifik sebanyak mungkin.²⁵⁰

Karena bersifat eksperimental, pendekatan ini lebih cenderung menggunakan cara-cara kuantitatif, *random sampling*, memberikan perlakuan, dan mengukur dampak. Tujuannya adalah untuk menilai manfaat hasil percobaan program pembelajaran. Karena itulah, perlu dilakukan manipulasi terhadap lingkungan dan pemilihan strategi yang dianggap pantas. Dalam praktiknya, desain evaluasi ini agak sulit dilakukan karena pada umumnya proses pembelajaran sudah atau sedang terjadi. Jika prosesnya sudah terjadi, evaluator cukup melihat dokumen-dokumen sejarah atau menganalisis hasil

²⁴⁸ Farida Yusuf Tayibnapis, *Evaluasi Program dan Instrumen Evaluasi*, hlm. 24.

²⁴⁹ N.E. Gronlund dan R.L. Linn, *Measurement and Evaluation in Teaching*, (New York: MacMillan Publishing Company, 1990), hlm. 24.

²⁵⁰ Farida Yusuf Tayibnapis, *Evaluasi Program dan Instrumen Evaluasi*, hlm. 23

tes. Jika prosesnya sedang terjadi, evaluator dapat melakukan pengamatan atau wawancara dengan orang yang terlibat. Untuk itu, kriteria internal dan eksternal sangat diperlukan. Dalam proses pengamatan dan wawancara, evaluator harus selalu merendah sehingga program yang dievaluasi tidak terancam dan berubah karena kehadiran evaluator. Dengan pendekatan eksperimental ini, evaluator banyak melakukan pengamatan dan wawancara dengan orang-orang yang terlibat. Kegiatan ini dilakukan dengan cara berkesinambungan dengan pendekatan informal. Di samping itu, evaluator juga dapat menggunakan teknik studi dokumentasi.²⁵¹

7. Pendekatan yang Terfokus pada Keputusan

Pendekatan evaluasi yang terfokus pada keputusan menekankan pada peranan informasi yang sistematis untuk pengelola program dalam menjalankan tugasnya. Sesuai dengan pandangan ini, informasi akan menjadi sangat berguna apabila dapat membantu para pengelola program untuk membuat keputusan. Oleh sebab itu, kegiatan evaluasi harus direncanakan sesuai dengan kebutuhan untuk keputusan program.²⁵²

Dengan demikian, informasi awal akan tingkat kemampuan dan kapabilitas siswa dalam proses pembelajaran menjadi sangat penting untuk membuat dan mengatur evaluasi yang tepat, sehingga keputusan yang akan ditetapkan akan dijadikan standar untuk menjadi tolok ukur dari proses evaluasi tersebut. Dengan pemahaman seperti ini, kelemahan dari pendekatan ini adalah harus mengetahui tingkat kapabilitas siswa agar bisa memberikan keputusan tentang standar dari hasil evaluasi sebelum melakukan evaluasi. Hal ini tentu bersifat relatif, sehingga standar tersebut akan sering tidak valid, mengingat kinerja dan prestasi belajar siswa itu akan mengalami fluktuasi yang disebabkan oleh banyak faktor yang memengaruhinya.

8. Pendekatan yang Berorientasi pada Pemakai

Pendekatan yang berorientasi pada pemakai merupakan sebuah pendekatan baru yang lebih menitikberatkan pada bagaimana evaluasi itu bisa membawa manfaat dan kegunaan bagi para objek dan subjek evaluasi itu sendiri. Dengan demikian, dalam pendekatan ini, evaluator harus menyadari

²⁵¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 82-83.

²⁵² Farida Yusuf Tayibnapi, *Evaluasi Program dan Instrumen Evaluasi*, hlm. 26.

semua elemen yang cenderung akan memengaruhi kegunaan evaluasi, seperti klien, kepekaan, kondisi, situasi, keadaan organisasi dan pengaruh masyarakat, serta situasi di mana evaluasi dilakukan dan dilaporkan. Sedangkan elemen yang paling penting di sini tentu saja adalah pemakai yang potensial selama evaluasi dilakukan.²⁵³

Hal inilah yang mencerminkan pendekatan humanistik dalam evaluasi di dunia pendidikan, di mana pemakai akan dijadikan orientasi dalam proses evaluasi, sehingga ada penyesuaian evaluatif terhadap kapabilitas dan pemahaman yang dimiliki oleh siswa. Namun demikian, kelemahan dari pendekatan ini adalah pada tidak adanya standar baku yang bisa dijadikan ukuran dalam melakukan evaluasi, karena hal ini harus disesuaikan dengan kapabilitas siswa itu sendiri sebagai objek evaluasi.

²⁵³ Farida Yusuf Tayibnapis, *Evaluasi Program dan Instrumen Evaluasi*, hlm. 29.

BAB V

MANAJEMEN EVALUASI PEMBELAJARAN

A. METODE PEMECAHAN MASALAH

Setiap kegiatan atau suatu program akan mengalami berbagai dinamika yang bisa mendukung atau malah menghambat jalannya kegiatan atau pun suatu program. Karena itulah, agar bisa berjalan dengan baik, evaluasi harus dijalankan dengan pemikiran yang terukur, terencana, dan sistematis. Karena itulah, evaluasi pembelajaran ini membutuhkan manajemen khusus agar proses evaluasi ini bisa memberikan hasil yang sesuai dengan apa yang diharapkan dan relevan dengan tujuan yang telah dibentuk dan direncanakan sebelumnya.

Dalam proses manajemen, biasanya mengikuti prosedur POAC, yaitu *planning*, *organizing*, *actuiting*, dan *controlling*. Karena itulah, dalam evaluasi pembelajaran ini akan mengikuti prosedur tersebut, yang itu berarti ada perencanaan (*planning*), pengaturan (*organizing*), pelaksanaan (*actuiting*), dan pengawasan (*controlling*) terhadap kegiatan evaluasi ini.

B. PERENCANAAN EVALUASI

Dalam pandangan Wendell French, perencanaan adalah pembentukan tujuan-tujuan dan sasaran-sasaran serta penentuan berbagai aktivitas dan sumber daya agar bisa mencapai berbagai sasaran tersebut.²⁵⁴ Sedangkan dalam pandangan lain, M.J. Riley mengemukakan bahwa perencanaan

²⁵⁴ Wendell L. French, *Personnel Management Process: Human Resources Administration*, Edisi ketiga, (Boston: Houghton Mifflin Company, 1974), hlm. 42

merupakan penentuan tujuan-tujuan dan aktivitas-aktivitas yang akan datang dan juga menentukan instrumen-instrumen dalam pencapaian tujuannya.²⁵⁵

Sedangkan dalam pandangan George R. Terry, perencanaan adalah proses menyeleksi dan menghubungkan fakta dan membuat serta menggunakan asumsi yang berkaitan dengan masa yang akan datang dalam bentuk visualisasi dan memformulasi berbagai aktivitas yang diyakinkan harus bisa dicapai agar bisa membuah hasil yang diharapkan.²⁵⁶

Perencanaan dalam teori manajemen adalah awal dari semua proses yang rasional dan mengandung sifat optimisme yang didasarkan atas suatu kepercayaan bahwa akan dapat mengatasi berbagai macam permasalahan. Dalam pandangan yang lain perencanaan adalah proses yang sistematis dalam pengambilan keputusan tentang tindakan yang akan dilakukan pada waktu yang akan datang.²⁵⁷

Perencanaan ini adalah hal yang sangat penting, karena akan sangat memengaruhi langkah-langkah selanjutnya, bahkan akan memengaruhi keefektifan prosedur evaluasi secara menyeluruh.²⁵⁸ Bahkan dalam prinsip evaluasi pembelajaran pada dasarnya pelaksanaannya harus valid, dalam artian memiliki akurasi dan ketepatan yang tinggi. Kevalidan ini antara lain dipengaruhi oleh penggunaan teknik dan instrumen yang tepat dan baik. Oleh karena itu, sangat penting bagi seorang evaluator untuk membuat perencanaan sebelum melakukan kegiatan evaluasi itu sendiri.²⁵⁹

Dari pandangan tentang perencanaan tersebut, bisa dinyatakan bahwa perencanaan merupakan kegiatan yang harus didasarkan pada fakta, data, dan keterangan yang konkret. Selain itu, perencanaan merupakan suatu pekerjaan mental yang memerlukan pemikiran, imajinasi, dan kesanggupan melihat ke masa yang akan datang, sehingga bisa direncanakan tindakan apa yang bisa dilakukan terhadap berbagai gangguan dan hambatan yang bisa mengganggu jalannya kegiatan atau program. Jika dikaitkan dengan evaluasi pembelajaran, maka perencanaan kegiatan evaluasi pembelajaran merupakan langkah awal dalam melakukan suatu kegiatan evaluasi. Keberhasilan suatu

²⁵⁵ M.J. Riley, *Management Information Systems*, (San Francisco, CA: Holden Day, 1981), hlm. 69

²⁵⁶ Seperti yang dikutip Dini Rosdiani, *Perencanaan Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani dan Kesehatan*, (Bandung: Alfabeta, 2013), hlm. 4

²⁵⁷ Sukiman, *Pengembangan Sistem Evaluasi*, (Yogyakarta: Insan Madani, 2012), hlm. 39.

²⁵⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*, Cet. Keenam, (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 89.

²⁵⁹ Sukiman, *Pengembangan Sistem Evaluasi*, hlm. 39.

kegiatan evaluasi banyak dipengaruhi oleh seberapa baik perencanaan yang dilakukan, terutama dalam kaitannya dengan penyiapan instrumen evaluasi. Instrumen evaluasi ini tentu saja harus disesuaikan dengan kebutuhan yang ada di lapangan, yakni terkait dengan proses pembelajaran di dalam proses belajar mengajar.

Ada beberapa fungsi perencanaan, yaitu: **pertama**, sebagai pengarah, yang berupaya untuk meraih dan mendapatkan tujuan yang diharapkan secara lebih terkoordinasi dan terarah. **Kedua**, sebagai minimalisasi ketidakpastian. Dalam setiap kegiatan pasti akan mengalami ketidakpastian terkait dengan suatu program, karena itulah dengan perencanaan suatu kegiatan sudah divisualisasikan sehingga bisa meminimalisasi ketidakpastian tersebut. **Ketiga**, sebagai minimalisasi pengeluaran sumber daya. Setiap kegiatan pasti akan mengerahkan sumber daya yang ada untuk bisa digunakan dan dimanfaatkan. Namun, agar pengerahan sumber daya itu efektif dan efisien, tentu saja perencanaan menjadi sangat berperan, sehingga tidak terjadi pemborosan. **Keempat**, sebagai penetapan standar dalam pengawasan kualitas. Perencanaan juga menjadi standar atau ukuran yang akan membuat suatu kegiatan atau program itu terarah dan memenuhi tujuan yang telah ditetapkan. Itu artinya, dengan perencanaan akan terkoordinasi secara sistematis dan otomatis terkait dengan pengawasan akan kualitas atau standardisasi suatu program tersebut. **Kelima**, sebagai persyaratan perencanaan. Perencanaan yang baik tentu harus dirumuskan dan memenuhi syarat: faktual atau realistis, logis dan rasional, fleksibel, komitmen, dan komprehensif.²⁶⁰

Robert H. Davis, dkk., seperti yang dikutip Zainal Arifin, mengemukakan tiga kegunaan dari perencanaan evaluasi, yaitu: **pertama**, perencanaan evaluasi membantu menentukan apakah kita sudah menyatakan tujuan atau sasaran dalam istilah-istilah perilaku. Dengan kondisi demikian, perilaku atau standar-standar atau tujuan itu telah dinyatakan secara ambigu, maka akan terjadi kesulitan dalam mendesain sebuah tes untuk mengukur prestasi anak didik. **Kedua**, perencanaan evaluasi pada proses awalnya akan membuat kita bersiap mengumpulkan informasi yang dibutuhkan ketika ia tersedia. **Ketiga**, perencanaan evaluasi memberikan cukup waktu untuk membuat desain tes.²⁶¹

²⁶⁰ Dini Rosdiani, *Perencanaan Pembelajaran*, hlm. 5-6.

²⁶¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 89.

James Popham menyatakan bahwa tujuan dari perencanaan evaluasi adalah memfasilitasi pengumpulan data, sehingga statemen yang valid terkait dengan efek atau hasil dari program, praktik, atau kebijakan bisa mungkin didapatkan.²⁶²

Dalam pandangan Zainal Arifin, perencanaan evaluasi pembelajaran itu terdiri dari dua pendekatan, yaitu sebagai berikut:

1. Pendekatan program pembelajaran. Suatu program minimal terdiri atas tiga dimensi, yaitu dimensi input, proses, dan output. Dalam hal ini, evaluator harus menyusun desain evaluasi yang dituangkan dalam bentuk proposal, karena melakukan evaluasi sama halnya dengan melakukan penelitian. Kegiatan evaluasi sama dengan kegiatan penelitian. Bedanya adalah kegiatan evaluasi bertitik tolak dari sebuah kriteria, sehingga proposal evaluasi sama dengan proposal penelitian yang dalam penyusunannya adalah seperti membuat proposal penelitian.
2. Pendekatan hasil belajar. Pendekatan ini dapat dibagi menjadi tiga bagian, yaitu domain hasil belajar, proses dan hasil belajar, dan kompetensi. Di sini perencanaan evaluasi dilihat dalam perspektif penilaian hasil belajar. Jika di dalam penilaian itu sudah jelas akan menggunakan tes, maka ada langkah-langkah yang harus ditempuh, yaitu (1) menentukan tujuan penilaian; (2) mengidentifikasi kompetensi dan hasil belajar; (3) menyusun kisi-kisi; (4) mengembangkan draf instrumen; (5) melakukan ujicoba dan analisis soal; (6) melakukan revisi dan merakit soal (instrumen baru).²⁶³

Dari pendekatan tersebut, menurut Djemari Mardapi,²⁶⁴ ada sembilan langkah dalam merencanakan evaluasi pembelajaran, yaitu:

Pertama, menyusun spesifikasi tes. Spesifikasi tes ini berisi uraian yang menunjukkan keseluruhan karakteristik yang harus dimiliki suatu tes. Spesifikasi yang jelas akan mempermudah dalam menulis soal, dan siapa saja yang menulis soal akan menghasilkan tingkat kesulitan yang relatif sama. Penyusunan spesifikasi tes ini mencakup aktivitas: (1) menentukan tujuan dari diadakannya evaluasi tersebut; (2) menyusun kisi-kisi tes; (3) memilih bentuk tes; dan (4) menentukan panjang tes.

²⁶² W. James Popham, *Evaluation in Education: Current Application*, (Los Angeles: University of California, 1974)

²⁶³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 90-102

²⁶⁴ Djemari Mardapi, *Teknik Penyusunan Instrumen Tes dan Non Tes*, (Yogyakarta: Mitra Cendikia, 2008), hlm. 88-97

Menentukan tujuan evaluasi harus dirumuskan dengan jelas dan tegas serta ditentukan sejak awal, karena menjadi dasar untuk menentukan arah, ruang lingkup materi, jenis/model evaluasi, dan karakter alat penilaian. Tujuan penilaian pun jangan terlalu umum sehingga tidak menuntun guru dalam menyusun soal. Dalam penilaian hasil belajar, ada empat kemungkinan tujuan penilaian, yaitu (1) memperbaiki kinerja atau proses pembelajaran (formatif), (2) menentukan keberhasilan peserta didik (sumatif), (3) mengidentifikasi kesulitan belajar anak didik dalam proses pembelajaran (diagnostik), dan (4) menempatkan posisi anak didik sesuai dengan kemampuannya (penempatan atau seleksi).²⁶⁵

Berkaitan dengan menyiapkan tujuan terkait dengan evaluasi pembelajaran ini, maka ada empat batasan penting yang perlu diperhatikan seorang evaluator, yaitu:

1. Tujuan pendidikan (*educational goal*), yaitu tujuan umum pendidikan yang dinyatakan secara luas, hasil jangka panjang, dan pada umumnya diposisikan sebagai tujuan kebijakan.
2. Tujuan instruksional umum (*general instructional objectives*), yang merupakan hasil instruksional terencana yang dinyatakan dalam batasan umum untuk memberikan arah penjabaran tujuan berikutnya yang lebih spesifik.
3. Tujuan instruksional khusus (*specific learning outcome*), yang merupakan hasil pengajaran terencana yang dinyatakan dalam batasan yang lebih spesifik, dapat diamati, dan dapat diukur.
4. Kinerja siswa (*pupil performance*), yang merupakan respons peserta didik yang dapat diukur dan diobservasi, dalam luasan kognitif, afektif, dan psikomotorik sebagai konsekuensi dari adanya proses instruksional atau pengajaran yang diberikan seorang guru.²⁶⁶

Menyusun kisi-kisi tes adalah langkah selanjutnya yang bisa dilakukan untuk menyusun spesifikasi tes. Kisi-kisi tes adalah tabel matrik yang berisi spesifikasi soal-soal yang akan dibuat. Kisi-kisi ini merupakan acuan bagi penulis soal sehingga siapa pun yang menulis soal akan menghasilkan soal-

²⁶⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 91-92.

²⁶⁶ N.E. Gronlund dan R.L. Linn, *Measurement and Evaluation in Teaching*, Edisi keenam, (New York: MacMillan Publishing Company, 1990), hlm. 24.

soal yang isi dan tingkat kesulitannya relatif sama.²⁶⁷ Dalam pengertian yang lain, kisi-kisi tes adalah suatu format berbentuk matriks yang memuat informasi untuk dijadikan pedoman dalam menulis soal atau merakit soal menjadi tes. Penyusunan kisi-kisi ini merupakan langkah penting yang harus dilakukan sebelum penulisan soal, dan kisi-kisi disusun berdasarkan tujuan penggunaan tes itu sendiri.²⁶⁸

Dalam hal ini, ada empat langkah dalam mengembangkan kisi-kisi tes, yaitu: *pertama*, menulis tujuan umum pelajaran; *kedua*, membuat daftar pokok bahasan dan sub-pokok bahasan yang akan diujikan; *ketiga*, menentukan indikator; *keempat*, menentukan jumlah soal tiap pokok bahasan dan sub-pokok bahasan. Sedangkan sumber utama tujuan pelajaran, pokok bahasan, dan sub-pokok bahasan adalah silabus mata pelajaran. Sedangkan pemilihan pokok/sub-pokok bahasan yang akan diujikan berdasarkan pada tingkat kepentingannya, yaitu: konsep dasar, konsep yang berkelanjutan, dan yang mengandung nilai aplikasi yang tinggi.²⁶⁹

Memilih bentuk tes juga menjadi sangat penting dalam menyusun spesifikasi tes. Dalam hal ini, pada dasarnya ada dua teknik melakukan evaluasi, yaitu teknik tes dan non-tes. Teknik tes merupakan semua teknik evaluasi yang hasilnya dapat dikategorikan menjadi benar dan salah. Misalnya, teknik evaluasi yang digunakan untuk mengungkapkan aspek kognitif dan psikomotor. Teknik evaluasi non-tes hasilnya tidak dapat dikategorikan benar-salah, dan umumnya dipakai untuk mengungkap aspek afektif.²⁷⁰

Tes sebagai alat evaluasi sendiri terbagi ke dalam tes non-verbal dan tes verbal. Tes non-verbal adalah tes yang responsnya berupa perbuatan dan lazim untuk mengukur kemampuan psikomotorik anak, sedangkan tes verbal adalah tes yang responsnya berupa ungkapan kata-kata atau kalimat. Tes non-verbal yang merupakan tes perbuatan itu ada beberapa bentuk, yaitu: (1) tes identifikasi; (2) tes simulasi; dan (3) tes petik kerja.

Sedangkan tes verbal dapat berupa tes tulis dan tes lisan. Tes tulis dapat dikategorikan menjadi dua, yaitu tes objektif dan tes uraian. Sedangkan tes

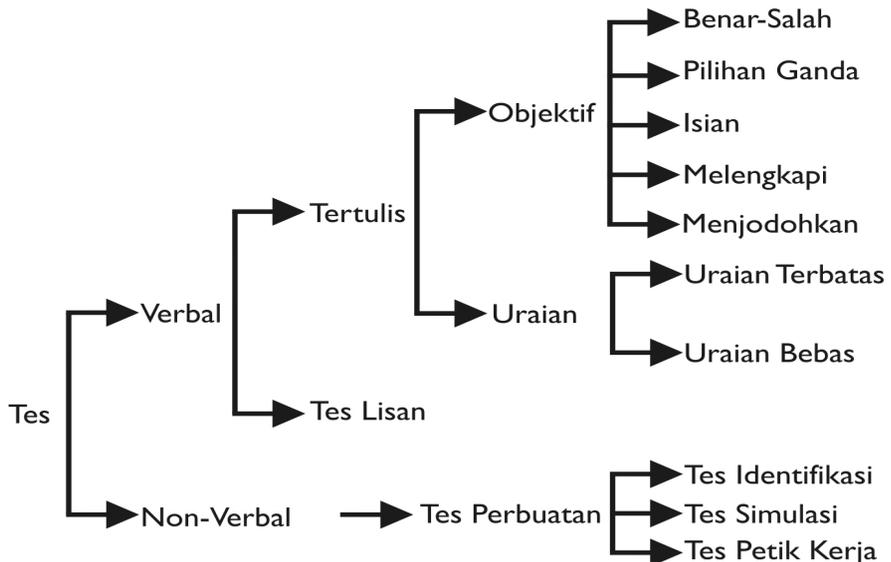
²⁶⁷ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, Cet. Keenam, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014), hlm. 90.

²⁶⁸ Sumarna Surapranata, *Panduan Penulisan Tes Tertulis: Implementasi Kurikulum 2004*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2004), hlm. 50.

²⁶⁹ Djemari Mardapi, *Teknik Penyusunan Instrumen Tes dan Non Tes*, hlm. 90.

²⁷⁰ Sukiman, *Pengembangan Sistem Evaluasi*, hlm. 43.

objektif sendiri terdiri dari beberapa bentuk, yaitu (1) bentuk benar-salah; (2) bentuk pilihan ganda; (3) bentuk isian; (4) bentuk melengkapi; dan (5) bentuk menjodohkan. Sedangkan tes uraian ada dua bentuk, yaitu bentuk uraian terbatas dan uraian bebas. Agar bisa lebih jelas, lihat bagan sebagai berikut:



Sumber: Sukiman (2012: 44)

Seperti yang telah disinggung di atas, teknik evaluasi non-tes adalah teknik evaluasi yang cocok untuk menilai ranah afektif. Karena itu, dalam proses pembelajaran, hasil belajar afektif yang penting untuk diukur adalah sikap dan minat anak didik terhadap mata pelajaran serta kemauan untuk menerima dan mengamalkan suatu nilai tertentu. Sikap tersebut bisa positif dan bisa negatif atau malah netral. Hal ini tidak dapat dikategorikan benar atau salah. Dalam hal ini, guru memiliki tugas untuk membangkitkan dan meningkatkan minat anak didik terhadap mata pelajaran dan mengubah sikap negatif mereka menjadi positif. Contoh teknis non-tes ini adalah skala sikap/minat, pengamatan, wawancara, portofolio, angket, dan sebagainya.²⁷¹

Langkah terakhir dalam menyusun spesifikasi tes adalah menentukan panjang tes. Penentuan ini didasarkan pada cakupan materi ujian dan kelelahan

²⁷¹ Sukiman, *Pengembangan Sistem Evaluasi*, hlm. 45.

peserta tes. Pada umumnya, tes tertulis menggunakan waktu 90 sampai 150 menit, dan tes praktik bisa lebih dari waktu tersebut. Penentuan panjang tes berdasarkan pengalaman saat melakukan tes. Khusus untuk tes baku penentuan waktu berdasarkan hasil ujicoba. Namun, tes untuk ulangan di kelas penentuan waktunya berdasarkan pengalaman guru.²⁷²

Kedua, menulis soal tes. Menurut Widoyoko, penulisan soal merupakan langkah menjabarkan indikator menjadi pertanyaan-pertanyaan yang karakteristiknya sesuai dengan perincian pada kisi-kisi yang telah dibuat. Langkah ini perlu dilakukan hati-hati agar keseluruhan tes dapat berkualitas baik. Kualitas tes secara keseluruhan sangat dipengaruhi oleh tingkat kebaikan dari masing-masing butir soal.²⁷³

Ketiga, menelaah soal tes. Tes yang sudah ditulis harus ditelaah terlebih dahulu sebelum diperbanyak. Hal ini diperlukan agar tidak terjadi kesalahan soal yang bisa membingungkan anak didik, atau ada soal yang jawabannya yang tidak sesuai dengan apa yang menjadi kisi-kisi dan tujuan yang telah ditetapkan. Selain itu, bahasa dan substansi soal juga harus diperhitungkan dengan baik agar mampu dibaca dan dipahami siswa, kecuali untuk kepentingan tertentu yang masih dalam koridor tujuan dari diadakannya tes tersebut.

Melakukan telaah terhadap soal tes pada dasarnya merupakan upaya untuk memperoleh informasi mengenai sejauh mana suatu soal telah berfungsi dan telah memenuhi kaidah yang telah ditetapkan, misalnya kaidah konstruksi, bahasa, dan penulisan soal. Sebaiknya melakukan telaah terhadap soal tes ini dilakukan oleh orang lain dan bukan si penulis soal itu sendiri.²⁷⁴

Keempat, melakukan ujicoba tes. Agar bisa menjaga kualitas soal tes, ujicoba harus dilakukan terhadap soal tes tersebut sebelum digunakan pada tes yang sesungguhnya. Dengan melakukan ujicoba, akan terlihat kualitas soal tersebut secara empiris, sehingga validitas, reliabilitas, tingkat kesulitan, pola jawaban, efektivitas pengecoh daya beda, dan sebagainya bisa diketahui dengan baik. Apabila ada kekurangan atau ada kesalahan terhadap soal tersebut, maka hal itu bisa diperbaiki sehingga kualitasnya benar-benar terjaga.

²⁷² S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 93.

²⁷³ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 94.

²⁷⁴ Sumarna Surapranata, *Panduan Penulisan Tes Tertulis*, hlm. 74

Ingatlah bahwa, soal yang baik adalah soal yang sudah menjalani beberapa kali ujicoba dan revisi yang didasarkan atas analisis rasional dan empiris. Analisis empiris dimaksudkan untuk mengetahui kelemahan-kelemahan setiap soal yang digunakan. Sedangkan informasi empiris ini umumnya menyangkut segala hal yang dapat memengaruhi validitas soal, seperti aspek-aspek keterbacaan soal, tingkat kesukaran soal, bentuk jawaban, daya pembeda soal, pengaruh kultur, dan sebagainya. Sedangkan analisis rasional dimaksudkan untuk memperbaiki kelemahan-kelemahan setiap soal. Hal yang sama dilakukan pula terhadap instrumen evaluasi dalam bentuk non-tes.²⁷⁵

Dengan demikian, pada prinsipnya, ujicoba soal ini adalah berupaya untuk mendapatkan informasi empiris mengenai sejauh mana sebuah soal dapat mengukur apa yang hendak diukur. Informasi empiris tersebut pada umumnya menyangkut segala hal yang dapat memengaruhi validitas soal seperti aspek-aspek keterbacaan soal, tingkat kesukaran soal, pola jawaban, dan sebagainya.²⁷⁶

Kelima, menganalisis butir soal tes. Ujicoba yang telah dilakukan juga sangat penting untuk bisa menganalisis setiap butir soal tes. Jangan sampai setiap butir soal tersebut ada hal-hal yang tidak sesuai dengan apa yang menjadi tujuannya, jika dilihat dari tingkat kesukaran soal, pola pengecoh dan daya pembeda, dan sebagainya.

Keenam, memperbaiki tes. Perbaikan terhadap tes ini dilakukan setelah diujicoba dan dianalisis dengan cermat setiap butir soal tes. Perbaikan ini dilakukan agar bisa meningkatkan kualitas tes tersebut, khususnya dalam hal butir soal. Ada kemungkinan beberapa butir soal sudah baik, tapi ada kemungkinan juga yang ada kesalahan tulis sehingga perlu direvisi. Kalau perlu harus ada yang dibuang jika ada redaksi soal yang tidak sesuai dengan standar yang diinginkan.

Ketujuh, merakit tes. Setelah semua butir soal dianalisis dan diperbaiki, langkah selanjutnya adalah merakit butir-butir soal tersebut menjadi satu kesatuan tes. Keseluruhan butir perlu disusun secara hati-hati menjadi kesatuan soal tes yang integral. Bisa jadi urutan soal, pengelompokan bentuk soal, tingkat kesukaran, dan sebagainya, dan hal ini harus dirakit sedemikian rupa sesuai dengan tujuan dari tes tersebut.

²⁷⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 101-102.

²⁷⁶ Sumarna Surapranata, *Panduan Penulisan Tes Tertulis*, hlm. 77.

Soal yang baik hasil dari uji coba dapat dirakit sesuai dengan kebutuhan tes. Hal-hal yang perlu diperhatikan dalam perakitan antara lain adalah penyebaran soal, penyebaran tingkat kesukaran soal, daya pembeda atau validitas soal, penyebaran jawaban, dan lay out tes.²⁷⁷

Pada tahap perencanaan ini, tujuh tahapan dari sembilan tahapan yang diajukan oleh Djemari Mardapi di atas bisa tergambarkan. Sedangkan dua langkah lagi merupakan bagian dari tahap pelaksanaan evaluasi, dan bukan dalam ranah perencanaan lagi. Karena itulah, dua langkah tersebut akan dibahas dalam subbab selanjutnya.

C. PELAKSANAAN EVALUASI

Pelaksanaan evaluasi pembelajaran adalah suatu cara untuk melaksanakan suatu evaluasi sesuai dengan apa yang telah direncanakan dalam perencanaan evaluasi. Semua yang berkaitan dengan evaluasi pembelajaran harus disiapkan dalam perencanaan yang akan diimplementasikan dalam proses pelaksanaan evaluasi ini. Apalagi pelaksanaan evaluasi ini sangat bergantung pada jenis evaluasi yang akan digunakan, sedangkan jenis evaluasi yang digunakan akan memengaruhi evaluator dalam menentukan prosedur, metode, instrumen, waktu pelaksanaan, sumber data, dan semacamnya.²⁷⁸

Selain itu, dari sembilan tahapan evaluasi Djemari Mardapi pada subbab sebelumnya, dua yang terakhir adalah tahap melaksanakan dan menafsirkan hasil evaluasi.²⁷⁹ Hal ini dilakukan setelah dirasa soal tes sudah memenuhi kualitas yang diharapkan dan dirakit dengan baik. Pada saat inilah soal tes bisa digandakan dan siap untuk dibagikan kepada peserta tes dalam program evaluasi pembelajaran sesuai dengan model dan bentuk evaluasi yang diinginkan. Dalam prosesnya, perlu diberikan sedikit informasi tentang bentuk soal dan waktu yang harus ditempuh dalam mengerjakan tes tersebut. Selain itu, tentu saja peserta tes harus dikondisikan sedemikian rupa agar tidak berbuat curang dalam pelaksanaannya.

Dalam pelaksanaannya, harus ada pengawas yang akan mengawasi jalannya evaluasi, sehingga tidak muncul kecurangan dalam proses pelaksanaannya. Namun, kehadiran pengawas tidak boleh sampai mengganggu

²⁷⁷ Sumarna Surapranata, *Panduan Penulisan Tes Tertulis*, hlm. 77.

²⁷⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 103.

²⁷⁹ Djemari Mardapi, *Teknik Penyusunan Instrumen Tes dan Non Tes*, hlm. 96-97.

jalannya tes tersebut. Apabila peserta merasa terganggu, maka hal itu akan memengaruhi keakuratan hasil tes tersebut. Oleh karena itulah, pelaksanaan tes harus dilakukan secara hati-hati agar tujuan tes tersebut bisa tercapai dengan baik.²⁸⁰

Dalam pelaksanaannya, evaluator bisa menggunakan bentuk tes (tes tulis, tes lisan, dan tes perbuatan) maupun bentuk non-tes seperti angket, observasi, portofolio, wawancara, atau yang lainnya. Dalam pelaksanaan tes maupun non-tes tersebut akan berbeda satu dengan lainnya, sesuai dengan tujuan dan fungsinya masing-masing. Jika menggunakan tes lisan misalnya, evaluator harus memerhatikan tempat tes yang seharusnya merupakan tempat yang tenang, nyaman, dan bebas dari gangguan yang bisa memengaruhi fokus peserta tes. Selain itu, evaluator juga harus menciptakan suasana yang komunikatif, kondusif, tenang, dan santai tapi tetap serius. Selain itu, evaluator juga bisa mengarahkan peserta, tapi ini berbeda dengan membantu. Mengarahkan berarti memberi pengarahan secara umum untuk mencapai tujuan, sedangkan membantu berarti ada kecenderungan untuk memberi bunyi jawaban kepada peserta didik karena ada rasa kasihan, simpati, dan semacamnya.²⁸¹

Begitu juga dengan tes tulis, ruangan untuk tes harus dipersiapkan sedemikian rupa agar bisa mencerminkan suasana yang nyaman, tenang, dan bebas dari gangguan apapun yang bisa membayangkan konsentrasi dan fokus peserta tes. Tata tertib pelaksanaan tes juga harus diinformasikan kepada peserta tes agar tidak terjadi kesemrawutan, kegaduhan, dan kecurangan dalam pelaksanaannya. Begitu juga dengan informasi soal waktu tes juga harus diberitahukan kepada peserta agar peserta bisa mengalokasikan waktu tersebut sebaik-baiknya sesuai dengan interval waktu yang diberikan dalam pelaksanaan tes tersebut.

Setelah melaksanakan tes dan hasil dari data tes tersebut sudah didapatkan, maka langkah selanjutnya adalah melakukan penafsiran terhadap hasil tersebut. Hasil tes yang didapatkan dari pelaksanaan tes kemudian ditafsirkan menjadi nilai-nilai tertentu yang akan melihat sampai sejauh mana tingkat kemampuan dan pemahaman peserta didik. Tafsiran itu akan membuahkan nilai tinggi, menengah, dan rendah. Tinggi rendahnya nilai

²⁸⁰ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 96-97.

²⁸¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 103.

tersebut selalu dikaitkan dengan acuan penilaian. Seperti yang telah dijelaskan pada bab sebelumnya, ada tiga acuan yang bisa digunakan, yaitu acuan norma (EAN), acuan patokan (EAP), dan acuan berbasiskan tujuan (EAT).

Namun, menafsirkan hasil data bukan hanya pekerjaan evaluator. Kebanyakan evaluator telah mengetahui bahwa menafsirkan dan meringkas hasil secara terpisah merupakan hal yang tidak praktis. Evaluator hanya memberikan pandangan saja dari sekian banyak pandangan, tetapi pada kenyataannya evaluator kurang siap untuk menerima pandangan lain dari orang yang masih mempunyai pandangan yang masih segar.²⁸² Karena itulah, dibutuhkan untuk berdiskusi dari setiap pihak yang terlibat dalam proses evaluasi sehingga akan didapatkan penafsiran yang terbaik dari hasil evaluasi yang sudah dilakukan.

Pada dasarnya, penafsiran terhadap hasil tes itu merupakan verbalisasi dari makna yang terkandung dalam data yang telah mengalami pengolahan dan penganalisisan itu. Atas dasar interpretasi terhadap data hasil evaluasi tersebut, pada akhirnya dapat dikemukakan kesimpulan-kesimpulan tertentu, yang mana kesimpulan tersebut sudah pasti harus merujuk pada tujuan dilakukannya evaluasi itu sendiri.²⁸³ Bentuk penafsiran ini lebih umum dikenal sebagai bentuk nilai yang akan menjadi tolok ukur dari keberhasilan peserta tes dalam mengikuti evaluasi tersebut, termasuk dalam hal ini adalah anak didik dalam suatu evaluasi pembelajaran.

Nilai (*grade*) dalam pembelajaran sendiri adalah derajat atau angka yang merupakan bagian dari program pengajaran di sekolah, dan menggambarkan kinerja siswa dalam periode satu tahun. Sesuai dengan KTSP 2006, ada tiga macam penilaian, yaitu: (1) penilaian pendidik atau para guru yang lebih memfokuskan pada perubahan perilaku dan penguasaan pengetahuan; (2) penilaian tingkat satuan yang merupakan penilaian sekolah yang juga memerhatikan penilaian guru dan penguasaan keterampilan yang sesuai dengan tingkat satuan pendidikan, dan (3) penilaian pemerintah, yaitu penilaian yang direpresentasikan pada penguasaan beberapa mata pelajaran yang telah ditentukan oleh pemerintah.²⁸⁴

²⁸² Farida Yusuf Tayibnafis, *Evaluasi Program dan Instrumen Evaluasi untuk Program Pendidikan dan Penelitian*, (Jakarta: Rineka Cipta, 2008), hlm. 129.

²⁸³ Sukiman, *Pengembangan Sistem Evaluasi*, hlm. 47.

²⁸⁴ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), hlm. 212-213.

Nilai merupakan alat yang sangat berguna untuk memotivasi anak didik belajar dan bahkan bagi guru yang mengajar. Dengan mengetahui nilai pencapaian belajar tersebut, anak didik akan dapat menyusun rencana untuk perbaikan. Nilai juga menjadi imbalan dari jerih payah mereka dalam belajar dan berusaha dalam proses evaluasi tersebut, dan imbalan inilah yang akan memotivasi anak didik untuk lebih belajar dengan giat dan berusaha lebih keras lagi sehingga mampu meningkatkan kemampuan dan kapasitas dirinya dalam program pembelajaran yang diikutinya. Selain itu, guru juga menjadikan nilai anak didik tersebut sebagai tolok ukur bagi keberhasilan program pengajarannya, metode yang digunakannya, alat belajar yang dipilihnya, keterampilan dalam mengolah dan menggunakan media pembelajaran, cara melakukan penilaian, termasuk dalam pemilihan bentuk tes yang digunakan.²⁸⁵

D. PENGAWASAN EVALUASI

Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, dalam pasal 19 tentang standar proses dan pasal 55 mengenai standar pengelolaan menyebutkan bahwa setiap satuan pendidikan dalam melakukan perencanaan proses pembelajaran, pelaksanaan proses pembelajaran dan penilaian hasil pembelajaran, serta pengawasan proses pembelajaran yang efektif dan efisien diperlukan kegiatan pemantauan, supervisi, evaluasi dan pelaporan, serta pengambilan langkah tindak lanjut hasil pengawasan. Tugas ini dipercayakan kepada pengawas satuan pendidikan yang bertanggung jawab membina, memantau, dan menilai satuan pendidikan.

Dari peraturan tersebut, telah nyata bahwa pengawasan terhadap hasil evaluasi yang menjadi bagian dari proses belajar mengajar di sekolah adalah hal yang sangat penting, dan hal ini dilakukan oleh pengawas yang memang mempunyai tugas untuk itu, baik dari tingkatan guru maupun pada satuan pengawas pendidikan lainnya.

Pengawasan evaluasi dilakukan agar standar kualitas dari hasil evaluasi itu bisa terjaga dan terimplementasikan dengan baik serta dapat dipertanggungjawabkan sebagaimana mestinya. Selain itu, langkah ini dilakukan untuk melihat apakah pelaksanaan evaluasi pembelajaran tersebut telah sesuai dengan perencanaan yang telah dibuat sebelumnya atau tidak.

²⁸⁵ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 97-98.

Dengan demikian, langkah ini dilakukan agar bisa mengeliminasi berbagai hal yang tidak diinginkan yang bisa memengaruhi nilai dari hasil evaluasi tersebut.

Menurut Zainal Arifin, ada dua tujuan utama pengawasan, yaitu: *pertama*, untuk melihat relevansi pelaksanaan evaluasi dengan perencanaan evaluasi. *Kedua*, untuk melihat hal-hal apa yang terjadi selama pelaksanaan evaluasi. Jika dalam pelaksanaan evaluasi itu terjadi hal-hal yang tidak diinginkan, maka evaluator harus mencatat, melaporkan, dan menganalisis faktor-faktor penyebabnya. Dalam pelaksanaan penilaian hasil belajar sering terjadi anak didik mencontek jawaban temannya, mendapatkan bocoran soal, ada anak didik yang tiba-tiba sakit ketika mengerjakan soal, dan sebagainya.²⁸⁶ Dengan demikian, pengawasan evaluasi menjadi sesuatu yang sangat penting untuk dilakukan agar bisa menjaga hasil tes tersebut tetap objektif, valid, dan proporsional.

Sedangkan prinsip utama dilakukannya pengawasan dalam evaluasi pembelajaran adalah prinsip objektif dan transparan. Hal ini dilakukan agar bisa meningkatkan mutu secara berkelanjutan dari proses pembelajaran dan hasil pembelajaran itu sendiri serta menetapkan peringkat akreditasi terhadap institusi pendidikan.

Dalam pelaksanaannya, pengawasan bisa dilakukan dengan menggunakan beberapa teknik, seperti observasi partisipatif, wawancara (bebas atau terstruktur), atau studi dokumentasi. Oleh karena itu, evaluator harus membuat perencanaan pengawasan sehingga dapat dirumuskan tujuan, sasaran, data yang diperlukan, alat yang digunakan, dan pedoman analisis hasil pengawasan. Data yang diperoleh dari hasil pengawasan harus cepat dianalisis sehingga dapat memberikan makna bagi pelaksanaan evaluasi. Hasil analisis pengawasan ini dapat dijadikan landasan dan acuan untuk memperbaiki pelaksanaan evaluasi selanjutnya dengan harapan akan lebih baik daripada sebelumnya.

Dalam membuat program perencanaan pengawasan, evaluator hendaknya memperhatikan lima kriteria yang disingkat dengan “SMART” (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time Bound*). **Specific**, berarti program yang disusun memiliki fokus yang jelas dan mencakup bidang tertentu secara khusus. **Measurable**, berarti program-program dan kegiatan-kegiatan yang dipilih dapat diukur pencapaiannya. **Achievable**, berarti program-

²⁸⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 107.

program yang dirancang terjangkau untuk dicapai, baik dari segi waktu, biaya maupun kondisi yang ada. **Realistics**, berarti program tersebut benar-benar didasarkan pada data atau kondisi dan kebutuhan riil sekolah-sekolah binaan serta tidak mengada-ada. Sedangkan **Time Bound**, berarti program yang dirancang memiliki batasan waktu pencapaian atau pelaksanaan yang jelas.

E. PENGOLAHAN HASIL PENGAWASAN EVALUASI

Mengolah data hasil evaluasi berarti ingin memberikan nilai dan makna terhadap data yang sudah dikumpulkan. Jika datanya tentang prestasi belajar, berarti pengolahan data tersebut akan memberikan nilai kepada peserta didik berdasarkan kualitas hasil pekerjaannya. Hal ini dimaksudkan agar semua data yang diperoleh dapat memberikan makna tersendiri.²⁸⁷

Data yang didapatkan dari hasil evaluasi harus dikumpulkan berdasarkan kelas atau kelompok atau urutan. Hal ini dilakukan agar tidak tercampur satu sama lain dan bisa membingungkan proses pengolahannya nanti. Pada saat sudah terkumpul dengan baik dan rapi, hasil evaluasi tersebut kemudian diolah sedemikian rupa sehingga data tersebut bisa tersaji dengan baik dan memiliki makna tertentu yang bisa berbentuk kualitatif maupun kuantitatif. Data yang berbentuk kualitatif harus diolah dan dianalisis secara kualitatif juga, dan begitu juga sebaliknya, data kuantitatif harus diolah dan dianalisis secara kuantitatif juga, yakni bisa menggunakan statistika deskriptif maupun statistika inferensial.

Data dalam bentuk nilai-nilai tersebut kemudian disusun dalam tabel distribusi frekuensi, lalu dibuatkan tabel atau daftar, diagram atau gambar, sehingga data nilai tersebut menarik untuk disajikan dan dapat dimaknai. Dari tabel atau daftar distribusi frekuensi, dapat dihitung persentase, rata-rata kelompok, nilai median, nilai modus, peringkat, dan sebagainya sesuai dengan kebutuhan. Hasil dari data ini akan menunjukkan hasil dari evaluasi tersebut yang akan menjadi penanda akan prestasi belajar anak didik, dan inilah yang dimaksudkan dengan data yang diolah sehingga menjadi bermakna.

Menurut Zainal Arifin, ada empat langkah dalam mengolah data: **pertama**, memberikan skor pada hasil evaluasi yang dapat dicapai oleh peserta didik. Alat bantu nya ada tiga, yaitu kunci jawaban, kunci skoring, dan

²⁸⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, Cet. Kedua, (Jakarta: Dirjen Pendidikan Islam Kementerian Agama, 2012), hlm. 265.

pedoman konversi. **Kedua**, mengubah skor mentah menjadi skor standar sesuai dengan norma tertentu. **Ketiga**, mengonversikan skor standar ke dalam nilai, baik berupa huruf ataupun angka. **Keempat**, melakukan analisis soal untuk mengetahui derajat validitas dan reliabilitas soal, tingkat kesukaran soal, dan daya pembedanya. Namun langkah ini dilakukan jika memang diperlukan.²⁸⁸

Dalam proses pengolahan ini, menskor dan menilai merupakan pekerjaan yang menuntut ketekunan yang luar biasa dari evaluator, yang kemudian ditambah dengan kebijaksanaan-kebijaksanaan tertentu. Nama lain dari menskor adalah memberi angka.

Menurut Suharsimi Arikunto²⁸⁹, yang dimaksud dengan kunci jawaban adalah deretan jawaban yang dipersiapkan untuk pertanyaan atau soal-soal yang disusun. Sedangkan kunci skoring adalah alat yang kita gunakan untuk mempercepat pekerjaan skoring.

Misalnya dalam bentuk tes objektif “B-S”, maka kunci jawabannya adalah sebagai berikut:

- | | |
|------|-------|
| 1. B | 6. S |
| 2. S | 7. B |
| 3. S | 8. S |
| 4. B | 9. S |
| 5. B | 10. B |

Ada baiknya kunci jawaban ini ditentukan terlebih dahulu sebelum menyusun soal agar dapat diketahui imbangannya antara jawab “B dan S” serta agar dapat diketahui letak atau pola jawaban “B dan S”. Bentuk betul-salah sebaiknya disusun sedemikian rupa sehingga jumlah jawaban B hampir sama banyaknya dengan jawaban S, dan tidak dapat ditebak karena tidak diketahui pola jawabannya.

Bentuk kunci jawaban di atas bisa juga diganti dengan menggunakan skoring (*scoring key*) dengan langkah-langkah sebagai berikut:

²⁸⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 108-109.

²⁸⁹ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, Cet. Ke-13, (Jakarta: Bumi Aksara, 1997), hlm. 229.

pertama, menentukan letak jawaban yang betul. Misalnya:

- | | |
|------------|-------------|
| 1. (B) - S | 6. B - (S) |
| 2. (B) - S | 7. B - (S) |
| 3. B - (S) | 8. (B) - S |
| 4. (B) - S | 9. B - (S) |
| 5. (B) - S | 10. B - (S) |

Kedua, melubangi tempat-tempat lingkaran sedemikian rupa sehingga lingkaran yang dibuat oleh testee (orang yang mengikuti tes) dapat dilihat. Misalnya:

- | | |
|------------|-------------|
| 1. (B) - S | 6. B - (S) |
| 2. (B) - S | 7. B - (S) |
| 3. B - (S) | 8. (B) - S |
| 4. (B) - S | 9. B - (S) |
| 5. (B) - S | 10. B - (S) |

Dengan cara pelubangan ini dapat diketahui bahwa lubang yang terlalu kecil berakibat tertutupnya jawaban testee, sedangkan lubang yang terlalu besar akan saling memotong. Oleh karena itu, cara menjawab dengan memberi tanda silang akan lebih baik daripada melingkari. Dengan demikian, tanda yang dibuat testee akan tampak jelas seperti terlihat pada contoh berikut:

- | | |
|------------|-----------------------------------------------------|
| 1. (X) - S | |
| 2. (B) - X | |
| 3. B - (X) | Dengan kondisi seperti ini, itu berarti peserta tes |
| 4. (X) - S | menjawab 3 jawaban benar, dan 2 jawaban salah. |
| 5. (B) - X | |

Menurut Suharsimi, dalam menentukan angka (skor) untuk tes objektif bentuk B-S, bisa menggunakan dua cara, yaitu: (1) tanpa hukuman atau tanpa denda, dan (2) dengan hukuman atau dengan denda. Tanpa hukuman terjadi apabila banyaknya angka yang diperoleh siswa sebanyak jawaban yang cocok dengan kunci. Sedangkan dengan hukuman terjadi jika ada keraguan adanya unsur tebakan, sehingga digunakan 2 macam rumus tapi hasilnya sama.²⁹⁰

²⁹⁰ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 230-231.

Rumus pertama adalah $S = R - W$ di mana S adalah skor, R adalah jawaban benar, dan W adalah jawaban salah. Dengan demikian, skor yang diperoleh siswa sebanyak jumlah soal yang benar dikurangi dengan jumlah soal yang salah. Contohnya adalah: jika banyaknya soal adalah 10, sedangkan jawaban benar adalah 8 soal dan jawaban salah berjumlah 2 soal, maka angka skornya yang didapatkan adalah 6.²⁹¹

Rumus kedua adalah $S = T - 2W$, di mana T adalah total jumlah soal dalam tes.²⁹² Dari contoh di rumus pertama, kita bisa mendapatkan bahwa banyaknya soal adalah 10 sedangkan yang salah adalah 2 soal, maka dapat dihitung dengan rumus kedua ini adalah $10 - (2 \times 2) = 10 - 4 = 6$.

Selain mengolah data dalam bentuk tes yang dicontohkan dengan tes objektif bentuk B – S di atas, dalam kesempatan ini juga diketengahkan cara mengolah data untuk non-tes. Untuk hasil evaluasi dalam bentuk non-tes pada dasarnya merupakan hasil data kualitatif yang bisa berisi narasi verbal dalam bentuk transkripsi rekaman ungkapan pikiran dan perasaan dalam wawancara, ungkapan pikiran dan perasaan dalam bentuk perilaku atau situasi dari hasil pengamatan, atau pun bentuk-bentuk tes dari evaluasi non-tes lainnya.

Dalam hal ini, ada tiga tahap penting dalam mengolah data kuantitatif ini, yaitu: **pertama, tahap pengodean**. Inti kegiatan pada tahap ini adalah membubuhkan kode pada materi atau data mentah yang diperoleh. **Kedua, tahap analisis tematik**. Inti kegiatan pada tahap ini adalah melakukan apa yang disebut dengan pengodean terbuka (*open coding*), yaitu menemukan kata kunci atau tema dalam data mentah berupa transkrip narasi hasil wawancara atau observasi. Kata kunci atau tema bisa muncul secara *manifest* atau secara *latent*. Kata kunci yang manifest adalah kata kunci atau tema yang secara langsung eksplisit muncul dalam narasi sehingga evaluator tinggal mengambil dan mencatatnya. Sedangkan kata kunci atau tema yang *latent* tidak muncul secara eksplisit, namun hadir mendasari, membayangi, atau mewarnai narasi secara implisit atau tersembunyi. Karena itulah, evaluator harus peka atau jeli dalam melihat hal itu. **Ketiga, tahap interpretasi**.

²⁹¹ *Ibid.*, hlm. 231.

²⁹² *Ibid.*, hlm. 231.

Inti dari kegiatan ini adalah memahami data yang sudah diperas ke dalam kata-kata kunci atau tema-tema tersebut secara lebih mendalam dan luas. Setelah mendapatkan kata-kata kunci atau tema-tema sebagai hasil penerapan pengodean terbuka, langkah berikutnya adalah melakukan pengodean aksial (*axial coding*) dan pengodean selektif (*selective coding*). Dalam pengodean aksial, evaluator menyusun kembali kata-kata kunci atau tema-tema tersebut dengan cara menemukan hubungan-hubungan antar tema, antara tema dengan subtema, dan sebagainya, sehingga diperoleh pola atau pola-pola baru yang lebih padat dalam arti lebih ringkas dan lebih bermakna. Sedangkan dalam pengodean selektif, evaluator memilih pola yang paling mendasar sebagai bentuk interpretasi atau kesimpulan akhir. Pola paling mendasar yang layak digunakan sebagai interpretasi atau kesimpulan final semacam ini antara lain akan ditandai oleh tidak adanya *disconfirmatory data* atau data penyangkal atau kasus negatif yang melemahkan interpretasi atau kesimpulan final tersebut.²⁹³

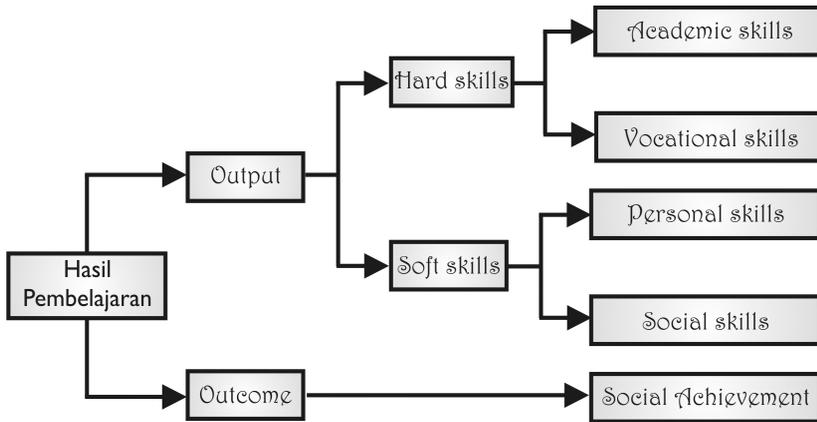
Hasil evaluasi data non-tes juga bisa berbentuk data kuantitatif juga, karena penialain non-tes sering kali juga melibatkan kegiatan pengukuran baik secara langsung melalui penggunaan skala penilaian, maupun secara tidak langsung melalui penerapan rubrik penskoran. Pengolahan data kuantitatif semacam ini memerlukan penerapan teknik statistik, khususnya statistika deskriptif.²⁹⁴

Dari pembahasan tentang pengolahan data hasil evaluasi, baik data dari hasil evaluasi bentuk tes maupun yang non-tes, pada dasarnya bertujuan untuk bisa mengetahui sampai di mana tingkat kemampuan anak didik dalam menguasai dan memahami pembelajaran yang diikutinya. Tujuan akhirnya adalah bagaimana hasil pembelajaran itu bisa memunculkan berbagai *skill* atau keterampilan, baik itu keterampilan akademis dalam ranah kognitif, maupun keterampilan lainnya dalam ranah afektif dan psikomotorik. Mengenai hal ini lihat bagan klasifikasi keterampilan dari hasil pembelajaran berikut ini.

²⁹³ A. Supratiknya, *Penilaian Hasil Belajar dengan Teknik Nontes*, (Yogyakarta: Penerbit Universitas Sanata Dharma, 2012), hlm. 112-118

²⁹⁴ A. Supratiknya, *Penilaian Hasil Belajar dengan Teknik Nontes*, hlm. 119.

Bagan Klasifikasi Hasil Pembelajaran



Setelah mengolah data hasil evaluasi pembelajaran di atas, olahan data tersebut kemudian ditafsirkan. Menurut Zainal Arifin, ada dua jenis penafsiran data, yaitu: penafsiran kelompok dan penafsiran individual. Penafsiran kelompok adalah penafsiran yang dilakukan untuk mengetahui karakteristik kelompok berdasarkan data hasil evaluasi, seperti prestasi kelompok, rata-rata kelompok, sikap kelompok terhadap guru dan materi pelajaran yang diberikan, dan distribusi nilai kelompok. Tujuan utamanya adalah sebagai persiapan untuk melakukan penafsiran kelompok, untuk mengetahui sifat-sifat tertentu pada suatu kelompok, dan untuk mengadakan perbandingan antarkelompok. Sedangkan penafsiran individual adalah penafsiran yang hanya dilakukan secara perseorangan. Misalnya, dalam kegiatan bimbingan dan penyuluhan atau situasi klinis lainnya. Tujuan utamanya adalah untuk melihat tingkat kesiapan anak didik, pertumbuhan fisik, kemajuan belajar, dan kesulitan-kesulitan yang dihadapinya dalam proses pembelajaran.²⁹⁵

Selain itu, Arifin juga mengemukakan bahwa dalam melakukan penafsiran data, guru atau evaluator harus menggunakan norma-norma standar sehingga data yang diperoleh dapat dibandingkan dengan norma-norma tersebut. Berdasarkan penafsiran ini, dapat diputuskan bahwa anak didik mencapai taraf kesiapan yang memadai atau tidak, ada kemajuan yang berarti atau tidak, ada kesulitan atau tidak dalam prosesnya. Bahkan jika ingin menggambarkan

²⁹⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 109-110.

pertumbuhan anak didik, penyebaran skor, dan perbandingan antarkelompok, guru perlu menggunakan garis (kurva), grafik, atau dalam beberapa hal diperlukan profil dan bukan dengan daftar angka-angka. Daftar angka-angka biasanya digunakan untuk melukiskan posisi atau kedudukan anak didik baik secara perseorangan maupun kelompok.²⁹⁶

F. PUBLIKASI HASIL EVALUASI

Hasil evaluasi yang didapatkan dari tes yang dilakukan oleh anak didik harus dipublikasikan kepada berbagai pihak yang memang berkompeten untuk mendapatkannya. Hal ini sebagai bentuk pertanggungjawaban terkait dengan perkembangan dan kemajuan anak didik pada saat mengikuti program pembelajaran di kelas. Apalagi pada zaman sekarang ini akuntabilitas sistem pengajaran dan pembelajaran di sekolah sangatlah diperhatikan oleh masyarakat pendidikan terkait dengan tingkat kemajuan dan perkembangan pembelajaran anak didik di sekolah.

Hal ini terkait dengan manajemen berbasis sekolah yang menuntut adanya partisipasi masyarakat, transparansi dan akuntabilitas publik, sehingga publikasi hasil evaluasi menjadi salah satu bentuk pertanggungjawaban manajemen sekolah tersebut kepada berbagai pihak yang memang berkompeten untuk mendapatkannya. Atas dasar hal itulah laporan kemajuan hasil belajar anak didik dibuat sebagai pertanggungjawaban lembaga sekolah kepada orangtua/wali, komite sekolah, masyarakat, dan instansi terkait lainnya. Laporan tersebut merupakan sarana komunikasi dan kerja sama antara sekolah, orangtua, dan masyarakat yang bermanfaat bagi kemajuan belajar anak didik maupun pengembangan sekolah.²⁹⁷

Pelaporan hasil pembelajaran hendaknya memenuhi unsur berikut:

1. Memerinci hasil belajar anak didik berdasarkan kriteria yang telah ditentukan dan dikaitkan dengan penilaian yang bermanfaat bagi pengembangan peserta didik.
2. Memberikan informasi yang jelas, komprehensif, dan akurat.
3. Menjamin orangtua mendapatkan informasi yang secepatnya bila anaknya bermasalah dalam belajar.²⁹⁸

²⁹⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 110.

²⁹⁷ Hamzah B. Uno dan Satria Koni, *Assessment Pembelajaran*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2013), hlm. 205-206

²⁹⁸ Hamzah B. Uno dan Satria Koni, *Assessment Pembelajaran*, hlm. 206.

Pada dasarnya, pelaporan hasil evaluasi pembelajaran ini sangat penting baik itu bagi anak didik maupun pihak pendidik itu sendiri. Hal ini akan sangat membantu untuk mengembangkan kebijakan selanjutnya terkait dengan bagaimana sebaiknya pembelajaran itu dilangsungkan. Dari sini kemudian, kualitas pembelajaran dan pengajaran akan semakin ditingkatkan sesuai dengan kondisi dan situasi yang didapatkan dari hasil evaluasi sebelumnya.

Selain itu, tujuan publikasi hasil evaluasi ini sangat terkait dengan tujuan pemakaiannya. Pada evaluasi formatif, tujuan utamanya adalah memperbaiki dan mengembangkan program, dan laporannya harus diserahkan kepada pihak yang memprogram, serta diinformasikan juga tentang bagaimana program berfungsi dan perubahan-perubahan apa yang harus dilakukan untuk tujuan tersebut. Jika evaluasi yang dilakukan adalah evaluasi sumatif, maka laporan harus berisi informasi dan penilaian tentang kegunaan program yang dilaporkan kepada: (1) pihak yang akan memakainya; (2) pihak yang akan menentukan alokasi sumber-sumber untuk melanjutkan program; dan (3) pihak yang berhak mengetahui tentang program untuk tujuan-tujuan yang lain.²⁹⁹

G. PEMANFAATAN HASIL EVALUASI

Setiap hasil evaluasi yang didapatkan dari tes yang dilakukan oleh anak didik dalam rangka menguji tingkat kemajuan dan pemahaman dirinya saat mengikuti pembelajaran di kelas akan membawa manfaat yang sangat luar biasa. Dari hasil evaluasi tersebut, akan didapatkan seberapa jauh keberhasilan dari proses belajar mengajar yang dilakukan guru dan diikuti oleh anak didik itu sendiri.

Salah satu manfaat hasil evaluasi adalah untuk memberikan umpan balik (*feedback*) kepada semua pihak yang terlibat dalam pembelajaran, baik secara langsung maupun tidak langsung. Menurut QCA, seperti yang dikutip Zainal Arifin, umpan balik dapat dijadikan sebagai alat bagi guru untuk membantu anak didik agar kegiatan belajarnya menjadi lebih baik dan meningkatkan kinerjanya. Anak didik akan dapat mengukur sejauh mana tingkat penguasaannya terhadap materi, jika hasil pekerjaan mereka mendapat umpan balik dari gurunya. Umpan balik tersebut dapat dilakukan secara langsung, tertulis, atau demonstrasi. Dalam memberikan umpan balik, guru hendaknya memperhatikan kualitas pekerjaan

²⁹⁹ Farida Yusuf Tayibnafis, *Evaluasi Program dan Instrumen Evaluasi untuk Program Pendidikan dan Penelitian*, hlm. 134-135.

anak didik dan tidak membandingkannya dengan hasil pekerjaan anak didik yang lain. Hal ini dapat membuat perasaan minder bagi anak didik yang memiliki kemampuan kurang. Umpan balik sifatnya memberikan saran dan perbaikan, sehingga anak didik termotivasi untuk memperbaiki dan meningkatkan kualitas proses belajar serta hasil pekerjaannya.³⁰⁰

Menurut Hamzah B. Uno dan Satria Koni,³⁰¹ ada tiga pihak yang bisa memanfaatkan hasil evaluasi tersebut, yaitu: *pertama*, anak didik yang memerlukan remedial. Dalam hal ini, guru harus yakin bahwa setiap anak didik itu akan mampu mencapai nilai ketuntasan belajar dari setiap kompetensinya bila mereka mendapatkan bantuan yang tepat. Karena itulah, dalam program remedial pada saat nilai dari hasil evaluasi tersebut tidak sesuai standar yang diharapkan, guru harus mampu memberikan bantuan kepada anak didik, dan sebaiknya guru tersebut mengetahui kekurangan anak didik atau memiliki kemampuan untuk memberikan bantuan kepada anak didik.

Kedua, anak didik yang memerlukan pengayaan. Pengayaan dilakukan bagi peserta didik yang memiliki penguasaan lebih cepat dibandingkan anak didik lainnya, atau anak didik yang mencapai ketuntasan belajar ketika sebagian besar anak didik yang lain belum mencapainya. Anak didik yang berprestasi baik perlu mendapatkan pengayaan agar dapat mengembangkan potensinya secara optimal. Dan salah satu kegiatan pengayaan adalah memberikan materi tambahan, latihan tambahan, atau tugas individual yang bertujuan untuk memperkaya kompetensi yang telah dicapainya.

Ketiga, bagi guru. Guru dapat memanfaatkan hasil evaluasi ini untuk memperbaiki program dan kegiatan pembelajaran. Dalam hal inilah, program yang telah dirancang, strategi pembelajaran yang telah disiapkan, dan bahan yang telah disiapkan perlu direvisi, dievaluasi, atau bahkan diganti apabila memang ternyata tidak efektif membantu anak didik dalam mencapai penguasaan kompetensi.

Dari penjelasan di atas, berarti hasil evaluasi pembelajaran ini sangatlah bermanfaat, terutama bagi anak didik dan guru, serta pihak-pihak yang terlibat di dalamnya. Informasi hasil penilaian dapat dimanfaatkan untuk melakukan perbaikan atau penyempurnaan sistem, proses atau kegiatan

³⁰⁰ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, Cet. Kedua, (Jakarta: Dirjen Pendidikan Islam Kementerian Agama, 2012), hlm. 374.

³⁰¹ Hamzah B. Uno dan Satria Koni, *Assessment Pembelajaran*, hlm. 203-205.

belajar mengajar, ataupun sebagai data untuk mengambil keputusan atau menentukan kebijakan.³⁰²

Dari penjelasan di atas pula, berikut ini berbagai manfaat yang bisa didapatkan oleh berbagai pihak yang terlibat dalam proses pembelajaran itu sendiri yang diambil dari pandangan Zainal Arifin.³⁰³

Pertama, bagi anak didik. Hasil evaluasi dapat dimanfaatkan untuk: (1) Membangkitkan minat dan motivasi belajar. (2) Membentuk sikap yang positif terhadap belajar dan pembelajaran. (3) Membantu pemahaman peserta didik menjadi lebih baik. (4) Membantu anak didik dalam memilih metode belajar yang baik dan benar. (5) Mengetahui kedudukan anak didik dalam kelas.

Kedua, bagi guru atau pendidik, hasil evaluasi dapat dimanfaatkan untuk: (1) Promosi anak didik, seperti kenaikan kelas atau kelulusan. (2) Mendiagnosis anak didik yang memiliki kelemahan atau kekurangan, baik secara perorangan maupun kelompok. (3) Menentukan pengelompokan dan penempatan anak didik berdasarkan prestasi masing-masing. (4) *Feedback* dalam melakukan perbaikan terhadap sistem pembelajaran. (5) Menyusun laporan kepada orang tua guna menjelaskan pertumbuhan dan perkembangan anak didik. (6) Dijadikan dasar pertimbangan dalam membuat perencanaan pembelajaran. (7) Menentukan perlu tidaknya pembelajaran remedial.

Ketiga, bagi orang tua, hasil evaluasi dapat dimanfaatkan untuk: (1) Mengetahui kemajuan belajar anak didik. (2) Membimbing kegiatan belajar anak didik di rumah. (3) Menentukan tindak lanjut pendidikan yang sesuai dengan kemampuan anaknya. (4) Memprakirakan kemungkinan berhasil tidaknya anak tersebut dalam bidang pekerjaannya.

Keempat, bagi administrator sekolah, hasil evaluasi dapat dimanfaatkan untuk: (1) Menentukan penempatan anak didik. (2) Menentukan kenaikan kelas. (3) Pengelompokan anak didik di sekolah mengingat terbatasnya fasilitas pendidikan yang tersedia serta indikasi kemajuan anak didik pada waktu mendatang.

³⁰² Sumarna Surapranata, *Panduan Penulisan Tes Tertulis*, hlm. 79.

³⁰³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, Cet. Kedua, (Jakarta: Dirjen Pendidikan Islam Kementerian Agama, 2012), hlm. 377-378. Lihat juga Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 288-289.

BAB VI

KARAKTERISTIK EVALUASI PEMBELAJARAN

A. METODE PEMECAHAN MASALAH

Dalam setiap evaluasi yang memiliki banyak ragam model dan cara aplikasinya, hal ini tentu saja memunculkan pertanyaan di benak para evaluator, khususnya pendidik sebagai evaluator dalam proses pembelajaran. Pertanyaan yang mengemuka adalah teknik dan alat pengumpulan data seperti apa yang dapat digunakan dalam proses evaluasi pembelajaran? Jawabnya tentu teknik dan alat ukur yang valid, reliabel, dan objektif.

Secara sederhana, teknik tes (*paper and pencil test*) secara umum banyak digunakan untuk melakukan evaluasi terhadap pencapaian hasil belajar yang di dalamnya tercakup fokus-fokus penting tujuan pilihan, penempatan, diagnosis, dan sertifikasi profesi. Tes bakat (*aptitude test*) digunakan untuk memprediksi keberhasilan siswa dalam prospek belajar. Sedangkan tes penghargaan (*appraisal test*) digunakan untuk menilai keberhasilan belajar siswa, tes perkembangan sosial, dan juga untuk mengetahui problem siswa dan pengaruh evaluasi penerapan program terhadap keadaan anak.³⁰⁴ Pada bab ini akan membahas validitas dan reliabilitas alat ukur.

B. VALIDITAS

Validitas adalah suatu ketelitian dan ketepatan suatu alat pengukur yang bila alat pengukur tersebut dipergunakan untuk mengukur akan memberikan

³⁰⁴ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), hlm. 29.

hasil sesuai dengan besar kecilnya gejala yang diukur. Dengan demikian, yang penting dalam validitas adalah adanya ketepatan dan ketelitian dari suatu alat pengukur.³⁰⁵

Jika dikaitkan dengan evaluasi pembelajaran, maka alat pengukur tersebut tentu saja adalah instrumen yang digunakan dalam melakukan evaluasi. Instrumen dikatakan mengandung validitas yang baik jika mampu secara tepat mengukur apa yang hendak diukur, menilai apa yang hendak dinilai, mengevaluasi apa yang hendak dievaluasi. Dengan instrumen yang valid akan menghasilkan data yang valid juga.³⁰⁶

Ada dua unsur penting dalam validitas ini, yaitu: *pertama*, validitas menunjukkan suatu derajat, ada yang sempurna, ada yang sedang, dan ada pula yang rendah. *Kedua*, validitas selalu dihubungkan dengan suatu putusan atau tujuan yang spesifik.³⁰⁷

Validitas sebuah tes dapat diketahui dari hasil pemikiran dan dari hasil pengalaman. Hal yang pertama akan diperoleh adalah validitas logis (*logical validity*) dan hal yang kedua akan diperoleh validitas empiris (*empirical validity*). Dua hal inilah yang dijadikan dasar bagi pengelompokan validitas tes.³⁰⁸

Validitas logis juga disebut dengan validitas rasional yang sifatnya internal, karena diperoleh dari hasil pemikiran. Karena itu, *validitas logis atau rasional* adalah validitas yang berhubungan antara bahan dengan isi tes. Bila ingin mengevaluasi mengenai suatu pelajaran tertentu, maka untuk mengetahui validitas logis atau rasionalnya pertanyaan-pertanyaan itu dianalisis dan dicocokkan dengan bahan pelajaran yang telah diberikan, apakah jawaban-jawaban dari pertanyaan-pertanyaan itu mengenai bahan pelajaran itu atau tidak. Sedangkan *validitas empiris* adalah validitas yang menghubungkan antara isi tes yang disusun dengan (1) tes lain yang sejenis yang telah distandardisasikan dan (2) dengan ukuran lain seperti nilai ujian atau nilai-nilai kenaikan kelas, atau dapat juga dengan penilaian guru yang selalu berhubungan dengan anak didik.³⁰⁹ Karena itulah, validitas empiris ini bisa disebut juga dengan validitas eksternal.

³⁰⁵ R. Suharno, *Testologi: Pengantar*, (Jakarta: Bina Aksara 1984), hlm. 18

³⁰⁶ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, Cet. Keenam, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014), hlm. 128.

³⁰⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*, Cet. Keenam, (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 247.

³⁰⁸ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, Cet. Ketigabelas, (Jakarta: Bumi Aksara, 1997), hlm. 64.

³⁰⁹ R. Suharno, *Testologi: Pengantar*, hlm. 19.

Menurut Suharsimi, validitas logis atau rasional memiliki dua bentuk, yaitu validitas isi (*content validity*) dan validitas konstruksi (*construct validity*).³¹⁰ Dalam pengertian lain, validitas isi merupakan derajat di mana sebuah tes evaluasi mengukur cakupan substansi yang ingin diukur. Agar bisa mendapatkan validitas isi, ada dua aspek penting yang harus terpenuhi, yaitu: (1) valid dalam hal isinya dan (2) valid dalam hal teknik samplingnya. Valid dalam hal isi mencakup khususnya hal-hal yang berkaitan dengan apakah item-item evaluasi itu menggambarkan pengukuran dalam cakupan yang ingin diukur. Sedangkan valid dalam hal teknik sampling pada umumnya berkaitan dengan bagaimanakah baiknya suatu sampel item tes merepresentasikan total cakupan isi.³¹¹

Sedangkan validitas konstruk merupakan derajat yang menunjukkan suatu tes mengukur sebuah konstruk sementara atau *hypothetical construct*. Secara definitif, konstruk merupakan suatu sifat yang tidak dapat diobservasi, tetapi kita dapat merasakan pengaruhnya melalui salah satu atau dua indra kita. Dengan demikian, konstruk merupakan temuan atau suatu pendekatan untuk menerangkan tingkah laku. Konstruk arus listrik misalnya dapat dirasakan efeknya ketika kita dengan sengaja atau tidak sengaja memegang dua kabel tersebut secara bersama-sama. Kita tidak dapat memotong benda dan melihat arus listriknya. Arus listrik dalam benda tersebut dapat dirasakan pengaruhnya secara lebih nyata melalui alat ukur, misalnya Ohm meter atau ampere meter.³¹²

Sebuah tes dikatakan memiliki validitas isi apabila mengukur tujuan khusus tertentu yang sejajar dengan materi atau isi pelajaran yang diberikan. Karena materi yang diajarkan tertera dalam kurikulum, maka validitas isi ini sering juga disebut validitas kurikuler. Sedangkan sebuah tes dikatakan memiliki validitas konstruksi apabila butir-butir soal yang membangun tes tersebut mengukur setiap aspek berpikir seperti yang disebutkan dalam Tujuan Instruksional Khusus. Dengan kata lain, butir-butir soal yang mengukur aspek berpikir tersebut sudah sesuai dengan aspek berpikir yang menjadi tujuan instruksional.³¹³

³¹⁰ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 64.

³¹¹ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), hlm. 32-33.

³¹² Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 33-34.

³¹³ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 64.

Sedangkan validitas empiris atau validitas berdasarkan pengalaman, menurut Suharsimi, juga mempunyai dua bentuk, yaitu validitas yang ada sekarang (*concurrent validity*) dan validitas prediksi (*predictive validity*).³¹⁴ Validitas *concurrent* adalah derajat di mana skor dalam suatu tes dihubungkan dengan skor lain yang telah dibuat. Tes dengan validasi ini biasanya diatur dalam waktu yang sama atau dengan kriteria valid yang sudah ada. Sering juga terjadi bahwa tes dibuat atau dikembangkan untuk pekerjaan sama seperti beberapa tes lainnya, tetapi dengan cara yang lebih mudah dan lebih cepat. Validitas ini juga ditentukan dengan membangun analisis hubungan atau perbedaan.³¹⁵

Sedangkan validitas prediksi adalah derajat yang menunjukkan suatu tes dapat memprediksi tentang bagaimana baik seseorang akan melakukan suatu prospek tugas atau pekerjaan yang direncanakan. Tes kemampuan matematika contohnya, dapat dikatakan mempunyai nilai validasi prediksi ketika hasilnya dapat menduga pada seseorang yang memiliki kemampuan matematika dengan anak yang tidak memiliki kemampuan.³¹⁶

Suatu evaluasi atau tes dikatakan memiliki *concurrent validity* jika hasilnya sesuai dengan kriteria yang sudah ada, dalam artian memiliki kesimultanan dengan kriteria yang sudah ada. Kriteria yang sudah ada dapat berupa instrumen lain yang mengukur hal yang sama, tetapi sudah diakui validitasnya, misalnya dengan tes terstandar, namun kriteria dapat juga didapatkan dengan catatan-catatan di lapangan.³¹⁷

Sedangkan validitas prediksi berarti memperkirakan atau meramalkan apa yang akan terjadi di masa yang akan datang dan belum terjadi. Sebuah instrumen dikatakan memiliki validitas prediksi apabila mempunyai kemampuan untuk meramalkan apa yang akan terjadi pada masa yang akan datang mengenai hal yang sama.³¹⁸ Validitas prediktif diperoleh apabila pengambilan skor kriteria tidak bersamaan dengan pengambilan skor tes. Setelah subjek dikenai tes yang akan dicari validitas prediktifnya, lalu diberikan tenggang waktu tertentu sebelum skor kriteria diambil dari subjek yang sama.³¹⁹

³¹⁴ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 64-65.

³¹⁵ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 34

³¹⁶ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 35.

³¹⁷ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 132-133.

³¹⁸ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 66.

³¹⁹ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 133.

Sedangkan sebagai alat pembanding validitas prediksi adalah nilai-nilai yang diperoleh setelah anak didik yang mengikuti evaluasi mengikuti pembelajaran pada jenjang yang lebih tinggi. Jika ternyata siapa yang memiliki nilai tes lebih tinggi gagal dalam ujian dibandingkan dengan yang dahulu nilai tesnya lebih rendah, maka tes masuk yang dimaksud tidak memiliki validitas prediksi.³²⁰

Contohnya adalah tes masuk perguruan tinggi adalah sebuah tes yang diperkirakan mampu meramalkan keberhasilan tes yang diperkirakan mampu meramalkan keberhasilan peserta tes dalam mengikuti kuliah di masa yang akan datang. Calon yang tersaring berdasarkan hasil tes diharapkan mencerminkan tinggi rendahnya kemampuan mengikuti kuliah. Jika nilai tesnya tinggi, tentu menjamin keberhasilannya kelak. Sebaliknya, jika tidak lulus karena memiliki nilai tes yang rendah, maka diperkirakan dia tidak akan mampu mengikuti perkuliahan di masa yang akan datang.

Menurut Gronlund, seperti yang dikutip oleh Zainal Arifin,³²¹ ada tiga faktor yang memengaruhi validitas hasil tes, yaitu: *pertama*, faktor instrumen evaluasi. Mengembangkan instrumen evaluasi memang tidaklah mudah, apalagi jika evaluator tidak atau kurang memahami prosedur dan teknik evaluasi itu sendiri. Jika instrumen evaluasi kurang baik, hal itu bisa berakibat hasil evaluasinya menjadi kurang baik. Untuk itu, dalam mengembangkan instrumen evaluasi, evaluator harus memerhatikan hal-hal yang memengaruhi validitas instrumen dan berkaitan dengan prosedur penyusunan instrumen, seperti silabus, kisi-kisi soal, petunjuk pengerjaan soal, dan pengisian lembar jawaban, kunci jawaban, penggunaan kalimat yang efektif, tingkat kesukaran, daya pengecoh, daya pembeda, dan semacamnya.

Terkait dengan faktor instrumen evaluasi atau tes ini, perlu diperhatikan hal-hal berikut ini:³²² (1) arahan tes yang disusun dengan makna tidak jelas dapat mengurangi validitas tes; (2) kata-kata yang digunakan dalam struktur instrumen evaluasi terlalu sulit; (3) item-item tes dikonstruksi dengan buruk; (4) tingkat kesulitan item tes tidak tepat dengan materi pembelajaran yang diterima siswa; (5) waktu yang dialokasikan tidak tepat, hal ini termasuk kemungkinan terlalu kurang atau terlalu longgar; (6) jumlah item tes terlalu

³²⁰ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 66.

³²¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 247-248.

³²² Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 38

sedikit sehingga tidak mewakili sampel materi pembelajaran; dan (7) jawaban masing-masing item evaluasi harus bisa diprediksikan siswa.

Kedua, faktor administrasi evaluasi dan penskoran. Dalam administrasi evaluasi dan penskoran, banyak sekali terjadi penyimpangan atau kekeliruan, seperti alokasi waktu yang tidak proporsional, memberi bantuan kepada anak didik dengan berbagai cara, anak didik saling menyontek, kesalahan penskoran, termasuk kondisi fisik dan psikis anak didik yang kurang menguntungkan. Karena itulah, dalam melakukan administrasi terhadap evaluasi dan penskoran ini harus memerhatikan hal-hal berikut ini: (1) waktu pengerjaan haruslah disesuaikan sedemikian rupa sehingga siswa bisa menjawab tes sesuai dengan alokasi yang tepat dan proporsional; (2) harus meminimalisasi potensi kecurangan agar bisa terlihat dan membedakan mana siswa yang belajar dan mana yang tidak; (3) pemberian petunjuk dari pengawas harus dilakukan pada semua siswa sehingga bisa objektif dan proporsional; (4) teknik pemberian skor haruslah konsisten agar validitasnya terpenuhi; (5) siswa harus diarahkan mematuhi aturan yang diberikan dalam tes baku; (6) harus dihilangkan kemungkinan terjadinya joki saat tes.

Ketiga, faktor jawaban dari anak didik. Dalam praktiknya, faktor jawaban anak didik justru lebih banyak berpengaruh daripada dua faktor sebelumnya. Faktor ini meliputi kecenderungan anak didik untuk menjawab secara cepat tetapi tidak tepat, keinginan melakukan coba-coba, dan penggunaan gaya bahasa tertentu dalam menjawab soal bentuk uraian.

Agar bisa mengukur dan mengetahui validitas terhadap suatu hasil evaluasi tentu saja harus disejajarkan dengan kriteria yang dimaksudkan. Caranya adalah dengan mengorelasikan hasil penilaian dengan kriteria. Kriteria yang digunakan sebagai titik acuan dalam menilai validitasnya tentu saja dalam bentuk hasil tes yang sudah terstandarkan maupun dari berbagai pengamatan dan catatan empiris di lapangan tentang sesuatu yang diukur. Tekniknya adalah dengan menggunakan teknik korelasi *product moment* Carl Pearson. Rumusnya ada dua, yaitu: (1) korelasi *product moment* dengan simpangan; dan (2) korelasi *product moment* dengan angka kasar.³²³

³²³ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 66-67.

Rumus *product moment* dengan simpangan adalah sebagai berikut:

$$r_{xy} = \frac{\sum xy}{\sqrt{(\sum x^2)(\sum y^2)}}$$

di mana:

r_{xy} = Koefisien korelasi antara variabel x dan variabel y, dua variabel yang dikorelasikan

\sum_{xy} = Jumlah perkalian x dengan y

x^2 = Kuadrat dari x

y^2 = Kuadrat dari y

Sedangkan rumus *product moment* dengan angka kasar adalah sebagai berikut:

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

di mana:

r_{XY} = Koefisien korelasi antara variabel x dan variabel y, dua variabel yang dikorelasikan

Kedua rumus di atas pada dasarnya digunakan untuk mengukur validitas soal secara keseluruhan dalam tes, karena itulah perlu juga untuk mengukur validitas item soal. Jika seorang guru atau evaluator mengetahui bahwa validitas soal tes misalnya terlalu rendah atau rendah saja, maka selanjutnya ingin mengetahui butir-butir tes manakah yang menyebabkan soal secara keseluruhan tersebut jelek sehingga memiliki validitas rendah. Untuk keperluan inilah dicari validitas butir atau item soal. Validitas item berarti adalah sebuah item yang bisa dikatakan valid jika mempunyai dukungan yang besar terhadap skor total. Skor pada item menyebabkan skor total menjadi tinggi atau rendah. Dengan kata lain, dapat dikemukakan bahwa sebuah item memiliki validitas yang tinggi jika skor pada item mempunyai kesejajaran dengan skor total. Kesejajaran ini dapat diartikan dengan korelasi, sehingga

untuk mengetahui validitas item digunakan rumus korelasi seperti yang sudah diterangkan di atas.³²⁴

C. RELIABILITAS

Reliabilitas adalah tingkat atau derajat konsistensi dari suatu instrumen. Reliabilitas tes berkenaan dengan pertanyaan, apakah suatu tes itu sudah teliti dan dapat dipercaya sesuai dengan kriteria yang telah ditetapkan. Suatu tes dapat dikatakan reliabel jika selalu memberikan hasil yang sama bila diujikan pada kelompok yang sama pada waktu atau kesempatan yang berbeda.³²⁵ Dengan demikian, reliabilitas ini lebih berkaitan dengan masalah kepercayaan. Suatu tes dapat dikatakan mempunyai taraf kepercayaan yang tinggi jika tes tersebut dapat memberikan hasil yang tetap. Namun, untuk bisa memperoleh gambaran yang ajeg memang sulit, karena unsur kejiwaan manusia itu sendiri tidak ajeg, seperti dalam hal kemampuan, sikap, dan sebagainya yang memang berubah-ubah sepanjang waktu.³²⁶

Dengan demikian, reliabilitas yang tinggi menunjukkan adanya kesalahan varian yang minim. Jika sebuah tes mempunyai reliabilitas tinggi, maka pengaruh kesalahan pengukuran telah berkurang. Kesalahan pengukuran memengaruhi skor dalam tampilan secara acak yang ditunjukkan dengan beberapa skor yang mungkin bertambah saat yang lainnya berkurang secara tidak beraturan. Kesalahan itu sendiri mungkin disebabkan karena beberapa faktor, di antara karakteristik tes evaluasi itu sendiri, kondisi pelaksanaan tes yang tidak mengikuti aturan baku, tes item yang meragukan dan anak didik langsung mengikutinya, status peserta didik yang mengikuti tes, dan semacamnya.³²⁷

Reliabilitas sendiri bisa diukur dengan menggunakan tiga kriteria, yaitu *stabilitas*, *dependabilitas*, dan *prediktabilitas*. Stabilitas menunjukkan keajegan suatu tes dalam mengukur gejala yang sama pada waktu yang berbeda. Dependabilitas menunjukkan kemantapan suatu tes atau seberapa jauh tes dapat diandalkan. Sedangkan prediktabilitas menunjukkan kemampuan tes untuk meramalkan hasil pada pengukuran gejala selanjutnya.³²⁸

³²⁴ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 72.

³²⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 258.

³²⁶ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, hlm. 83.

³²⁷ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 44.

³²⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 258.

Namun demikian, instrumen yang reliabel belum tentu valid. Meteran yang putus di bagian ujungnya bila digunakan berkali-kali akan menghasilkan data yang sama (reliabel), tetapi selalu tidak valid. Hal ini disebabkan karena instrumen tersebut rusak. Karena itulah, reliabilitas instrumen merupakan syarat mutlak untuk melakukan pengujian validitas instrumen. Oleh karena itu, meski instrumen yang valid pada umumnya pasti reliabel, tetapi pengujian reliabilitas instrumen perlu dilakukan.³²⁹

Reliabilitas sendiri dapat dicari dengan menggunakan dua cara, yaitu: (1) mencari korelasi antara pengujian yang pertama dengan pengujian kedua dengan menggunakan tes yang sama. (2) membagi sebuah tes menjadi dua bagian, yang kemudian bagian yang satu dicari korelasinya dengan bagian yang lain.³³⁰

Berdasarkan cara-cara melakukan pengujian tingkat reliabilitas instrumen, ada dua jenis reliabilitas, yaitu reliabilitas eksternal dan reliabilitas internal. Reliabilitas eksternal diperoleh jika ukuran atau kriteria tingkat reliabilitasnya berada di luar instrumen yang bersangkutan. Sedangkan jika kriteria maupun perhitungannya didasarkan pada data dari instrumen itu sendiri, maka akan menghasilkan reliabilitas internal.³³¹

Sedangkan menurut Gronlund, ada empat faktor yang dapat memengaruhi reliabilitas, yaitu: **pertama**, panjang tes. Panjang tes berarti banyaknya soal tes. Ada kecenderungan bahwa semakin panjang suatu tes akan lebih tinggi tingkat reliabilitas suatu tes. Karena semakin banyak soal, maka akan semakin banyak sampel yang diukur dan proporsi jawaban yang benar semakin banyak, sehingga faktor tebakan akan semakin rendah. **Kedua**, sebaran skor. Besarnya sebaran skor akan memuat tingkat reliabilitas menjadi lebih tinggi, karena koefisien reliabilitas yang lebih besar diperoleh ketika anak didik tetap pada posisi yang relatif sama dalam satu kelompok pengujian ke pengujian berikutnya. **Ketiga**, tingkat kesukaran. Dalam penilaian yang menggunakan pendekatan penilaian acuan norma (EAN), baik untuk soal yang mudah maupun yang sukar, cenderung menghasilkan tingkat reliabilitas yang rendah. Hal ini disebabkan karena antara hasil tes yang mudah dengan hasil yang sukar keduanya dalam satu sebaran skor yang terbatas. Untuk tes yang mudah, skor akan berada di bagian atas dan akhir dari skala penilaian.

³²⁹ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 144.

³³⁰ R. Suharno, *Testologi: Pengantar*, hlm. 20-21.

³³¹ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 145.

Bagian kedua tes (mudah dan sukar tersebut), perbedaan antar peserta didik kecil sekali dan cenderung tidak dapat dipercaya. Tingkat kesukaran soal yang ideal untuk meningkatkan koefisien reliabilitas adalah soal yang menghasilkan sebaran skor berbentuk genta atau kurva normal. **Keempat**, objektivitas. Objektivitas ini menunjukkan adanya skor tes yang sama antara satu anak didik dengan anak didik yang lain. Anak didik memperoleh hasil yang sama dalam mengerjakan suatu tes. Jika anak didik memiliki tingkat kemampuan yang sama, maka akan memperoleh hasil tes yang sama pada saat mengerjakan tes yang sama. Objektivitas prosedur tes yang tinggi akan memperoleh reliabilitas hasil tes yang tidak dipengaruhi oleh prosedur penskoran.³³²

D. OBJEKTIVITAS

Dalam melakukan evaluasi pembelajaran, objektivitas adalah hal yang sangat penting agar bisa mendapatkan hasil evaluasi yang benar-benar objektif, tidak pilih kasih, sesuai dengan kapasitas dan kemampuan aktual anak didik, dan mampu memberikan gambaran yang valid tentang progresivitas anak didik.

Lawan dari objektivitas adalah subjektivitas, di mana unsur pribadi masuk ke dalam berbagai aspek penilaian yang bisa memengaruhi hasil dari penilaian itu sendiri. Ada dua faktor yang bisa memengaruhi subjektivitas terhadap hasil dari evaluasi pembelajaran ini, yaitu bentuk tes itu sendiri dan evaluatornya.

Bentuk tes uraian misalnya, akan memunculkan unsur subjektivitas yang tinggi sekali dalam proses penilaiannya. Tes uraian adalah tes yang menuntut jawaban tertulis dan terurai dari anak didik yang mengikuti tes sesuai dengan kemampuan pemahaman dan penalaran anak didik itu sendiri. Jawabannya tentu tidak bisa terukur dengan baik, karena setiap anak didik akan mempunyai pemahaman dan penalaran yang berbeda terhadap suatu pertanyaan tes. Karena sifatnya yang tidak terukur inilah kemungkinan besar akan ada unsur subjektivitas dari evaluator yang bisa dilihat dari kesan evaluator terhadap anak didik, dari gaya tulisan, gaya bahasa, dan semacamnya yang bisa memunculkan adanya ketidakobjektifan terhadap hasil dari evaluasi tersebut.

³³² Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 258-259.

Karena itulah, agar tidak terjadi subjektivisme dalam proses evaluasi hasil pembelajaran ini, ada tiga hal yang patut diperhatikan. **Pertama**, evaluasi harus dilakukan secara berkelanjutan agar bisa diketahui tingkat kemajuan anak didik dalam proses pembelajaran secara objektif dan tersistematis. Karena pada setiap evaluasi, kondisi anak tentu akan berbeda-beda yang akan membuat hasil evaluasi juga akan berbeda.

Kedua, penilaian itu harus dilakukan secara komprehensif dan holistik. Dengan demikian, evaluasi harus memasukkan semua materi yang telah dipelajari, melibatkan berbagai aspek berpikir baik dari sisi ingatan, pemahaman, analisis, aplikasi, dan sebagainya. Selain itu, evaluasi juga harus dilakukan dengan berbagai cara dan metode, mulai dari tes tertulis, tes lisan, tes perbuatan, pengamatan, dan sebagainya.

Ketiga, evaluasi atau penilaian itu harus bisa dipraktikkan dengan baik baik dari segi penggunaannya maupun pengaturannya. Inilah yang dinamakan dengan praktikabilitas. Kepraktisan di sini memiliki makna bahwa suatu evaluasi itu bersifat mudah, baik dalam mempersiapkan, menggunakan, mengolah, dan menafsirkan, maupun dalam mengadministrasikannya. Praktikabilitas atau kepraktisan dalam hal evaluasi ini sangat penting dan menjadi syarat bahwa suatu evaluasi itu menjadi terstandarkan. Kebanyakan orang membuat tes hanya untuk kepentingan dirinya sendiri dan tidak berpikir untuk orang lain yang mengerjakannya. Akibatnya, saat tes tersebut digunakan orang lain, orang tersebut tidak mampu untuk menganalisis, memahami, dan menalar soal tes tersebut dengan baik.³³³

Tes yang menerapkan standar praktikabilitas ini adalah tes yang: (1) mudah dilaksanakan, yang berarti tidak menuntut peralatan yang banyak dan memberi kebebasan kepada siswa untuk mengerjakan terlebih dahulu bagian yang dianggap mudah oleh siswa. (2) mudah pemeriksaannya. Itu berarti tes tersebut harus dilengkapi dengan kunci jawaban maupun pedoman penskorannya. Untuk soal bentuk objektif, pemeriksaan akan lebih mudah dilakukan jika dikerjakan siswa dalam lembar jawaban. (3) dilengkapi dengan petunjuk-petunjuk sehingga dapat diberikan kepada orang lain untuk bisa dilaksanakan dengan baik dan terstandardisasikan.³³⁴

³³³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 264.

³³⁴ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 101-102.

Sedangkan menurut Dimiyati dan Mudjiono, seperti yang dikutip oleh Zainal Arifin, menyatakan bahwa ada lima faktor yang bisa memengaruhi aspek praktikabilitas instrumen evaluasi ini³³⁵, yaitu: **pertama**, kemudahan mengadministrasi. Jika instrumen evaluasi diadministrasikan oleh guru atau orang lain dengan kemampuan yang terbatas, kemudahan melakukan administrasi menjadi salah satu kualitas yang sangat penting dalam instrumen evaluasi. Untuk memberikan kemudahan dalam melakukan administrasi instrumen evaluasi, dapat dilakukan dengan jalan memberi petunjuk yang sederhana dan jelas, serta tidak memunculkan kerumitan dalam penggunaannya. Kesalahan dalam melakukan administrasi alat ukur atau instrumen evaluasi akan menurunkan kepraktisannya, sehingga dapat menyebabkan berkurangnya validitas dan reliabilitas suatu alat ukur.

Kedua, kemudahan dalam memberi skor. Hal yang membosankan dan mengganggu dalam melancarkan kegiatan evaluasi adalah penskoran. Guru sering kali bekerja keras untuk melaksanakan tugas ini. Hal ini tentu mengurangi tingkat kepraktisan alat ukur. Karena itulah, harus ada perbaikan petunjuk dalam pemberian skor dan lebih memudahkan kunci penskoran. Selain itu, harus ada pemisahan lembar jawaban dari lembar soal, dan penskoran juga bisa dilakukan dengan menggunakan mesin sehingga lebih praktis dan efisien.

Ketiga, waktu yang disediakan untuk melaksanakan evaluasi. Kepraktisan juga dipengaruhi oleh waktu yang disediakan untuk melancarkan evaluasi. Waktu antara 20 menit sampai 60 menit yang disediakan untuk melancarkan evaluasi merupakan waktu yang cukup memberikan kepraktisan.

Keempat, kemudahan dalam hal interpretasi dan aplikasi. Dalam analisis terakhir, keberhasilan atau kegagalan evaluasi ditentukan oleh penggunaan hasil evaluasi. Jika sebuah evaluasi ditafsirkan secara tepat dan diterapkan secara efektif, maka hasil evaluasi akan mendukung terhadap keputusan-keputusan pembelajaran yang lebih tepat. Untuk memudahkan interpretasi dan aplikasi hasil evaluasi diperlukan petunjuk yang jelas, semakin mudah interpretasi dan aplikasi hasil evaluasi, akan semakin meningkatkan nilai kepraktisan evaluasi tersebut.

Kelima, tersedianya bentuk instrumen evaluasi yang ekuivalen atau sebanding. Untuk berbagai kegunaan pendidikan, bentuk-bentuk ekuivalen

³³⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 264-265.

bagi tes yang sama sering kali diperlukan. Bentuk-bentuk ekuivalen dari sebuah tes mengukur aspek-aspek perilaku melalui butir-butir tes yang memiliki kesamaan dalam hal ini, tingkat kesulitan, dan karakteristik lainnya.

Dari tiga hal yang harus dilakukan agar sebuah evaluasi bisa berjalan dengan baik di atas, pada dasarnya sebuah evaluasi itu adalah bertujuan ingin mengukur sampai sejauh mana daya serap, daya nalar, dan daya tangkap anak didik dalam mengikuti pembelajaran, sedangkan instrumen evaluasi hanyalah sebagian dari proses untuk menentukan tingkat perkembangan anak didik itu. Karena itulah, hasil data evaluasi yang valid, objektif, dan mampu memberikan ruang yang lebih besar bagi anak didik untuk bereksplorasi menjadi hal yang baik untuk dilakukan dalam mengadministrasi suatu instrumen tes. Dengan evaluasi yang dilakukan secara terstruktur, terencana, dan pengadministrasian yang baik, diharapkan tingkat perkembangan pembelajaran anak didik bisa tergambarkan dengan baik.

Jika memang hasil pembelajarannya baik, itu berarti bahwa proses pembelajaran yang selama ini dilakukan dengan menggunakan metode pembelajaran tertentu dan cara evaluasi yang valid, reliabel dan objektif itu bisa dikatakan berhasil. Namun, jika ada yang kurang, tentu saja harus ditelaah dan dianalisis kembali bagaimana proses pembelajaran itu berlangsung, apa yang terjadi pada pengaturan evaluasinya, dan seberapa efektif dan efisien evaluasi pembelajaran itu dilakukan.

BAB VII

TEKNIK TES DALAM EVALUASI PEMBELAJARAN

A. METODE PEMECAHAN MASALAH

Tes merupakan salah satu teknik pengumpulan data yang diperlukan oleh evaluator. Bab ini membahas tentang bentuk dan jenis tes. Bentuk dan jenis tes perlu dipahami oleh seorang evaluator agar mampu menentukan bentuk dan jenis tes secara tepat, agar data yang terkumpul sebagai bahan evaluasi dapat dipertanggungjawabkan.

B. TES SUBJEKTIF (URAIAN)

Tes subjektif sering disebut juga dengan tes uraian atau tes esai. Dalam tes ini, anak didik memiliki kebebasan untuk memilih dan menentukan jawaban. Kebebasan ini berakibat data jawaban menjadi bervariasi, sehingga tingkat kebenaran dan tingkat kesalahan juga menjadi bervariasi. Hal inilah yang kemudian akan memunculkan subjektivitas dalam diri evaluator untuk memberikan penilaian.³³⁶

Menurut sejarah, tes uraian ini adalah bentuk tes yang lebih dahulu ada dan berkembang. Namun, karena banyak kelemahannya, para pakar pendidikan, kurikulum, dan psikologi berusaha untuk menyusun tes dalam bentuk yang lain, yaitu tes objektif. Namun, hal ini bukan berarti tes subjektif atau bentuk uraian ini ditinggalkan sama sekali, karena tes bentuk uraian ini bisa digunakan untuk mengukur kegiatan-kegiatan yang sulit diukur oleh tes objektif.³³⁷

³³⁶ M. Chabib Thoha, *Teknik Evaluasi Pendidikan*, Cet Ketiga (Jakarta; PT RajaGrafindo Persada, 1996), hlm. 55

³³⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*, Cet. Keenam, (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 125.

Bentuk tes seperti ini memungkinkan anak didik untuk menjawab pertanyaan secara bebas, yang jauh lebih bebas dibandingkan dengan jawaban yang dituntut dalam tes objektif. Dalam hal ini, anak didik harus memilih dari khazanah pengetahuan dan pengertiannya materi yang menurut pendapatnya relevan dengan soal dan selanjutnya menyusun jawaban dengan bahasa dan caranya sendiri. Karena itulah, tes esai ini akan menunjukkan dan menggambarkan apa yang dikuasai oleh anak didik secara maksimal, mampu mengorganisasi buah pikirannya, kreativitasnya dalam mendekati masalah, dan kemampuannya mengekspresikan diri secara tertulis dengan teratur.³³⁸

Dengan demikian, bentuk soal uraian adalah suatu soal yang jawabannya menuntut siswa untuk mengingat dan mengorganisasikan gagasan-gagasan atau hal-hal yang telah dipelajarinya dengan cara mengemukakan atau mengekspresikan gagasan tersebut dalam bentuk uraian tertulis.³³⁹ Dengan kata lain, tes esai atau bentuk uraian ini merupakan salah satu bentuk tes tertulis yang susunannya terdiri atas item-item pertanyaan yang masing-masing mengandung permasalahan dan menuntut jawaban siswa melalui uraian-uraian kata yang merefleksikan kemampuan berpikir siswa.³⁴⁰

Bentuk soal uraian ini di samping mengukur kemampuan siswa dalam hal menyajikan jawaban terurai secara bebas juga menyangkut pengukuran kemampuan siswa dalam hal menguraikan atau memadukan gagasan-gagasan, atau menyelesaikan hitungan-hitungan terhadap materi atau konsep tertentu seperti yang terdapat dalam matematika, fisika, kimia, dan sebagainya secara tertulis.³⁴¹

Ada beberapa kelebihan tes esai ini, yaitu: (1) anak didik dapat mengorganisasikan jawaban dengan pikiran sendiri; (2) dapat menghindarkan sifat terkaan dalam menjawab soal; (3) melatih anak didik memilih fakta yang relevan dengan persoalan, serta mengorganisasikannya sehingga dapat diungkapkan menjadi satu hasil pemikiran terintegrasi secara utuh; (4) jawaban yang diberikan diungkapkan dalam kata-kata dan kalimat yang disusun sendiri, sehingga melatih untuk dapat menyusun kalimat dengan

³³⁸ T. Raka Joni, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, (Malang: YP2LPM, 1984), hlm. 77

³³⁹ Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, (Yogyakarta: Graha Ilmu, 2012), hlm. 136

³⁴⁰ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya*, Cet. Ketujuh, (Jakarta: Bumi Aksara, 2012), hlm. 94.

³⁴¹ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas: Sebuah Panduan Lengkap dan Praktis*, (Yogyakarta: Diva Press, 2011), hlm. 205-206.

bahasa yang baik, benar, dan cepat; (5) soal bentuk uraian ini tepat untuk mengukur kemampuan analitik, sintesis, dan evaluatif.³⁴²

Sedangkan kelemahannya adalah sebagai berikut: (1) pemberian skor terhadap jawaban tes esai atau uraian ini kurang reliabel. Dalam tes esai tidak hanya satu jawaban yang bisa diterima dengan tingkat kebenaran yang bervariasi, sehingga skor yang akan diberikan juga bervariasi. (2) Tes esai menghendaki jawaban-jawaban yang relatif panjang. Karena itu, waktu yang diperlukan untuk menulis jawaban terhadap satu item juga cukup lama. Karenanya dalam satu periode tes hanya dapat diberikan beberapa buah item saja. Dengan demikian, materi yang dipergunakan sebagai bahan tes kurang representatif terhadap seluruh materi yang diajarkan. (3) Mengoreksi tes esai membutuhkan waktu yang cukup lama dan menghabiskan energi yang lebih banyak, sebab tiap jawaban harus dibaca satu persatu secara teliti.³⁴³

Selain kelemahan tersebut, kelemahan lainnya adalah: (1) dalam memeriksa jawaban pertanyaan tes esai, ada kecenderungan pengaruh subjektif yang selalu muncul dalam pribadi seorang evaluator atau guru. Ini terjadi utamanya ketika telah terjadi hubungan moral yang baik antara siswa dan evaluator. (2) Pertanyaan esai yang disusun oleh seorang evaluator cenderung kurang bisa mencakup keseluruhan materi yang telah diberikan. (3) Bentuk pertanyaan yang memiliki arti ganda sering membuat kesulitan pada siswa sehingga memunculkan unsur-unsur menerka dan menjawab dengan ragu-ragu, ditambah lagi aspek mana yang ditekankan juga sukar dipastikan.³⁴⁴

Jadi, jelas bahwa bentuk soal uraian mengharuskan anak didik membuat sebuah jawaban tertulis dalam menanggapi pertanyaan atau tugas. Bentuk soal uraian merupakan satu soal yang panjangnya paling sedikit beberapa kalimat. Contohnya termasuk hal-hal berikut ini:

- a. Membandingkan potongan literatur, solusi terhadap masalah-masalah lingkungan, atau hal-hal lainnya.
- b. Menganalisis karya seni, bentuk-bentuk pemerintahan, atau solusi dari berbagai masalah
- c. Menafsirkan musik, informasi ilmiah, atau *polling data*.

³⁴² M. Chabib Thoha, *Teknik Evaluasi Pendidikan*, hlm. 56

³⁴³ Wayan Nurkencana dan PPN. Sunartana, *Evaluasi Pendidikan*, (Surabaya: Usaha Nasional, 1986), hlm. 43-44.

³⁴⁴ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 101.

- d. Memecahkan masalah-masalah matematika dan menunjukkan serta menjelaskan semua hal yang berkaitan dengannya.
- e. Menggambarkan secara detail sebuah proses atau prinsip ilmiah, matematis, atau ekonomi.
- f. Dan berbagai hal semacamnya tergantung pada mata pelajaran yang diujikannya.³⁴⁵

Dengan demikian, ciri khas tes uraian adalah jawaban terhadap soal tersebut tidak disediakan oleh penyusun soal, tetapi harus disusun oleh peserta tes. Butir soal tipe uraian hanya terdiri atas pertanyaan atau tugas dan jawaban sepenuhnya harus dipikirkan oleh peserta tes. Ciri-ciri pertanyaannya didahului dengan kata-kata seperti: uraikan, jelaskan, bandingkan, mengapa, bagaimana, simpulkan, dan sebagainya.³⁴⁶

Ada tujuh langkah persiapan yang perlu dilakukan evaluator atau guru dalam hal memenuhi tujuan dari tes esai ini, yaitu:

1. Mengidentifikasi tujuan instruksional yang hendak dievaluasi,
2. Mengembangkan kisi-kisi kerja atau tabel spesifikasi yang menunjukkan persentase item-item untuk setiap tujuan dan cakupan isi,
3. Mendaftar semua isi pelajaran yang tercakup dalam silabus dan yang telah diberikan selama proses pembelajaran,
4. Memilih atau mengonstruksi item-item dan menyusunnya dalam sebuah tes,
5. Menyelenggarakan ulangan kepada siswa dengan menggunakan tes yang telah disusun,
6. Menganalisis hasil tes yang telah dilakukan, dan
7. Membuat laporan sebagai masukan bagi para pengambil keputusan.³⁴⁷

Dari tujuh langkah mempersiapkan soal tes uraian, ada sepuluh petunjuk dalam menyusun soal yang harus diperhatikan pembuat soal uraian ini, yaitu:

1. Melakukan perbandingan antar dua hal,
2. Perumusan dan pertahanan pendapat,
3. Hubungan sebab-akibat,
4. Menjelaskan makna satu ungkapan,

³⁴⁵ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 206

³⁴⁶ Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), hlm. 162.

³⁴⁷ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 93-94

5. Kemampuan dan kecakapan membaca atau menyimpulkan,
6. Kemampuan analisis,
7. Memberikan suatu ilustrasi orisinal penerapan suatu hukum atau prinsip,
8. Melakukan penilaian terhadap suatu pendapat,
9. Merumuskan persoalan-persoalan, dan
10. Penarikan kesimpulan.³⁴⁸

Selain itu, ada tiga aspek dalam penulisan soal uraian, yaitu dari aspek *materi*, *konstruksi*, dan *bahasa*.³⁴⁹ Pada aspek materi, ada beberapa hal yang perlu diperhatikan yaitu:

- (1) Soal harus sesuai dengan indikator. Artinya, soal harus menanyakan perilaku dan materi yang hendak diukur sesuai dengan tuntutan indikator;
- (2) Batasan pertanyaan dan jawaban yang diharapkan (ruang lingkup) harus jelas;
- (3) Isi materi harus sesuai dengan petunjuk pengukuran; dan
- (4) isi materi yang dipertanyakan harus sesuai dengan jenjang, jenis sekolah, atau tingkat kelas.

Sedangkan pada aspek konstruksi, hal-hal yang harus diperhatikan adalah sebagai berikut:

- (1) Rumusan kalimat soal atau pertanyaan harus menggunakan kata-kata tanya dan perintah yang menuntut jawaban terurai, seperti: mengapa, uraikan, jelaskan, sebutkan, bandingkan, hubungkan, tafsirkan, buktikan, hitunglah, dan sebagainya. Jangan pula menggunakan kata tanya yang tidak menuntut jawaban uraian, seperti: siapa, di mana, kapan, dan sebagainya, atau menggunakan kata tanya yang hanya menuntut jawaban ya atau tidak.
- (2) Buatlah petunjuk yang jelas tentang cara mengerjakan soal.
- (3) Buatlah pedoman penskoran segera setelah soalnya ditulis dengan cara menguraikan komponen yang akan dinilai atau kriteria penskorannya, besaran skor setiap komponen, atau rentangan skor yang dapat diperoleh untuk setiap kriteria dalam soal yang bersangkutan.

³⁴⁸ T. Raka Joni, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, hlm. 77-78

³⁴⁹ Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, hlm. 138-139

- (4) Hal-hal lain yang menyertai soal seperti tabel, gambar, grafik, peta, atau sejenisnya harus disajikan dengan jelas dan terbaca sehingga tidak menimbulkan penafsiran yang berbeda dan juga harus bermakna.

Sedangkan dari aspek bahasa, kaidah yang harus diperhatikan adalah sebagai berikut:

- (1) Rumusan butir soal menggunakan bahasa yang sederhana atau komunikatif sehingga mudah dipahami oleh siswa.
- (2) Rumusan soal tidak mengandung kata-kata yang dapat menyinggung perasaan peserta tes atau kelompok tertentu.
- (3) Rumusan soal tidak menggunakan kata-kata atau kalimat yang menimbulkan penafsiran ganda atau salah pengertian.
- (4) Butir soal menggunakan bahasa Indonesia yang baik dan benar.
- (5) Rumusan soal sudah mempertimbangkan segi bahasa dan budaya.
- (6) Jangan menggunakan bahasa yang berlaku setempat jika soal akan digunakan untuk daerah lain atau nasional.

Dilihat dari luas sempitnya materi pertanyaan, maka tes bentuk uraian ini dapat dibagi menjadi dua bentuk, yaitu: (1) uraian terbatas (*restricted response items*) dan (2) uraian bebas (*extended response items*).³⁵⁰

Pertama, tes uraian terbatas. Tes ini merupakan bentuk tes uraian yang memberi batasan-batasan atau rambu-rambu tertentu kepada peserta tes dalam menjawab soal tes. Batasan atau rambu tersebut mencakup format, isi, dan ruang lingkup jawaban. Jadi, soal tes uraian terbatas itu harus menentukan batas jawaban yang dikehendaki. Batasan itu meliputi konteks jawaban yang diinginkan, jumlah butir jawaban yang dikerjakan, keluasan uraian jawaban, dan luas jawaban yang diminta.³⁵¹

Dengan demikian, dalam menjawab soal bentuk uraian terbatas ini, anak didik harus mengemukakan hal-hal tertentu sebagai batas-batasnya. Walaupun kalimat jawaban peserta tes itu beraneka ragam, namun harus ada pokok-pokok penting yang terdapat dalam sistematika jawabannya sesuai dengan batas-batas yang telah ditentukan dan dikehendaki dalam soalnya.³⁵²

³⁵⁰ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 125.

³⁵¹ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, Cet. Keenam, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014), hlm. 80.

³⁵² Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 125.

Menurut Eko Putro, ada dua bentuk jawaban tes uraian terbatas ini, yaitu: (1) *tipe jawaban melengkapi*. Maksudnya adalah bahwa dalam tipe ini butir soalnya memerintahkan kepada peserta tes untuk melengkapi kalimat dengan satu frasa, angka, atau satu formula. Bentuk ini banyak digunakan dalam tes matematika. Tipe butir soal melengkapi juga baik untuk menguji kemampuan mengingat fakta dan prinsip yang sederhana. Selain itu, juga dapat digunakan untuk menguji kemampuan pada tingkatan yang lebih tinggi seperti pemahaman, aplikasi, dan evaluasi, asalkan disusun secara hati-hati. (2) *tipe jawaban singkat*. Maksudnya adalah bahwa butir soalnya itu berbentuk pertanyaan yang dapat dijawab dengan satu kata, satu frasa, satu formula, atau satu angka.³⁵³

Kedua, tes uraian bebas. Tes uraian bebas merupakan bentuk tes uraian yang memberi kebebasan kepada peserta tes untuk mengorganisasikan dan mengekspresikan pikiran dan gagasannya dalam menjawab soal tes. Jawaban peserta tes bersifat terbuka, fleksibel, dan tidak terstruktur.³⁵⁴ Dengan bentuk seperti ini, peserta tes bebas untuk menjawab soal dengan cara dan sistematikanya sendiri. Selain itu, peserta tes juga bebas mengemukakan pendapat sesuai dengan kemampuannya. Oleh karena itu, setiap peserta tes mempunyai cara dan sistematika yang berbeda-beda. Namun, guru tetap harus mempunyai acuan atau patokan dalam mengoreksi jawaban peserta tes nantinya.³⁵⁵

Selain itu, berdasarkan penskorannya, bentuk tes uraian diklasifikasikan atas dua bentuk: (1) *uraian objektif* dan (2) *uraian non-objektif*.³⁵⁶ Bentuk uraian objektif memiliki sehimpunan jawaban dengan rumusan yang relatif lebih pasti sehingga dapat dilakukan penskoran secara objektif. Sekalipun evaluatornya berbeda, hasilnya akan relatif sama. Soal bentuk ini memiliki kunci jawaban yang pasti, sehingga jawaban benar bisa diberi skor 1, sedangkan jawaban salah diberi 0. Sedangkan uraian non-objektif memiliki rumusan jawaban yang sama dengan rumusan jawaban uraian bebas, yaitu menuntut peserta tes untuk mengingat dan mengorganisasikan gagasan-gagasan pribadi atau hal-hal yang telah dipelajarinya dengan cara mengemukakan atau mengekspresikan

³⁵³ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 81-82.

³⁵⁴ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 79.

³⁵⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 125.

³⁵⁶ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 207

gagasan tersebut dalam bentuk uraian tertulis sehingga dalam penskorannya sangat memungkinkan adanya unsur subjektivitas.³⁵⁷

Dengan demikian, bentuk soal uraian objektif merupakan suatu soal atau pertanyaan yang menuntut sehimpunan jawaban dengan pengertian/konsep tertentu, sehingga penskorannya dapat dilakukan secara objektif. Sedangkan bentuk soal uraian non-objektif merupakan suatu soal yang menuntut sehimpunan jawaban dengan pengertian/konsep menurut pendapat masing-masing siswa, sehingga penskorannya mengandung unsur subjektivitas atau tidak bisa dilakukan secara objektif.

Pada prinsipnya, perbedaan antara bentuk soal uraian objektif dengan yang tidak objektif terletak pada kepastian penskorannya. Pada bentuk soal uraian objektif, kunci jawaban dari pedoman penskorannya lebih pasti (diuraikan secara jelas komponen penskorannya dan berapa besarnya skor untuk setiap komponen). Sedangkan dalam bentuk soal uraian yang tidak objektif, dalam penskorannya unsur subjektivitasnya bisa dikurangi dengan cara membuat rentang skor untuk setiap kriteria. Dengan kata lain, pedoman yang rinci dan jelas dapat digunakan oleh orang yang berbeda untuk menskor jawaban masing-masing siswa, sehingga hasil penskorannya relatif sama. Skor soal bentuk uraian yang tidak objektif dinyatakan dalam bentuk rentangan, karena hal-hal atau komponen yang diskor hanya diuraikan secara garis besar dan hanya berupa kriteria tertentu.³⁵⁸

Langkah-langkah pemberian skor soal bentuk uraian objektif adalah sebagai berikut:

1. Tuliskan semua kata kunci atau kemungkinan jawaban benar secara jelas untuk setiap soal.
2. Setiap kata kunci yang dijawab benar diberi skor 1. Tidak ada skor setengah untuk jawaban yang kurang sempurna. Jawaban yang diberi skor 1 adalah jawaban sempurna, sedangkan jawaban lainnya adalah 0.
3. Jika satu pertanyaan memiliki beberapa subpertanyaan, perincilah kata kunci dari jawaban soal tersebut menjadi beberapa kata kunci subjawaban dan buatlah skornya.

³⁵⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 126.

³⁵⁸ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 208

4. Jumlahkan skor dari semua kata kunci yang telah ditetapkan pada soal tersebut. Jumlah skor ini disebut skor maksimum.³⁵⁹

Contoh soal

Sebuah bak penampung air berbentuk balok berukuran panjang 100 cm, lebar 70 cm, dan tinggi 60 cm. Berapa liter isi bak penampung mampu menyimpan air?

Soal ini bisa diberikan skor dengan cara sebagai berikut:

| LANGKAH | KRITERIA JAWABAN | SKOR |
|---------|--------------------------------------------|------|
| 1 | Rumus isi balok = panjang x lebar x tinggi | 1 |
| 2 | = 100 cm x 70 cm x 60 cm | 1 |
| 3 | = 420.000 | 1 |
| 4 | Isi balok dalam liter: 420.000/1000 | 1 |
| 5 | = 420 liter | 1 |
| | Skor maksimal | 5 |

Sumber: Zainal Arifin (2014: 127)

Sedangkan dalam bentuk soal uraian non-objektif, skor dijabarkan dalam rentang. Besarnya rentang skor ditetapkan oleh kompleksitas jawaban, seperti 0-2, 0-4, 0-6, 0-8, 0-10 dan seterusnya. Skor minimal harus 0, karena peserta tes yang tidak menjawab pun akan memperoleh skor minimal tersebut. Sedangkan skor maksimal ditentukan oleh penyusun soal dan keadaan jawaban yang dituntut dalam soal tersebut. Adapun langkah-langkah pemberian skor untuk soal bentuk uraian non-objektif adalah sebagai berikut:

1. Tulislah garis-garis besar jawaban sebagai kriteria jawaban untuk dijadikan pegangan dalam pemberian skor.
2. Tetapkan rentang skor untuk setiap kriteria jawaban.
3. Pemberian skor pada setiap jawaban tergantung pada kualitas jawaban yang diberikan oleh anak didik.

³⁵⁹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 126-127.

4. Jumlah skor-skor yang diperoleh dari setiap kriteria jawaban sebagai skor anak didik. Jumlah skor tertinggi dari setiap kriteria jawaban disebut skor maksimal dari suatu soal.
5. Periksa soal untuk setiap nomor dari semua anak didik sebelum pindah ke nomor soal yang lain. Tujuannya adalah untuk menghindari pemberian skor berbeda terhadap jawaban yang sama.
6. Periksa soal untuk setiap nomor dari semua peserta tes sebelum pindah ke nomor soal yang lain. Tujuannya adalah untuk menghindari pemberian skor berbeda terhadap jawaban yang sama.
7. Jika setiap butir soal telah selesai diskor, hitunglah jumlah skor perolehan anak didik untuk setiap soal. Kemudian hitunglah tiap soal dengan rumus sebagai berikut:

$$\text{Nilai Setiap Soal} = \frac{\text{Skor Perolehan Peserta Tes}}{\text{Skor Maksimal Tiap Butir Soal}} \times \text{Bobot Soal}$$

8. Jumlahkan semua nilai yang diperoleh dari semua soal. Jumlah nilai ini disebut nilai akhir dari suatu perangkat tes yang diberikan.³⁶⁰

Dari pembahasan di atas, itu berarti ada perbedaan yang sangat signifikan antara bentuk soal bentuk uraian dengan pilihan ganda. Perbedaan tersebut bisa dilihat dengan jelas dalam tabel berikut ini:

| Karakteristik | Uraian | Pilihan Ganda |
|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| Penulisan soal | Relatif mudah | Relatif sulit |
| Jumlah Pokok Bahasan yang ditanyakan | Terbatas | Lebih banyak |
| Aspek yang diukur | Bisa lebih dari satu | Hanya satu |
| Persiapan siswa | Penekanannya pada kedalaman materi | Lebih menekankan pada keluasan materi |
| Jawaban siswa | Mengorganisasikan jawaban | Memilih jawaban |

³⁶⁰ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 128.

| Karakteristik | Uraian | Pilihan Ganda |
|-----------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Kecenderungan menebak | Tidak ada | Ada |
| Penskoran | Sukar, lama, kurang konsisten dan subjektif | Mudah, cepat, sangat konsisten, dan objektif. |

Sumber: Moh. Sholeh Hamid (2011: 213)

C. BENTUK TES OBJEKTIF

Pada dasarnya, tes objektif adalah tes yang mempunyai ukuran tes yang terukur, terstruktur, dan mampu menghindarkan adanya subjektivitas dari evaluator pada saat penilaian. Pada tes ini, item tesnya dapat dijawab dengan memilih jawaban yang sudah tersedia, sehingga anak didik menampilkan keseragaman data baik yang menjawab benar maupun yang menjawab salah. Keseragaman data inilah yang memungkinkan adanya keseragaman analisis sehingga subjektivitas evaluator menjadi rendah, sebab unsur subjektifnya sulit berpengaruh dalam menentukan skor jawaban.³⁶¹

Tes objektif juga dikenal sebagai tes dikotomi (*dichotomously scored item*), karena jawabannya antara benar atau salah dan skornya antara 1 atau 0. Disebut tes objektif karena penilaiannya objektif. Siapa pun yang mengoreksi jawaban tes objektif hasilnya akan sama, karena kunci jawabannya sudah jelas dan pasti. Tes objektif menuntut peserta tes untuk memilih jawaban yang benar di antara kemungkinan jawaban yang telah disediakan, memberikan jawaban singkat, dan melengkapi pertanyaan atau pernyataan yang belum sempurna. Karena itulah tes objektif sangat cocok untuk menilai kemampuan yang menuntut proses mental yang tidak begitu tinggi, seperti mengingat, mengenal, pengertian, dan penerapan prinsip-prinsip.³⁶²

Dengan demikian, dari pemahaman di atas, kelebihan dari tes objektif ini adalah sebagai berikut:

1. Lebih representatif mewakili isi dan luas bahan.
2. Lebih mudah dan cepat cara memeriksanya karena dapat menggunakan kunci jawaban, bahkan dapat menggunakan alat-alat kemajuan teknologi seperti mesin *scanner* dan komputer.

³⁶¹ M. Chabib Thoha, *Teknik Evaluasi Pendidikan*, hlm. 55

³⁶² Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 135.

3. Pemeriksaannya dapat diserahkan kepada orang lain.
4. Dalam pemeriksaan maupun penskoran, tidak ada unsur subjektif yang memengaruhi, baik dari segi guru atau evaluator maupun murid atau peserta tes.³⁶³

Sedangkan kelemahan yang bisa terjadi pada tes objektif ini adalah sebagai berikut:

1. Membutuhkan persiapan yang lebih sulit daripada tes esai, karena butir soal atau item tesnya banyak dan harus teliti untuk menghindari kelemahan yang lain.
2. Butir-butir soal cenderung hanya mengungkap ingatan dan pengenalan kembali saja, dan sukar untuk mengukur kemampuan berpikir yang tinggi seperti sintesis atau kreativitas berpikir.
3. Banyak kesempatan bagi siswa untuk berspekulasi dalam menjawab soal.
4. Kerja sama antar siswa pada waktu mengerjakan tes lebih terbuka dan mudah.³⁶⁴

Pada dasarnya, ada dua bentuk tes objektif ini, yaitu (1) *free response item* yang terdiri atas *completion test* dan *short answer*; dan (2) *fixed-response item* yang terdiri atas bentuk benar-salah (*true-false*), pilihan ganda (*multiple choice*), menjodohkan (*matching*), dan tes menyusun kalimat yang susunannya salah dan acak (*rearrangement exercise*).³⁶⁵

I. Jenis Melengkapi Kalimat (*Completion Test*)

Tes melengkapi ini merupakan salah satu bentuk *free response item* yang mana butir-butir soalnya berupa satu kalimat dengan bagian-bagian tertentu yang dianggap penting dikosongkan. Kepada peserta tes diminta untuk mengisi bagian-bagian yang ditiadakan tersebut.³⁶⁶

Contohnya adalah:

- Fungsi utama pernapasan adalah untuk..... dan.....
- Bapak proklamator kemerdekaan bangsa Indonesia adalah..... dan.....

³⁶³ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 49.

³⁶⁴ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 49-50.

³⁶⁵ J.C. Stanley and Kenneth D. Hopkins, *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, (New Delhi, Prentice Hall of India Private, Ltd., 1978), hlm. 217

³⁶⁶ J.C. Stanley and Kenneth D. Hopkins, *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, hlm. 221

Petunjuk dalam membuat tes jenis melengkapi kalimat ini adalah sebagai berikut:

- (a) Hindari pernyataan yang tidak jelas.
- (b) Jangan menghilangkan kata kunci terlalu banyak.
- (c) Hilangkan kata-kata yang mengandung arti penting dan tidak boleh yang tidak penting yang dihilangkan.
- (d) Hindari munculnya indikator jawaban yang dapat dibaca dari pernyataan yang ada dalam teks soal.
- (e) Usahakan jawaban isiannya cukup terdiri atas satu kata atau satu kalimat pendek.
- (f) Jangan membuang kata terdepan dari suatu kalimat, karena bisa sukar dipahami.
- (g) Besar kolom yang dikosongkan untuk diisi sebaiknya sama besar.
- (h) Untuk mempermudah pemberian skor, hendaknya disediakan kolom jawaban dan diletakkan di sebelah kanan setiap butir soal.
- (i) Sediakan kunci tentang semua kemungkinan jawaban yang dapat dipandang benar.
- (j) Meski dalam satu kalimat terdapat lebih dari satu isian, hendaknya pemberian skornya dihitung berdasarkan jumlah isiannya.³⁶⁷

Dengan petunjuk tersebut diharapkan bahwa soal yang disusun bisa memberikan informasi yang jelas kepada peserta tes, dan peserta juga bisa menjawabnya dengan ringkas dan baik.

2. Jenis Jawaban Singkat (*Short Answer*)

Jenis jawaban singkat ini merupakan salah satu bentuk *free response item* yang butir-butir soalnya memungkinkan peserta tes memberikan jawaban yang singkat dan padat.

Dalam merumuskan item soal untuk jawaban singkat ini, ada beberapa petunjuk yang bisa diperhatikan, yaitu:

- a. Gunakan kalimat tanya, dan bukan dengan kalimat berita.
- b. Pertanyaan sebaiknya disusun sedemikian rupa sehingga jawaban yang muncul dapat disampaikan sesingkat mungkin, kalau perlu hanya dijawab dengan satu kata.

³⁶⁷ Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial*, (Yogyakarta: Rake Sarasin, 1981), hlm. 57-64.

- c. Apabila lembar jawab ingin dijadikan satu dengan lembar soal, sebaiknya disediakan kolom jawaban yang terpisah dengan soalnya.
- d. Hindari penggunaan kalimat yang sama persis dalam buku teks.
- e. Pertanyaan disusun sedemikian rupa sehingga hanya ada satu kemungkinan jawaban yang benar.³⁶⁸

Bentuk tes seperti ini digunakan untuk mengukur tingkat hafalan atau memori peserta tes, sehingga peserta tes dituntut untuk memberikan jawaban yang tepat dan singkat dalam setiap item pertanyaan. Biasanya tes ini diperuntukkan untuk melihat perkembangan kemampuan anak didik di bidang matematika; penguasaan kosakata bahasa asing; tentang nama kota, tokoh, tempat tertentu dalam sejarah; dan sebagainya.

3. Jenis Benar-Salah (B-S)

Bentuk tes benar-salah adalah pernyataan yang mengandung dua kemungkinan jawaban, yaitu benar atau salah. Peserta tes diminta untuk menentukan pilihannya mengenai pertanyaan-pertanyaan atau pernyataan-pernyataan dengan cara seperti yang diminta dalam petunjuk pengerjaan soal. Salah satu fungsi bentuk soal benar-salah adalah untuk mengukur kemampuan peserta tes dalam membedakan antara fakta dengan pendapat. Agar soal dapat berfungsi dengan baik, maka materi yang ditanyakan hendaknya homogen dari segi isi. Bentuk soal seperti ini lebih banyak digunakan untuk mengukur kemampuan mengidentifikasi informasi berdasarkan hubungan yang sederhana. Jika akan digunakan untuk mengukur kemampuan yang lebih tinggi, bentuk soal ini juga untuk mengukur kemampuan menghubungkan antara dua hal yang homogen. Dalam penyusunan soal bentuk benar-salah tidak hanya menggunakan kalimat pertanyaan atau pernyataan tetapi juga dalam bentuk gambar, tabel dan diagram.³⁶⁹

Contoh:

- (B – S) Suharto adalah salah satu proklamator kemerdekaan Indonesia
- (B – S) PPKI singkatan dari Panitia Persiapan Kemerdekaan Indonesia

³⁶⁸ J.C. Stanley and Kenneth D. Hopkins, *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, hlm. 220-221.

³⁶⁹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 136.

Kelebihan dari bentuk tes seperti ini adalah sebagai berikut: (1) Dapat mengukur berbagai jenjang kemampuan kognitif. (2) Dapat mencakup lingkup materi yang luas. (3) Dapat diskor dengan mudah, cepat, dan objektif. Sedangkan kelemahannya adalah sebagai berikut: (1) probabilitas menebak dengan benar adalah besar, yaitu 50%, karena pilihan jawabannya hanya dua, yaitu benar atau salah, ya atau tidak. (2) bentuk soal ini tidak dapat digunakan untuk menanyakan sesuatu konsep secara utuh karena peserta tes hanya dituntut menjawab benar dan salah atau ya dan tidak. (3) apabila jumlah butir soalnya sedikit, indeks daya pembeda butir soal cenderung rendah. (4) apabila ragu atau kurang memahami pernyataan soal, peserta tes cenderung memilih jawaban benar.³⁷⁰

Kesulitan dalam menyusun tes ini sering kali adalah bagaimana menyusun statemen yang baik, yaitu pernyataan yang benar, namun tampak seolah-olah salah, atau pernyataan yang salah yang tampak seolah-olah benar.³⁷¹

Dalam menulis soal tes bentuk B-S ini, ada beberapa hal yang harus diperhatikan, yaitu:

- a. Hindari penggunaan kata “terpenting, selalu, tidak pernah, hanya, sebagian besar, dan kata-kata lain yang sejenis, karena dapat membingungkan peserta tes dalam menjawab.

Contoh:

(B – S) Unsur terpenting dari organisasi negara adalah rakyat

Dari contoh di atas, kata terpenting ini membuat kerancuan, yakni terpenting buat siapa? Apakah dapat terwujud suatu negara apabila ada rakyat, namun salah satu unsur lain, misalnya wilayah atau pemerintah yang berdaulat tidak ada? Oleh karena itu, rumusan butir soal tersebut dapat diperbaiki.

Contoh:

(B – S) Salah satu unsur negara adalah rakyat

³⁷⁰ Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, hlm. 123.

³⁷¹ M. Chabib Thoah, *Teknik Evaluasi Pendidikan*, hlm. 70

b. Hindari pernyataan negatif

Contoh:

(B – S) Danau Toba bukan di Provinsi Sumatra Barat → kurang tepat.
Sebaiknya adalah:

(B – S) Danau Toba terletak di Provinsi Sumatra Barat → soal yang lebih baik.

- c. Hindari penggunaan kata yang dapat menimbulkan penafsiran ganda.
d. Jumlah rumusan butir soal yang jawabannya benar dan salah hendaknya seimbang.
e. Panjang rumusan pernyataan butir soal hendaknya relatif sama.
f. Susunan pernyataan benar dan pernyataan salah secara random tidak sistematis mengikuti pola tertentu. Misalnya: B B S S B S B S, dan seterusnya. Susunan yang berpola sistematis ini akan memberi petunjuk kepada peserta tes untuk menjawab dengan benar.
g. Hindari pengambilan kalimat langsung dari buku teks. Pengambilan ini akan mendorong siswa menghafal daripada memahami dan menguasai konsep.³⁷²

Adapun cara mengolah skor tipe Benar-Salah ini adalah dengan cara dua macam, yaitu: sistem denda dan sistem tanpa denda. Sistem denda rumusnya adalah:

$$Sk = B - S$$

Di mana:

Sk = Skor yang diperoleh peserta tes

B = Jumlah jawaban benar

S = Jumlah jawaban salah

Sedangkan sistem tanpa denda rumusnya adalah sebagai berikut:

$$Sk = B$$

³⁷² Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, hlm. 123-125.

Dari rumus ini, yang dihitung adalah jumlah jawaban benar saja, sehingga jawaban yang salah tidak memengaruhi skor akhir.

4. Jenis Menjodohkan

Tes bentuk menjodohkan adalah bentuk khusus dari tes pilihan jamak. Bentuk ini terdiri atas dua macam kolom paralel, tiap kolom berisi statemen yang satu menempati posisi sebagai soal dan satunya sebagai jawaban, kemudian peserta tes diminta untuk menjodohkan kesesuaian antar dua statemen tersebut.³⁷³ Karena itulah, soal tes seperti ini masih dikelompokkan ke dalam pilihan ganda. Perbedaannya dengan bentuk pilihan ganda adalah pada pilihan ganda terdiri atas *stem* dan *option*, kemudian peserta tes tinggal memilih salah satu *option* yang dianggap paling tepat. Sedangkan dalam menjodohkan terdapat kumpulan soal dan kumpulan jawaban yang keduanya dikumpulkan pada dua kolom yang berbeda, yaitu kolom sebelah kiri adalah kumpulan soalnya, sedangkan kolom sebelah kanan adalah kumpulan jawabannya. Sedangkan jumlah pilihan dibuat lebih banyak dari kumpulan pertanyaannya sehingga bisa mengurangi adanya tebak-tebakan jawaban.³⁷⁴ Dengan demikian, tugas dari peserta tes adalah mencari dan menjodohkan atau mencocokkan jawaban-jawaban, sehingga sesuai atau cocok dengan pertanyaan-pertanyaan.³⁷⁵

Contoh soal

Jodohkanlah pernyataan pada bagian A dengan jawaban yang tepat pada bagian B. Isikan jawaban pada titik yang sudah tersedia.

Bagian A

1. Ibukota provinsi Sumatera Selatan
2. Provinsi gunung Agung berada
3. Tempat lahir presiden pertama Indonesia
4. Provinsi penghasil timah di Indonesia
5. Nama Provinsi tempat danau Toba

Bagian B

- a. Bali
- b. Sumatra Utara
- c. Palembang
- d. Bangka Belitung
- e. Blitar
- f. Sumatra Barat

³⁷³ M. Chabib Thoha, *Teknik Evaluasi Pendidikan*, hlm. 81

³⁷⁴ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 144.

³⁷⁵ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 55.

Pada dasarnya tes ini digunakan untuk mengukur informasi tentang fakta, pengertian, hubungan dan pengertian simbol tertentu. Penyusunan tes ini pun relatif mudah, dan faktor terkaan peserta tes ini dapat diperkecil.³⁷⁶

Kelebihan dari bentuk tes ini adalah sebagai berikut:

- a. Baik untuk menguji hasil belajar yang berhubungan dengan pengetahuan istilah, definisi, peristiwa atau penanggalan.
- b. Dapat menguji kemampuan menghubungkan dua hal, baik yang berhubungan langsung ataupun tidak langsung.
- c. Mudah dalam penyusunan sehingga guru dalam waktu yang tidak terlalu lama dapat menyusun sejumlah butir soal yang cukup untuk menguji satu pokok bahasan tertentu.
- d. Dapat digunakan untuk seluruh mata pelajaran yang diuji.
- e. Mudah dalam pemberian skor dan tanpa dipengaruhi subjektivitas evaluator.³⁷⁷

Sedangkan menurut Zainal Arifin, kelebihan dari tipe menjodohkan ini adalah sebagai berikut:

- a. Relatif mudah disusun.
- b. Penskorannya mudah, objektif, dan cepat.
- c. Dapat digunakan untuk menilai teori dengan penemuan, sebab dan akibatnya, istilah dan definisinya, dan
- d. Materi tes cukup luas.³⁷⁸

Sedangkan kelemahan dari jenis tes bentuk menjodohkan ini adalah sebagai berikut:

- a. Cenderung mengukur kemampuan mengingat sehingga kurang tepat digunakan untuk mengukur kognitif yang lebih tinggi.
- b. Kemungkinan menebak dengan benar relatif tinggi, karena jumlah pernyataan soal (pada lajur kiri) dengan pernyataan jawaban (pada lajur kanan) lebih banyak berbeda.³⁷⁹

³⁷⁶ M. Chabib Thoha, *Teknik Evaluasi Pendidikan*, hlm. 81

³⁷⁷ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 57.

³⁷⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 145.

³⁷⁹ Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, hlm. 128.

Untuk lebih memaksimalkan kelebihan dan meminimalisasikan kekurangan, soal tes harus disusun sedemikian rupa sehingga bisa menghasilkan evaluasi yang valid dan proporsional. Karena itulah, berikut ini adalah kaidah dalam penulisan soal tes menjodohkan.

- a. Buatlah petunjuk tes dengan jelas, singkat, dan mudah dipahami.
- b. Seuaikan dengan kompetensi dasar dan indikator.
- c. Kumpulan soal diletakkan di sebelah kiri, sedangkan jawabannya di sebelah kanan.
- d. Jumlah alternatif jawaban hendaknya lebih banyak daripada jumlah soal.
- e. Susunlah item-item dan alternatif jawaban dengan sistematika tertentu.
- f. Seluruh kelompok soal dan jawaban hanya terdapat dalam satu halaman.
- g. Gunakan kalimat yang singkat dan langsung terarah pada pokok persoalan.³⁸⁰

5. Jenis Pilihan Ganda (*Multiple Choice*)

Jenis pilihan ganda merupakan salah satu jenis tes objektif yang mana setiap butir soalnya memiliki jumlah alternatif jawaban lebih dari satu. Pada umumnya, jumlah alternatif jawaban berkisar antara dua atau lima jawaban. Tentu saja jumlah alternatif tersebut tidak boleh terlalu banyak. Apabila alternatif lebih dari lima, maka akan sangat membingungkan peserta tes, dan juga akan sangat menyulitkan penyusunan butir soal.³⁸¹

Dengan demikian, bentuk soal pilihan ganda merupakan bentuk soal yang jawabannya harus memilih beberapa kemungkinan jawaban yang telah disediakan dalam soal. Umumnya, bentuk soal pilihan ganda terdiri atas pertanyaan soal atau yang menjadi inti soal dan juga pilihan-pilihan jawaban. Pilihan jawaban sendiri terdiri dari kunci jawaban dan jawaban pengecoh. Kunci jawaban adalah jawaban yang benar atau yang paling benar, sedangkan jawaban pengecoh atau distraktor adalah jawaban yang tidak benar, namun memungkinkan anak didik memilihnya apabila anak didik belum menguasai bahan, tidak teliti, salah analisis, atau kurang memerhatikan soalnya.³⁸²

Jadi, setiap tes pilihan ganda itu terdiri atas dua bagian, yaitu: (1) pernyataan atau disebut juga *stem*, dan (2) alternatif pilihan jawaban atau

³⁸⁰ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 145.

³⁸¹ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 59.

³⁸² Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 197-198

disebut juga *option*. *Stem* mungkin dalam bentuk pernyataan atau dapat juga dalam bentuk pertanyaan.³⁸³

Ada beberapa jenis tes bentuk pilihan ganda,³⁸⁴ yaitu:

- a. *Distracters*, yaitu setiap pertanyaan atau pernyataan mempunyai beberapa pilihan jawaban yang salah, tetapi disediakan satu pilihan jawaban yang benar. Tugas peserta tes adalah memilih jawaban yang benar tersebut.
- b. *Analisis hubungan antar hal*, yaitu bentuk soal yang dapat digunakan untuk melihat kemampuan peserta tes dalam menganalisis hubungan antara pernyataan dan alasan (bentuk sebab akibat).
- c. *Variasi negatif*, yaitu setiap pertanyaan atau pernyataan yang mempunyai beberapa pilihan jawaban yang benar, tetapi disediakan satu kemungkinan jawaban yang salah. Tugas peserta tes adalah memilih jawaban yang salah tersebut.
- d. *Variasi berganda*, yaitu memilih beberapa kemungkinan jawaban yang semuanya benar, tetapi ada satu jawaban yang paling benar. Tugas peserta tes adalah memilih jawaban yang paling benar tersebut.
- e. *Variasi yang tidak lengkap*, yaitu pernyataan atau pertanyaan yang memiliki beberapa kemungkinan jawaban yang belum lengkap. Tugas peserta tes adalah mencari satu kemungkinan jawaban yang benar dan melengkapinya.

Bentuk soal pilihan ganda ini memiliki keunggulan, di antaranya adalah penilai dapat menilai dengan mudah, cepat, dan akurat serta objektif, sehingga anak didik akan mendapatkan nilainya secara akurat berdasarkan pemahamannya. Selain itu, bentuk soal pilihan ganda ini juga bisa mencakup ruang lingkup bahan atau materi atau pokok bahasan yang luas dalam satu tes dalam kelas atau jenjang pendidikan.³⁸⁵

Selain itu, kelebihan soal pilihan ganda ini adalah: (a) cara penilaian dapat dilakukan dengan mudah, cepat, dan objektif; (b) kemungkinan peserta tes menjawab dengan terkaan dapat dikurangi; (c) dapat digunakan untuk menilai kemampuan peserta tes dalam berbagai jenjang kemampuan kognitif; (d) dapat digunakan berulang-ulang; (e) sangat cocok untuk jumlah peserta tes

³⁸³ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 59-60.

³⁸⁴ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 139-140.

³⁸⁵ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 198

yang banyak.³⁸⁶ Dengan kelebihan seperti di atas, bentuk soal pilihan ganda ini sangat tepat untuk ujian yang pesertanya sangat banyak, sedangkan hasilnya harus segera diumumkan. Contohnya adalah ujian SBMPTN, Ujian Nasional, ujian semester, dan semacamnya.

Selain itu, tes pilihan ganda memiliki karakteristik yang baik untuk suatu alat pengukur hasil belajar siswa. Karakter yang baik tersebut yaitu lebih fleksibel dalam implementasi evaluasi dan efektif untuk mengukur tercapainya tidaknya tujuan belajar mengajar. Item tes pilihan ganda juga dikonstruksi secara intensif dapat mencakup hampir seluruh bahan pembelajaran yang diberikan oleh guru di kelas. Tes ini juga akan menjadi alat yang tepat untuk mengukur penguasaan informasi para siswa yang hendak dievaluasi, yang akan menguji kemampuan intelektual atau kognitif, afektif dan psikomotorik peserta tes. Dengan pilihan ganda ini pula akan memudahkan evaluator untuk mengoreksinya karena memang sudah ada kunci jawabannya. Hasil jawaban siswa yang diperoleh dari tes pilihan ganda dapat dikoreksi bersama, baik oleh guru maupun siswa dengan situasi yang lebih kondusif.³⁸⁷

Sedangkan kelemahan dari soal pilihan ganda adalah sebagai berikut: (a) tidak dapat digunakan untuk mengukur kemampuan verbal dan pemecahan masalah; (b) penyusunan soal yang benar-benar baik membutuhkan waktu lama; (c) sukar menentukan alternatif jawaban yang benar-benar homogen, logis, dan berfungsi.³⁸⁸ Selain itu, konstruksi item tes pilihan ganda lebih sulit serta membutuhkan waktu yang lebih lama dibanding dengan penyusunan item tes bentuk objektif lainnya. Guru juga tidak semuanya senang menggunakan tes pilihan ganda dalam mengukur hasil pembelajaran yang telah diberikan dalam waktu tertentu. Hal ini disebabkan karena dalam tes pilihan ganda ini siswa sering kali menerka jawaban sehingga tidak dapat mengukur kecakapan siswa dalam mengorganisasi materi hasil pembelajaran.³⁸⁹

Untuk bisa membuat soal pilihan ganda ini berfungsi dengan baik dan sesuai dengan keinginan, maka dalam penulisan dan pembuatan soal pilihan ganda harus disesuaikan dengan spesifikasi soal yang terdapat dalam kisi-kisi tes. Soal pilihan ganda dapat ditingkatkan mutunya apabila penulisannya, di samping berlandaskan kisi-kisi, juga mengikuti berbagai kaidah penulisan soal.

³⁸⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 143.

³⁸⁷ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 125-126

³⁸⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 143.

³⁸⁹ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan*, hlm. 126.

Kaidah penulisan soal merupakan petunjuk atau pedoman yang perlu diikuti penulis menyusun soal agar soal yang dihasilkan memiliki mutu yang baik. Soal yang mutunya baik adalah soal yang mampu menjangkau informasi yang diperlukan dan berfungsi secara optimal dalam menguji sampai sejauh mana tingkat penguasaan materi dan pemahaman anak didik terhadap pelajaran yang diujikan.

Dalam hal ini, ada beberapa kaidah yang harus diikuti dalam penulisan soal agar menjadi soal yang bermutu baik, yaitu:³⁹⁰

a. Materi Soal

Dalam hal pemilihan materi soal dalam pilihan ganda, ada beberapa hal yang harus diperhatikan, yaitu:

- 1) Soal harus sesuai dengan indikator. Dengan demikian, soal harus menanyakan perilaku dan materi yang hendak diukur sesuai dengan tuntutan indikator.
- 2) Berfungsinya pengecoh yang akan menjadikan mutu soal itu menjadi meningkat, sehingga mampu membuat anak didik harus benar-benar memahami dan cermat terhadap soal yang diujikan.
- 3) Setiap soal harus mempunyai jawaban yang benar atau jawaban yang paling benar. Artinya, satu soal hanya mempunyai satu jawaban yang benar dan pilihan yang lainnya adalah jawaban yang salah. Sedangkan jika terdapat jawaban yang benar, maka harus ada jawaban yang paling benar di antara jawaban yang benar tersebut.

b. Konstruksi Soal

Dalam mengonstruksi soal dalam bentuk soal pilihan ganda, maka harus diperhatikan hal-hal sebagai berikut:

- 1) Pokok soal harus dirumuskan secara jelas dan tegas. Artinya, kemampuan/materi yang hendak diukur atau ditanyakan harus jelas, tidak menimbulkan pengertian atau penafsiran yang berbeda dari yang dimaksudkan penulis, dan hanya mengandung satu persoalan untuk setiap nomor. Bahasa yang digunakan harus bersifat komunikatif, sehingga mudah dimengerti siswa. Apabila tanpa harus melihat dahulu pilihan jawaban siswa sudah dapat mengerti

³⁹⁰ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 200-205.

pertanyaan atau maksud pokok soal, maka dapat disimpulkan bahwa pokok soal tersebut sudah jelas.

- 2) Rumusan pokok soal dan pilihan jawaban harus merupakan pernyataan yang diperlukan saja. Artinya, apabila terdapat rumusan atau pertanyaan yang sebetulnya tidak diperlukan, maka rumusan atau pernyataan tersebut dihilangkan saja.
- 3) Pokok soal jangan memberi petunjuk ke arah jawaban benar. Artinya, pada pokok soal jangan sampai terdapat kata, frasa, atau ungkapan yang dapat memberikan petunjuk ke arah jawaban yang benar.
- 4) Pokok soal jangan mengandung pernyataan negatif ganda. Artinya, pada pokok soal jangan sampai terdapat dua kata atau lebih yang mengandung arti negatif. Hal ini untuk mencegah terjadinya kesalahan penafsiran siswa terhadap arti pernyataan yang dimaksud. Untuk keterampilan bahasa, penggunaan negatif ganda diperbolehkan kalau yang ingin diukur justru pengertian tentang negatif ganda itu sendiri.
- 5) Pilihan jawaban harus homogen dan logis ditinjau dari segi materi. Artinya, semua pilihan jawaban harus berasal dari materi yang sama seperti yang ditanyakan oleh pokok soal, penulisannya harus setara, dan semua pilihan jawaban harus berfungsi.
- 6) Panjang rumusan pilihan jawaban harus relatif sama. Kaidah itu diperlukan karena adanya kecenderungan siswa untuk memilih jawaban yang paling panjang. Karena sering kali jawaban yang lebih panjang itu lebih lengkap dan merupakan kunci jawaban.
- 7) Pilihan jawaban jangan mengandung pernyataan, “Semua pilihan jawaban di atas salah.” Artinya, dengan adanya pilihan jawaban seperti ini, maka secara materi pilihan jawaban berkurang satu, karena pernyataan itu bukan merupakan materi yang ditanyakan, sehingga fungsi pengecoh menjadi tidak berjalan.
- 8) Pilihan jawaban yang berbentuk angkat atau waktu harus disusun berdasarkan urutan besar kecilnya nilai angka tersebut, atau kronologis waktunya. Pengurutan tersebut dimaksudkan untuk memudahkan siswa melihat pilihan jawaban.
- 9) Gambar, grafik, tabel, diagram dan sejenisnya yang terdapat pada soal harus jelas dan berfungsi dengan baik. Artinya, apa saja yang

menyertai suatu soal yang ditanyakan harus jelas, terbaca, dan dapat dimengerti oleh siswa. Apabila soal tersebut tetap bisa dijawab tanpa melihat gambar, grafik, tabel, atau sejenisnya yang terdapat pada soal, berarti gambar, grafik, atau tabel tersebut tidak berfungsi.

- 10) Butir soal jangan tergantung pada jawaban soal sebelumnya. Ketergantungan pada soal sebelumnya menyebabkan siswa yang tidak dapat menjawab benar soal pertama tidak akan dapat menjawab benar soal berikutnya.

c. Pilihan Bahasa

Bahasa juga harus diperhatikan dalam membuat bentuk soal pilihan ganda ini. Hal ini penting untuk bisa memudahkan anak didik memahami soal dan juga dalam menganalisis jawaban.

Beberapa hal yang harus diperhatikan berkaitan dengan bahasa dalam membuat soal pilihan ganda ini adalah sebagai berikut:

- 1) Setiap soal harus menggunakan bahasa yang sesuai dengan kaidah bahasa Indonesia.
- 2) Menggunakan bahasa yang komunikatif, sehingga mudah dimengerti
- 3) Jangan menggunakan bahasa yang berlaku setempat, jika soal akan digunakan untuk daerah lain atau secara nasional.
- 4) Pilihan jawaban jangan mengulang kata-kata atau frasa yang bukan merupakan satu kesatuan pengertian. Letakkan kata tersebut pada pokok soal.

D. BENTUK TES KINERJA (*PERFORMANCE TEST*)

Tes kinerja merupakan bentuk tes di mana peserta tes dituntut untuk mempraktikkan secara langsung persoalan yang dipertanyakan dalam bentuk perilaku, tindakan, atau perbuatan. Dalam kaitan ini, Stiggins menyatakan bahwa tes kinerja adalah suatu bentuk tes di mana peserta tes diminta untuk melakukan kegiatan khusus di bawah pengawasan penguji yang akan mengobservasi penampilannya dan membuat keputusan tentang kualitas hasil belajar yang didemonstrasikan.³⁹¹

³⁹¹ R.J. Stiggins, *Student-Center: Classroom Assessment*, (New York: MacMillan College Publishing Company, 1994), hlm. 375.

Dalam pandangan lain dinyatakan bahwa penilaian kinerja adalah penilaian belajar siswa yang meliputi semua penilaian dalam bentuk tulisan, produk, atau sikap, kecuali bentuk pilihan ganda, menjodohkan, benar-salah, atau jawaban singkat. Karena itulah merancang dan melaksanakan penilaian kinerja bisa menghabiskan energi dan waktu yang lebih banyak daripada membuat dan melaksanakan tes konvensional. Memang tes konvensional lebih mudah dilakukan, namun penilaian kinerja memiliki kelebihan yang tidak dipunyai tes konvensional. Penilaian kinerja mampu menangkap segala potensi siswa dalam hal memecahkan masalah, penalaran, dan komunikasi dalam bentuk tulisan maupun lisan.

Dengan demikian, penilaian kinerja merupakan penilaian yang dilakukan dengan cara mengamati kegiatan atau kinerja siswa dalam melakukan sesuatu. Cara penilaian ini lebih otentik daripada tes tertulis karena bentuk tugasnya lebih mencerminkan kemampuan siswa yang sebenarnya. Semakin banyak kesempatan guru mengamati kinerja siswa, semakin *reliable* hasil penilaian kemampuan siswa. Karena itulah penilaian dengan cara ini lebih tepat digunakan untuk menilai kemampuan siswa dalam penyajian lisan (keterampilan berbicara, berpidato, baca puisi, berdiskusi, dan sebagainya), pemecahan masalah dalam suatu kelompok, partisipasi siswa dalam diskusi kelompok kecil, kemampuan siswa menari, kemampuan siswa memainkan alat musik, kemampuan siswa dalam cabang-cabang olah raga, kemampuan siswa menggunakan peralatan laboratorium, kemampuan siswa mengoperasikan suatu alat, dan sebagainya.³⁹²

Tes kinerja ini juga digunakan untuk menilai kualitas suatu pekerjaan yang telah selesai dilakukan oleh peserta tes, termasuk keterampilan dan ketepatan menyelesaikan suatu pekerjaan, kecepatan, dan ketepatan merencanakan suatu pekerjaan, dan mengidentifikasi suatu piranti atau suatu alat tes kinerja. Tes kinerja ini sendiri bisa dilakukan secara berkelompok atau individual. Secara berkelompok berarti seorang evaluator atau guru menghadapi sekelompok peserta tes, sedangkan secara individual berarti evaluator menghadapi seorang peserta tes.³⁹³

Penilaian kinerja ini mempunyai dua bagian: tugas atau latihan kinerja dan panduan penskoran. Panduan penskoran bisa memberikan poin untuk

³⁹² Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 136.

³⁹³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 150.

fitur spesifik dari sebuah kinerja yang ada, atau ia bisa berbentuk rubrik yang bisa menggambarkan tingkat kualitas peserta tes. Misalnya, untuk menilai kemampuan melakukan sebuah proses sederhana, maka poin diberikan untuk setiap langkah yang dilakukan dalam urutan yang benar. Atau bisa juga untuk proses yang lebih kompleks, yang mungkin mempunyai suatu rubrik untuk menilai kualitas yang mempunyai dimensi rata-rata. Misalnya, seperti ide, suara, pilihan kata, kelancaran kalimat, dan kebiasaan menulis, atau pelajaran, organisasi, presentasi, dan penggunaan bahasa dalam presentasi secara oral. Selain itu, skor bisa dilaporkan dalam angka atau persen dari poin yang didapatkan, atau dalam istilah skor rubrik.³⁹⁴

Karena itulah, tes kinerja ini sangat bermanfaat dalam memperbaiki kemampuan perilaku peserta tes, karena secara objektif berbagai kesalahan yang dibuat dapat diamati dan diukur sehingga menjadi dasar pertimbangan dalam praktik selanjutnya. Tes kinerja sendiri mempunyai kelebihan-kelebihan, yaitu: (1) satu-satunya teknik tes yang dapat digunakan untuk mengetahui hasil belajar dalam bidang keterampilan apapun terkait dengan praktik materi pembelajaran. (2) sangat baik digunakan untuk mencocokkan antara pengetahuan teori dan keterampilan praktik, sehingga hasil penilaian menjadi lengkap. (3) dalam pelaksanaannya tidak memungkinkan peserta tes memanipulasi diri, karena ini adalah praktik langsung melalui perilaku. (4) evaluator dapat mengenal lebih dalam tentang karakteristik masing-masing peserta tes sebagai dasar tindak lanjut hasil penilaian, seperti pembelajaran remedial atau sebagainya.³⁹⁵

Namun, salah satu kelemahan mendasar dari tes kinerja ini adalah memakan banyak waktu, butuh biaya besar, dan membosankan. Karena harus banyak waktu yang diperlukan untuk menerapkan penilaian kinerja, guru disarankan merancangnyanya dengan cermat. Penilaian ini dapat sering digunakan jika guru dapat mengelola waktu dengan efisien. Untuk melaksanakan penilaian ini harus tersedia instrumen penilaian yang dapat berupa tugas-tugas atau pertanyaan-pertanyaan. Instrumen penilaian kinerja dapat diperoleh dengan membuat sendiri atau dengan mengadaptasi instrumen yang dibuat orang lain. Dalam membuat instrumen, yang perlu diperhatikan adalah bagaimana merancang penilaian kinerja sebagai sebuah kegiatan yang

³⁹⁴ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 137-138.

³⁹⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 150.

menyenangkan dan juga dapat mencapai kompetensi yang diharapkan. Karena itu, ada dua faktor yang harus diperhatikan dalam membuat instrumen penilaian kinerja, yaitu: ukuran instrumen dan cara memulainya.³⁹⁶

Pertama, ukuran instrumen yang dapat kecil atau bisa juga besar. Tugas besar dapat mengukur lebih dari satu kompetensi dasar dan umumnya membutuhkan waktu yang cukup banyak. Umumnya, tugas ini bersifat otentik dan kompleks sehingga siswa harus menganalisis dan mensintesis informasi yang diperoleh dari berbagai sumber. Tugas kecil dapat berupa pertanyaan terbuka dengan memberi solusi suatu soal dan menjelaskan penalaran mereka. Umumnya, tugas seperti ini dapat diselesaikan dalam pertemuan kelas.

Untuk menentukan tugas kecil atau besar yang akan digunakan tergantung kepada tujuan penilaian yang diinginkan guru. Perlu dikaji apakah tujuan dilaksanakan semata-mata hanya sebagai umpan balik atau juga untuk mencapai tujuan yang lebih luas. Untuk itu, perlu diperhatikan hal-hal berikut ini:

- a. Tugas kecil lebih sesuai untuk umpan balik saja. Jika guru selesai mengajar suatu konsep dan ingin mengetahui apakah siswa sudah mengerti, maka digunakan tugas kecil. Tugas dapat berbentuk meminta siswa untuk menyelesaikan masalah yang relatif kecil, menjelaskan pikiran dan menunjukkan pekerjaan mereka. Dalam hal ini, tidak termasuk aktivitas lain sebagai bagian dari tugas.
- b. Tugas besar mencakup tujuan penilaian yang lebih luas, yakni tidak sekadar umpan balik saja. Guru seringkali menginginkan siswa mempelajari materi baru sebagai hasil tugas kinerja. Untuk hal seperti ini, tugas kinerja meliputi beberapa aktivitas dan akan menghabiskan waktu beberapa hari untuk menyelesaikan tugas.

Kedua, cara memulai penilaian kinerja itu sendiri yang membutuhkan keterampilan tersendiri. Karena biasanya pada saat memulai penggunaan penilaian kinerja, guru tidak percaya diri akan kemampuan dirinya dan tidak begitu nyaman dengan apa yang akan mereka kerjakan. Bagi pemula, disarankan untuk memulai dengan instrumen kinerja yang kecil dulu. Jika belum yakin apakah petunjuk tugas untuk siswa sudah cukup jelas, maka hal

³⁹⁶ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 137-138.

ini dapat ditanyakan kepada siswa sewaktu mereka sedang menyelesaikan tugas tersebut. Petunjuk ini selanjutnya dapat diperbaiki sehingga siap untuk digunakan pada waktu yang akan datang.

Untuk lebih menyiapkan diri, guru harus mengetahui lebih banyak tentang instrumen kinerja yang baik. Dalam instrumen kinerja yang baik, sebaiknya harus termuat hal-hal berikut ini:

- (1) Instrumennya harus otentik dan menarik. Karena itu, dalam hal ini harus melibatkan anak didik dengan situasi yang menyenangkan sehingga anak didik akan berusaha menyelesaikan tugas yang diberikan dengan sebaik-baiknya.
- (2) Instrumen kinerja yang baik adalah instrumen yang mampu mendapatkan penilaian dari diri anak didik sendiri (*self-assessment*). Dalam penilaian kinerja ini, biasanya banyak instrumen dimaksudkan untuk dikerjakan secara berkelompok, padahal idealnya dalam penilaian kinerja ini harus lebih dititikberatkan pada penilaian individu anak didik. Karena itu, desain penilaian kinerja sebaiknya bisa ditujukan untuk kelompok dan individu.
- (3) Instrumen tersebut harus berisi petunjuk yang jelas. Instrumen kinerja yang baik harus memuat petunjuk yang jelas, lengkap, tidak ambigu, dan tidak membingungkan. Petunjuk juga harus memuat apa yang dikerjakan siswa yang nanti akan dinilai.

Setelah guru berhasil membentuk instrumen kinerja yang baik, maka instrumen tersebut harus dianalisis lebih lanjut agar segala kekurangan bisa diketahui dan kemudian disempurnakan agar bisa lebih baik. Yang belum jelas petunjuknya harus diperjelas dan kemudian disempurnakan. Yang belum bisa dinilai secara individu oleh anak didik harus disesuaikan agar anak didik bisa turut serta dalam penilaian terhadap hasil pekerjaannya sendiri. Begitu juga dengan instrumen yang terlalu tinggi dan tidak mampu dilakukan anak didik karena memang instrumen tersebut sangat berbeda dan berlainan dengan karakteristik anak didik, maka dari itu harus disesuaikan lagi agar bisa lebih sesuai dengan karakteristik anak didik. Hal ini dilakukan agar anak didik mampu menyelesaikan tugas dengan baik. Setelah semuanya selesai dan dirasa sudah baik segala instrumen penilaian kinerja ini, maka instrumen tersebut kemudian bisa diujikan kepada anak didik.

Untuk lebih jelas mengenai format penilaian kinerja ini, maka berikut ini disajikan contoh formatnya.

Format Instrumen Penilaian Kinerja

| | | |
|------------------|---|-------|
| Nama Sekolah | : | |
| Mata Pelajaran | : | |
| Nama Peserta Tes | : | |
| Kelas | : | |
| Semester | : | |
| Hari dan Tanggal | : | |
| Tujuan | : | |

Petunjuk:

Berilah penilaian dengan menggunakan tanda cek (√) pada setiap aspek yang tertera di bawah ini sesuai dengan tingkat penguasaan peserta tes.

Keterangan nilai:

SB = Sangat Baik

K = Kurang

B = Baik

SK = Sangat Kurang

C = Cukup

| No. | Aspek-Aspek yang Diamati | SB | B | C | K | SK |
|-----|--------------------------|----|---|---|---|----|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 6 | | | | | | |
| 7 | | | | | | |

Guru YBS,

.....

Itulah contoh bentuk format instrumen penilaian kinerja, yang bisa digunakan evaluator untuk bisa menilai kinerja dari peserta tes yang tengah menjalani tes kinerja. Dalam hal ini, bentuk format tersebut adalah bentuk dasar yang bisa dimodifikasi sesuai dengan tujuan yang ingin diraih dan objek penilaiannya.

E. BENTUK TES LISAN

Tes lisan adalah tes yang menuntut jawaban dari peserta tes dalam bentuk lisan. Peserta tes akan mengucapkan jawaban dengan kata-katanya sendiri sesuai dengan pertanyaan atau perintah yang diberikan.³⁹⁷ Nama lain dari tes lisan ini adalah tes wawancara, yang mana dalam tes ini evaluator akan menguji sampai di mana pemahaman dan pengetahuan anak didik terhadap materi tertentu dalam suatu pembelajaran tertentu.

Pada praktiknya, berdasarkan subjek dan objeknya, tes lisan dapat berbentuk seperti berikut:

1. Seorang evaluator menilai seorang peserta tes.
2. Seorang evaluator menilai sekelompok peserta tes.
3. Sekelompok evaluator menilai seorang peserta tes.
4. Sekelompok evaluator menilai sekelompok peserta tes.

Dari empat bentuk tes lisan ini, itu berarti tujuan dari tes lisan ini adalah bagaimana mengukur dan menilai pemahaman, pengetahuan, keterampilan dan daya ungkapan verbal peserta tes, dan berbagai kemampuan tersebut akan sangat terlihat secara objektif dan tidak dibuat-buat.

Karena itulah, kelebihan tes lisan ini adalah sebagai berikut:

1. Dapat mengetahui langsung kemampuan peserta tes dalam mengemukakan pendapatnya secara lisan.
2. Tidak perlu menyusun soal-soal secara terurai, tetapi cukup mencatat pokok-pokok permasalahannya saja.
3. Kemungkinan peserta tes akan menerka-nerka jawaban dan berspekulasi dapat dihindari.

³⁹⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 148.

Sedangkan kelemahannya adalah sebagai berikut:

1. Memakan waktu yang cukup banyak, apalagi jika jumlah peserta tesnya banyak.
2. Sering muncul unsur subjektivitas bila dalam suasana ujian lisan itu hanya ada seorang evaluator dan seorang peserta tes.

Agar bisa menghindari kelemahan di atas dan mampu memaksimalkan kelebihan dari tes lisan ini, ada beberapa petunjuk praktis dalam pelaksanaan tes lisan, yaitu:

1. Jangan terpengaruh oleh faktor-faktor subjektifitas, misalnya dilihat dari kecantikan, kekayaan, anak pejabat atau bukan, hubungan keluarga.
2. Berikanlah skor bagi setiap jawaban yang dikemukakan oleh peserta tes. Biasanya kita memberikan penilaian setelah tes itu selesai. Cara ini termasuk cara yang kurang baik, akibatnya penilaian akan dipengaruhi oleh jawaban-jawaban yang terakhir.
3. Catatlah hal-hal atau masalah yang akan ditanyakan dan ruang lingkup jawaban yang diminta untuk setiap pertanyaan. Hal ini dimaksudkan agar jangan sampai pertanyaan yang diajukan menyimpang dari permasalahan dan tak sesuai dengan jawaban peserta tes.
4. Ciptakan suasana ujian yang menyenangkan. Hal ini dimaksudkan agar peserta tes tidak ketakutan menghadapi ujian lisan tersebut. Kadang-kadang ada juga guru yang sampai berbuat tidak wajar seperti membentak-bentak peserta tes, dan mungkin pula bertindak berlebihan. Tindakan ini harus dihindari, karena dapat mengakibatkan proses pemikiran peserta tes menjadi terhambat, sehingga apa yang dikemukakan oleh mereka tidak mencerminkan kemampuan yang sesungguhnya.
5. Jangan mengubah suasana ujian lisan menjadi suasana diskusi atau suasana ngobrol santai atau juga menjadi suasana pembelajaran.

Demikianlah beberapa kelebihan dan kelemahan tes lisan berikut petunjuk praktisnya. Petunjuk ini dapat dijadikan pegangan atau pedoman bagi guru dalam menyelenggarakan tes lisan. Petunjuk-petunjuk praktis untuk suatu ujian biasanya telah dimuat sebagai pedoman seperti yang telah disebutkan tadi. Jadi, seorang evaluator harus mempelajari petunjuk praktis itu sebaik-baiknya sebelum kegiatan tes dimulai.

BAB VIII

TEKNIK NON TES DALAM EVALUASI PEMBELAJARAN

A. METODE PEMECAHAN MASALAH

Teknik pengumpulan data non-tes ini merupakan kebalikan dari teknik bentuk tes. Biasanya penilaian bentuk non-tes ini dilakukan dalam suasana yang tidak mengancam (*non-threatening*) seperti yang terjadi pada penilaian bentuk tes. Bila pada tes terjadi *one-time response* untuk melihat **hasil belajar**, maka pada non-tes, evaluasi dapat memantau **proses dan hasil belajar** sekaligus. Oleh karenanya, non-tes dilakukan secara terpadu dengan pembelajaran dan akan mampu mengevaluasi secara komprehensif hasil belajar beserta prosesnya pada diri anak didik. Orientasi pendidikan kontemporer yang menekankan pembentukan kompetensi memberi peluang sangat luas bagi penilaian bentuk non-tes yang bersifat otentik seperti portofolio, observasi, dan bentuk penilaian non-tes lainnya.

Teknik pengumpulan data bentuk non-tes ini pula merupakan sebuah teknik pengumpulan data terhadap kompetensi anak didik secara keseluruhan, karena memang penilaian bentuk non-tes ini sangat erat kaitannya dengan kompetensi. Kompetensi adalah pengetahuan, keterampilan, nilai, dan sikap yang ditunjukkan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi. Dari pengertian tersebut, kompetensi **tidak bisa diasumsikan** telah terbentuk pada diri siswa, melainkan harus benar-benar ditunjukkan dalam suatu kinerja. Oleh sebab itulah, jenis-jenis tes objektif seperti pilihan ganda, benar-salah bukanlah alat yang baik untuk mengukur tingkat kompetensi siswa. Sebaliknya, jenis-

jenis asesmen otentik seperti asesmen kinerja dan portofolio lebih relevan untuk mengukur kompetensi. Dalam kaitan inilah bab ini akan membahas penilaian non-tes ini.

B. OBSERVASI (*OBSERVATION*)

Secara sederhana, observasi adalah pengamatan kegiatan seperti dalam diskusi, kerja kelompok, eksperimen, dan sebagainya.³⁹⁸

Observasi adalah suatu proses pengamatan dan pencatatan secara sistematis, logis, objektif, dan rasional mengenai berbagai fenomena, baik dalam situasi yang sebenarnya maupun dalam situasi buatan untuk mencapai tujuan tertentu. Alat yang digunakan dalam melakukan observasi disebut pedoman observasi. Observasi tidak hanya digunakan dalam kegiatan evaluasi, tetapi juga dalam bidang penelitian, terutama penelitian kualitatif.³⁹⁹

Dalam dunia penelitian, observasi merupakan salah satu bentuk metode ilmiah. Maknanya adalah bahwa observasi merupakan sebuah pengamatan dan pencatatan dengan sistematis berbagai fenomena yang diamati dan diselidiki. Dalam artian yang luas, observasi pada dasarnya tidak hanya terbatas kepada pengamatan yang dilakukan baik secara langsung maupun tidak langsung. Pengamatan tidak langsung misalnya melalui tes dan pemberian daftar pertanyaan.⁴⁰⁰

Pada dasarnya, proses observasi ini merupakan proses alamiah yang sering kali dilakukan oleh manusia dalam interaksinya dengan lingkungan sekitarnya. Pentingnya observasi ini dalam kegiatan evaluasi pembelajaran mengharuskan guru untuk memahami lebih jauh tentang *judgment*, bertindak secara reflektif, dan menggunakan komentar orang lain sebagai informasi untuk membuat *judgement* yang lebih reliabel. Namun, hal yang harus diperhatikan adalah bahwa tidak semua yang dilihat adalah observasi. Dengan kata lain, observasi yang dilakukan oleh guru tidak cukup hanya melihat dengan duduk manis di kelas, tetapi proses observasi ini harus dilakukan secara sengaja, hati-hati, sistematis, sesuai dengan aspek-aspek tertentu, dan berdasarkan pada tujuan yang jelas.⁴⁰¹

³⁹⁸ Muhammad Ali, *Guru dalam Proses Belajar Mengajar*, cet Ke-9 (Bandung: Sinar Baru Algesindo, 1999), hlm. 117.

³⁹⁹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*, Cet. Keenam, (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 153

⁴⁰⁰ Sutrisno Hadi, *Metodologi Research Jilid 2*, cet. Kedua Puluh Lima (Yogyakarta: Penerbit Andi, 2000), hlm. 136

⁴⁰¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 152-153.

Observasi itu merupakan suatu proses yang kompleks, satu proses yang tersusun dari pelbagai proses pengamatan dan ingatan. Dalam hal ini, pengamatan itu bukan hanya proses biologis belaka, tetapi lebih sebagai proses pengindraan (*sensation*). Ia adalah proses persepsi, dan karenanya ia tidak dapat dilepaskan dari kondisi-kondisi fisik orang yang mengamati. Sedang kondisi psikis seseorang itu bisa terwujud dalam beberapa bentuk, yaitu daya adaptasi, kebiasaan-kebiasaan, keinginan-keinginan, prasangka, dan mekanisme proyeksi. Sedangkan ingatan itu merupakan sesuatu yang tidak selamanya bisa diandalkan secara permanen, sehingga ingatan itu bisa dibantu dengan alat bantu pengamatan, yaitu: (1) pencatatan biasa atau dengan check list; (2) menggunakan alat mekanis atau elektrik seperti perekam, foto, dan sebagainya; (3) menggunakan lebih banyak pengamat; (4) memusatkan perhatian pada datum-datum yang relevan; (5) mengklasifikasi gejala dalam golongan-golongan yang relevan; dan (6) menambah bahan apersepsi tentang objek yang akan diamati.⁴⁰²

Tujuan dari observasi dalam proses pembelajaran adalah (1) untuk mengumpulkan data dan informasi mengenai suatu fenomena, baik yang berupa peristiwa maupun tindakan, baik dalam situasi yang sesungguhnya maupun dalam situasi buatan. (2) Untuk mengukur perilaku kelas (baik perilaku guru maupun perilaku peserta didik itu sendiri), interaksi antara peserta didik dan guru, dan faktor-faktor yang dapat diamati lainnya, terutama kecakapan sosial (*social skills*). (3) menilai proses dan hasil belajar peserta didik, seperti tingkah laku anak didik pada waktu belajar, berdiskusi, mengerjakan tugas, dan lain sebagainya. (4) Menilai performa guru dalam mengajar, membentuk suasana kelas, melakukan hubungan sosial sesama guru, hubungan sosial dengan anak didik, dan perilaku sosial lainnya.⁴⁰³

Karena observasi itu terkait dengan perilaku mengamati yang lebih pada proses sensasi, maka hal ini tentu tidak bisa dilepaskan dari kondisi psikis orang yang mengamati atau melakukan observasi, hal inilah yang disebut sebagai daya observasi yang harus dimiliki pengobservasi. Hal ini penting karena daya observasi ini menjadi salah satu unsur penting sukses tidaknya observasi itu dilakukan. Berbagai faktor yang memengaruhi jalannya observasi itu sendiri adalah sebagai berikut:

⁴⁰² Sutrisno Hadi, *Metodologi Research Jilid 2*, hlm. 137-139.

⁴⁰³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 153.

1. *Daya adaptasi.* Daya adaptasi adalah potensi psikis yang sangat bermanfaat. Namun jika pengobservasi tidak mampu melihat berbagai kelainan yang terjadi pada objek observasi, itu berarti dia gagal untuk menangkap keseluruhan fakta dari objek tersebut. Kalau sudah gagal, tentu saja observasi itu akan berkurang reliabilitas dan validitasnya.
2. *Faktor kebiasaan.* Kebiasaan akan memunculkan berbagai pola pengalaman tertentu, dan pola pengalaman ini menjadi bahan apersepsi dalam menerima stimulus-stimulus baru. Bahan apersepsi ini kadang-kadang berperan lebih penting daripada perangsangnya. Karena itulah, observer atau pengobservasi harus memiliki sebuah kebiasaan-kebiasaan tertentu terkait dengan posisinya sebagai pengobservasi yang akan membantunya untuk memersepsi berbagai stimulus yang akan menjadi bagian penting dari statusnya sebagai pengobservasi.
3. *Faktor keinginan.* Keinginan dalam pola observasi alamiah manusia bisa memunculkan banyak tipuan penglihatan yang tidak disadari. Karena itulah, seorang observer harus mampu melihat dengan objektif dan tidak terpengaruh dengan unsur-unsur subjektivitas yang bisa jadi akan memengaruhi proses observasi itu sendiri. Unsur subjektivitas itu sendiri secara tidak sadar akan mengubah fakta-fakta yang ada, tidak teliti atau tidak mampu melihat hal-hal yang tidak dia inginkan atau bertentangan dengan keinginannya secara subjektif. Bila ini terjadi, tentu saja validitas hasil observasi akan mengalami degradasi.
4. *Faktor prasangka.* Prasangka juga bisa memengaruhi penilaian seseorang terhadap orang lain. Begitu juga dengan proses observasi, yang akan membuat prasangka ini menjadi hal yang penting pengaruhnya. Orang yang berprasangka menangkap suatu benda, kejadian, atau situasi tidak seperti apa adanya sesuai dengan fakta yang ada. Tidak jarang prasangka bisa menjerumuskan orang ke dalam kepalsuan. Karena itulah, prasangka ini menjadi musuh dari observasi, karena akan membuat objektivitas hasilnya menjadi diragukan. Validitas dan reliabilitasnya pun dipertanyakan.
5. *Faktor proyeksi.* Proyeksi merupakan mekanisme proses psikis yang tidak disadari. Dalam proyeksi, orang melemparkan berbagai kejadian yang ada dalam diri sendiri kepada objek di luar. Jika proyeksi turut ambil bagian dalam proses observasi, orang mengira telah menangkap sifat-sifat orang

lain atau objek lain sebagaimana apa adanya, padahal sifat-sifat tersebut sebenarnya adalah sifat-sifatnya sendiri. Karena itu, apa yang ditangkap tersebut tidak lagi merupakan fakta-fakta yang nyata, tapi sudah menjadi fakta-fakta proyeksi yang mana unsur subjektivitasnya sangat tinggi.

6. *Faktor ingatan.* Ingatan adalah sesuatu yang berbeda pada diri setiap orang. Ada yang ingatannya kuat, dan ada juga yang lemah. Karena itu, hal ini akan turut memengaruhi reliabilitas observasi. Jika ada cara-cara tertentu yang dapat mengatasi kelemahan terkait ingatan ini, maka cara-cara tersebut perlu dipertimbangkan (lihat alat bantu pengamatan dalam pembahasan di atas).⁴⁰⁴

Dalam mengadakan observasi, evaluator harus memahami berbagai petunjuk penting terkait dengan pengumpulan fakta-fakta dalam observasi ini, yaitu:

1. Mendapatkan terlebih dahulu apa yang akan diobservasi. Pengamat akan dapat mengobservasi atau mengamati dan mengingat-ingat lebih banyak sifat khusus dari sesuatu jika telah memiliki pengetahuan tentangnya terlebih dahulu.
2. Menyelidiki tujuan umum dan khusus dalam menentukan apa yang harus diobservasi. Dalam hal ini, evaluator harus menyelidiki secara mendalam apa yang akan diobservasi dan juga berbagai hasil observasi yang telah dilakukan sebelumnya yang terkait dengan observasi yang akan dilakukan.
3. Membuat suatu cara untuk mencatat hasil-hasil observasi.
4. Batasi secara ketat berbagai macam kategori perilaku atau objek observasi yang akan digunakan dalam observasi sesuai dengan objek pengamatan yang telah dirumuskan sebelumnya.
5. Mempersiapkan observasi secara cermat dan komprehensif agar bisa mendapatkan hasil observasi yang komprehensif dan mewakili berbagai hal yang terkait dengan objek observasi.
6. Mencatat setiap gejala secara terpisah yang terdapat dalam proses observasi, agar bisa tergambarkan secara gamblang setiap kategori atau hal-hal yang diobservasi.

⁴⁰⁴ Sutrisno Hadi, *Metodologi Research Jilid 2*, hlm. 138-139.

7. Mengetahui dengan baik alat-alat pencatatan dan tata cara mencatatnya sebelum melakukan observasi. Hal ini sangat penting jika pengamatan dijalankan bersama orang lain dan alat pencatatan yang digunakan adalah sama, sedangkan hasil penyelidikan akan dipadukan. Kegagalan satu dua orang pengamat saja akan mengecewakan tim pengamat, yang akan menyebabkan pengamatan atau observasi tersebut menjadi kurang reliabel dan otentik.⁴⁰⁵

Sama seperti instrumen evaluasi yang lain, instrumen evaluasi observasi ini juga memiliki kelebihan dan kekurangannya masing-masing. Kelebihannya adalah: (1) observasi merupakan alat untuk mengamati berbagai macam fenomena; (2) observasi cocok untuk mengamati perilaku peserta didik maupun guru yang sedang melakukan suatu kegiatan; (3) banyak hal yang tidak dapat diukur dengan tes, tetapi justru lebih tepat dengan observasi; dan (4) tidak terikat dengan laporan pribadi. Sedangkan kelemahannya adalah sebagai berikut: (1) sering kali pelaksanaan observasi terganggu oleh keadaan cuaca, bahkan ada kesan yang kurang menyenangkan dari observer atau pun dari yang diobservasi itu sendiri. (2) biasanya masalah pribadi sulit diamat; dan (3) jika proses yang diamati memakan waktu lama, maka observer atau pengamat sering menjadi jenuh.⁴⁰⁶

Dari kelebihan dan kelemahan tersebut, pelaksanaan observasi harus dipersiapkan sedemikian rupa sehingga mampu memaksimalkan kelebihannya dan meminimalkan kekurangannya. Yang paling penting adalah bagaimana menjaga objektivitas dalam proses observasi tersebut agar hasilnya bisa objektif, valid, dan reliabel. Karena itulah, agar bisa memaksimalkan jalannya observasi ini, berikut ini langkah-langkah yang harus dilakukan dalam menyusun pedoman observasi:

1. Merumuskan tujuan observasi.
2. Membuat *layout* atau kisi-kisi observasi.
3. Menyusun pedoman observasi.
4. Menyusun aspek-aspek yang akan diobservasi, baik yang berkenaan dengan proses belajar peserta didik dan kepribadiannya maupun penampilan guru dalam pembelajaran.

⁴⁰⁵ J.F. Rummel, *An Introduction to Research Procedures in Education*, (New York: Harper & Brothers Publishers, 1958), hlm. 65-70

⁴⁰⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 156.

5. Melakukan ujicoba pedoman observasi berdasarkan hasil ujicoba.
6. Merevisi pedoman observasi berdasarkan hasil ujicoba.
7. Melaksanakan observasi pada saat kegiatan berlangsung.
8. Mengolah dan menafsirkan hasil observasi.

Dengan langkah di atas, observasi akan dilakukan secara sistematis dan terukur sesuai dengan apa yang menjadi pedoman observasi itu sendiri. Pedoman tersebut merujuk pada kisi-kisi dan harus sesuai dengan tujuan observasi yang telah ditetapkan.

Berikut ini adalah contoh pedoman observasi dalam proses pembelajaran di dalam kelas.

PEDOMAN OBSERVASI DALAM PEMBELAJARAN

Nama :

Matapelajaran :

Pokok Bahasan :

Kelas/Semester :

Hari/Tanggal :

Kompetensi Dasar :

| NO. | ASPEK YANG DIOBSERVASI | SKALA NILAI | | | | | KET. |
|-----|------------------------------|-------------|---|---|---|---|------|
| | | A | B | C | D | E | |
| 1 | Tahap Orientasi: | | | | | | |
| | a. Pembukaan | | | | | | |
| | b. Mengabsen peserta didik | | | | | | |
| | c. Mengemukakan tujuan | | | | | | |
| | d. Apersepsi | | | | | | |
| 2 | Tahap Inti: | | | | | | |
| | a. Mengemukakan pokok materi | | | | | | |
| | b. Menjelaskan materi | | | | | | |

| NO. | ASPEK YANG DIOBSERVASI | SKALA NILAI | | | | | KET. |
|-----|--------------------------------------|-------------|---|---|---|---|------|
| | | A | B | C | D | E | |
| | c. Memberi contoh dan stimulasi | | | | | | |
| | d. Menggunakan multimetode dan media | | | | | | |
| | e. Kejelasan bahasa | | | | | | |
| 3 | Tahap kulminasi: | | | | | | |
| | a. Merangkum materi | | | | | | |
| | b. Penilaian | | | | | | |

Simpulan :

Saran :

Objek Observasi

(.....)

Observer/Pengamat

(.....)

C. WAWANCARA (INTERVIEW)

Mengumpulkan informasi tentang siswa melalui komunikasi pribadi adalah sesuatu yang sangat penting, karena hal ini akan menumbuhkan sikap afektif yang sangat penting dalam proses pembelajaran. Selain itu, guru akan menunjukkan apa yang anak didik harus pelajari melalui interaksi bersama mereka. Dalam kaitan inilah wawancara sangat penting menjadi instrumen evaluasi dalam pembelajaran.

Wawancara merupakan salah satu bentuk alat evaluasi jenis non-tes yang dilakukan melalui percakapan dan tanya jawab, baik langsung maupun tidak langsung dengan peserta didik. Pengertian wawancara langsung adalah wawancara yang dilakukan secara langsung antara pewawancara atau guru dengan yang diwawancarai atau anak didik tanpa melalui perantara. Sedangkan wawancara tidak langsung berarti pewawancara atau guru menanyakan sesuatu kepada anak didik melalui perantaraan orang lain atau

media sehingga tidak menemui atau berhadapan secara langsung dengan objek wawancara.⁴⁰⁷

Idealnya, proses wawancara ini dilakukan secara alamiah tanpa harus disetting untuk melakukan teknik wawancara secara formal, sehingga anak didik yang tingkat perkembangan emosi dan sosialnya belum stabil bisa diwawancarai tanpa harus merasa diwawancarai. Hal ini penting agar kemudian pewawancara atau guru bisa menggali informasi perkembangan dan pembelajaran anak didik secara lebih terbuka, apa adanya, dan menghasilkan data yang reliabel dan valid.

Hal di atas bisa dilakukan pada saat pembelajaran berlangsung, sehingga akan terjadi secara alamiah. Dalam berkomunikasi seperti ini, guru bisa menjalankan hal-hal sebagai berikut:

- a. Melihat dan menanggapi berbagai komentar anak didik.
- b. Mempertanyakan pertanyaan selama pengajaran.
- c. Berkomunikasi intens dengan siswa dalam seminar kelas atau semacamnya.
- d. Mendengarkan siswa ketika mereka berpartisipasi dalam kelas.
- e. Memberikan ujian secara oral.

Kita biasanya menganggap hal ini sebagai penilaian informal daripada penilaian formal, di mana hasil-hasilnya akan dicatat untuk kemudian digunakan. Seringkali seperti itulah mekanismenya. Namun, sepanjang target pembelajaran dan kriteria untuk menilai kualitas responnya begitu jelas, informasi yang dikumpulkan melalui komunikasi pribadi bisa digunakan untuk memberikan gambaran umpan balik kepada siswa, demi perencanaan pengajaran, dan demi refleksi diri siswa dan juga penentuan tujuan pembelajaran secara luas. Jika direncanakan dengan baik dan dicatat secara sistematis, informasi dari komunikasi pribadi ini bisa digunakan sebagai dasar bagi penilaian pembelajaran. Hal inilah yang dinamakan dengan mekanisme wawancara dalam evaluasi pembelajaran.

Tanggapan siswa dievaluasi dalam salah satu dari dua cara. Kadang pertanyaan yang diberikan kepada siswa membutuhkan jawaban yang sederhana dan singkat, dan kita semua mencari apakah jawaban itu benar ataukah tidak. Ini tentu paralel dengan penilaian dengan memberikan

⁴⁰⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 157-158.

pertanyaan dalam pilihan jawaban tertulis. Pertanyaan selama pengajaran biasanya membutuhkan jawaban singkat dalam bentuk oral.

Sedangkan cara satunya dari dua cara tersebut adalah respon oral siswa yang lebih lama dan lebih rumit, yang paralel dengan pertanyaan pilihan jawaban bentuk uraian. Hanya dengan bentuk uraian, kita bisa mengevaluasi kualitas jawaban oral dengan menggunakan panduan rubrik atau penskoran. Jawaban yang lebih panjang dan lebih rumit akan terjadi, misalnya, selama ujian oral atau presentasi oral.

Dengan demikian, untuk mengumpulkan informasi secara akurat tentang pembelajaran siswa, komunikasi personal menjadi padanan yang kuat dengan target-target penalaran. Guru bisa memberi siswa pertanyaan untuk memeriksa lebih dalam ke dalam sebuah respon. Atau, siswa dapat mendemonstrasikan solusi mereka terhadap suatu masalah yang akan mencerminkan dan menjelaskan daya penalaran mereka.

Dari sini, bisa dijelaskan bahwa tujuan dari teknik wawancara dalam evaluasi pembelajaran adalah: (1) untuk memperoleh informasi secara langsung guna menjelaskan suatu hal atau situasi dan kondisi tertentu. (2) Untuk melengkapi suatu penyelidikan ilmiah. (3) Untuk memperoleh data agar dapat memengaruhi situasi atau orang tertentu.⁴⁰⁸

Dalam setiap teknik evaluasi pembelajaran, tentu saja ada kelebihan dan kekurangannya. Biasanya kelemahan komunikasi pribadi untuk menilai penalaran kecakapan anak didik adalah jumlah waktu yang dibutuhkan yang cukup lama karena harus melalui proses mengumpulkan, mendengarkan, memahami, dan kemudian menganalisis serta kemudian menilai tanggapan anak didik terhadap pertanyaan atau komunikasi yang diajukan. Selain itu, tantangan selanjutnya adalah dalam proses melakukan perekaman atau pencatatan terhadap tanggapan anak didik tersebut. Hal ini tentu membutuhkan kecermatan, kesabaran, dan yang paling penting adalah jiwa mendidik dan mengayomi anak didik. Kalau hal itu tidak ada, maka penilaian secara komunikasi personal ini tidak akan berlangsung, dan guru tidak akan mau melakukan hal-hal yang membuang-buang waktu seperti ini.

Selain itu, adakalanya wawancara yang dilakukan harus berlarut-larut tanpa arah atau tidak sesuai dengan tujuan semula, sehingga data kurang

⁴⁰⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 158.

dapat memenuhi apa yang diharapkan. Bahkan faktor diri dari pewawancara dan yang diwawancarai juga bisa memengaruhi hasil dari wawancara tersebut. Bisa jadi pewawancara merasa berkuasa sehingga bertindak berlebihan yang bisa jadi akan membuat objek yang diwawancarai menjadi terpengaruh dan mengeluarkan pendapat yang tidak seharusnya. Atau objek atau anak didik yang diwawancarai itu bersikap tertutup atau bersikap sesuatu yang tidak diharapkan sehingga bisa memengaruhi jalannya wawancara itu.

Namun demikian, teknik wawancara ini juga mempunyai kelebihan-kelebihan seperti adanya ikatan yang lebih erat antara pewawancara dengan yang diwawancarai atau antara guru dan anak didik ketika melakukan komunikasi secara langsung sehingga data yang didapatkan akan bisa diketahui secara langsung dari sumbernya secara objektif. Hasil wawancara dengan menggali berbagai potensi yang dimiliki anak didik ini akan bisa dijadikan sebagai basis data untuk mampu memperbaiki proses dan hasil belajar, baik itu individu anak didik itu sendiri maupun perkembangan pembelajaran dalam kelas itu secara umum. Karena itulah, dalam melakukan wawancara ini, guru harus mampu membina hubungan yang baik agar bisa terjalin hubungan yang akrab dan harmonis. Guru tidak boleh kaku dalam melakukan wawancara, tapi harus fleksibel, ramah, terbuka, bersahabat, dan mampu beradaptasi dengan kondisi yang diwawancarai. Agar bisa seperti itu, guru harus menghilangkan unsur subjektivitasnya dengan mengedepankan prasangka-prasangka yang akan mengganggu objektivitas wawancara.

Agar bisa melaksanakan instrumen wawancara ini dalam evaluasi pembelajaran, perlu disusun pedoman wawancara dengan mengikuti langkah-langkah sebagai berikut:

1. Merumuskan tujuan wawancara.
2. Membuat kisi-kisi dan pedoman wawancara.
3. Menyusun pertanyaan sesuai dengan data yang diperlukan dan bentuk pertanyaan yang diinginkan. Untuk itu, perlu diperhatikan kata-kata yang digunakan, cara bertanya, dan yang penting tidak boleh membuat yang diwawancarai menjadi defensif dan tertutup.
4. Melaksanakan ujicoba untuk melihat berbagai kelemahan pertanyaan yang disusun sehingga dapat dikoreksi dan disempurnakan lagi.
5. Melaksanakan wawancara dengan situasi yang sebenarnya.

Contoh dari prosedur wawancara adalah sebagai berikut:

KISI-KISI PEDOMAN WAWANCARA

| No. | Masalah | Tujuan | Pertanyaan | Bentuk Pertanyaan |
|-----|---------|--------|------------|-------------------|
| | | | | |

FORMAT PEDOMAN WAWANCARA

| No. | Aspek-Aspek yang Diwawancarai | Ringkasan Jawaban | Ket |
|-----|-------------------------------|-------------------|-----|
| | | | |

Sumber: Zainal Arifin (2014: 158-159)

D. BAGAN PARTISIPASI (*PARTICIPATION CHARTS*)

Keikutsertaan secara sukarela dan disadari (partisipasi) merupakan modal dasar bagi peserta didik agar berhasil dalam proses pembelajaran. Keikutsertaan peserta didik merupakan salah satu usaha peserta didik untuk mempermudah dalam memahami konsep yang sedang dibicarakan dan meningkatkan daya ingatan tentang isi pelajaran tertentu. Kemauan untuk melibatkan diri dalam kegiatan belajar mengajar dapat dijadikan salah satu indikasi tentang kemampuan peserta didik dalam menyesuaikan diri dalam kelompok belajarnya. Oleh karena itu, pengukuran keikutsertaan peserta didik dalam kegiatan belajar menjadi penting artinya untuk menjelaskan hasil belajar yang bersifat non-kognitif. Karena itulah, bagan partisipasi (*participation chart*) sangat berguna untuk mengamati kegiatan diskusi kelas.

Dengan demikian, keikutsertaan menjadi salah satu usaha untuk memudahkan peserta didik untuk memahami konsep yang sedang dipelajari

dan meningkatkan daya tahan dan daya ingat mengenai suatu isi pelajaran tertentu. Selain itu, bagan partisipasi ini juga digunakan sebagai alat untuk meningkatkan rasa percaya diri, harga diri, optimisme, dan sebagainya. Dengan tujuan ini, partisipasi peserta didik dalam suatu proses pembelajaran harus diukur, mengingat partisipasi anak didik ini menjadi tujuan utama dari proses pembelajaran. Apalagi bagan partisipasi ini memiliki informasi yang sangat kaya tentang hasil belajar yang bersifat non-kognitif.⁴⁰⁹

Berikut ini adalah salah satu contoh bagan partisipasi yang bisa menunjukkan sampai seberapa baik kualitas keikutsertaan atau partisipasi anak didik dalam proses pembelajaran.

BAGAN PARTISIPASI

Mata Pelajaran :

Topik :

Hari/Tanggal :

Waktu :

| NO. | NAMA | KUALITAS KONTRIBUSI | | | |
|-----|------|---------------------|---------|-----------|---------------|
| | | Sangat Berarti | Penting | Meragukan | Tidak Relevan |
| 1 | A | IIII | II | I | - |
| 2 | B | II | III | I | I |
| 3 | C | II | - | I | I |
| 4 | D | III | - | I | II |
| 5 | E | - | IIII | III | II |
| 6 | F | II | I | I | - |
| 7 | G | II | - | - | II |
| 8 | H | - | II | II | - |

⁴⁰⁹ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, Cet. Keenam, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014), hlm. 104-105

KETERANGAN:

- Sangat berarti : Mampu mengemukakan gagasan baru yang penting dalam diskusi
- Penting : Mampu mengemukakan alasan-alasan penting dalam pendapatnya
- Meragukan : Pendapat yang diajukan tidak didukung oleh data atau informasi lebih lanjut atau dengan alasan yang logis
- Tidak relevan : Gagasan yang diajukan tidak relevan dengan masalah atau topik yang didiskusikan

Informasi dalam bagan partisipasi di atas akan mampu menggambarkan tentang bagaimana partisipasi anak didik dalam proses pembelajaran itu akan berbanding lurus dengan seberapa baik tingkat pemahaman dan keterampilan mereka dalam mengikuti pembelajaran itu. Namun, hal ini hanyalah gambaran saja, karena memang bagan partisipasi ini belum cukup untuk bisa menarik kesimpulan tentang tingkat kemajuan pembelajaran anak didik itu sendiri. Karena itulah, instrumen ini harus diiringi dengan instrumen non-tes lain seperti skala sikap, skala laju, dan bahkan dengan instrumen tes.

E. DAFTAR CEK (CHECK LIST)

Daftar cek adalah salah satu alat evaluasi yang paling banyak digunakan guru atau evaluator mengingat cara dan penggunaannya yang sederhana dan mudah. Pada prinsipnya, daftar cek ini adalah metode mencatat apakah suatu karakteristik ada atau tidak ada pada suatu subjek atau objek yang dievaluasi.⁴¹⁰

Daftar cek adalah suatu daftar yang berisi subjek dan aspek-aspek yang akan diamati. Daftar cek dapat memungkinkan guru sebagai evaluator mencatat setiap kejadian yang betapa pun kecilnya akan dapat dianggap penting dalam evaluasinya. Ada bermacam-macam aspek perbuatan yang biasanya dicantumkan dalam daftar cek, kemudian tinggal memberikan tanda centang pada tiap-tiap aspek tersebut sesuai dengan hasil penilaiannya.⁴¹¹

⁴¹⁰ Sukardi, *Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya*, Cet. Ketujuh, (Jakarta: Bumi Aksara, 2012), hlm. 172-173

⁴¹¹ Sutrisno Hadi, *Metodologi Research Jilid 2*, hlm. 151.

Pada dasarnya, daftar cek ini ingin menunjukkan ada atau tidaknya suatu unsur, komponen, ciri, karakteristik, atau kejadian dalam suatu peristiwa, tugas atau satu kesatuan yang kompleks. Jadi, dalam daftar cek evaluator hanya dapat menyatakan ada atau tidak adanya suatu hal yang sedang diamati, bukan memberi peringkat atau derajat akan kualitas hal tersebut.⁴¹²

Daftar cek banyak manfaatnya, antara lain membantu guru untuk mengingat-ingat apa yang harus diamati, dan dapat memberikan informasi kepada *stakeholder*. Namun, penilai tetap harus waspada kemungkinan perilaku penting yang belum tercakup di dalam daftar cek, karena itu evaluator jangan terlalu kaku dengan apa yang sudah tertulis pada daftar cek tersebut.⁴¹³

Selain itu, daftar cek juga bisa mengukur hasil belajar, baik yang berupa produk maupun proses yang dapat diperinci ke dalam berbagai komponen yang lebih kecil, serta terdefinisi secara operasional dan sangat spesifik. Daftar cek juga dapat digunakan untuk mengamati suatu hasil belajar yang tidak terperinci secara jelas dan tidak terdefinisi secara baik yang tidak terlalu bermanfaat untuk dijadikan sebagai alat ukur. Daftar cek sendiri bisa semakin besar manfaatnya jika tersusun dari berbagai komponen yang lengkap. Jadi, berbeda dengan alat ukur lainnya, daftar cek justru menghendaki dicantumkannya semua komponen yang mungkin diamati, baik komponen yang penting maupun komponen yang dianggap tidak berarti. Betapapun tidak berartinya suatu komponen, tetapi akan memberikan sumbangan berarti bagi keutuhan keseluruhan yang sedang diamati.⁴¹⁴

Berikut ini adalah contoh dari daftar cek terkait dengan pembelajaran.

DAFTAR CEK KEDISIPLINAN ANAK DIDIK

| FAKTOR KEDISIPLINAN | NAMA SISWA | | | |
|---------------------------|------------|---|---|---|
| | A | B | C | D |
| Tidak pernah terlambat | | | | |
| Selalu mengerjakan PR | | | | |
| Aktif dalam diskusi kelas | | | | |

⁴¹² S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 107

⁴¹³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 164.

⁴¹⁴ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 107

| FAKTOR KEDISIPLINAN | NAMA SISWA | | | |
|---------------------------|------------|---|---|---|
| | A | B | C | D |
| Mandiri dalam belajar | | | | |
| Menaati tata tertib kelas | | | | |
| Berpakaian rapi | | | | |
| | | | | |

F. SKALA LAJUAN (*RATING SCALE*)

Rating scale atau skala lajuan adalah instrumen pengukuran non-tes yang menggunakan suatu prosedur terstruktur untuk memperoleh informasi tentang sesuatu yang diobservasi yang menyatakan suatu posisi tertentu dalam hubungannya dengan yang lain.⁴¹⁵

Tidak seperti halnya daftar cek yang hanya dapat mencatat ada tidaknya variabel tingkah laku tertentu, maka dalam skala lajuan ini berbagai fenomena yang akan dinilai itu disusun dalam tingkatan-tingkatan yang telah ditentukan. Jadi, tidak hanya mengukur secara mutlak ada atau tidaknya variabel tertentu, tetapi lebih jauh mengukur bagaimana intensitas gejala yang ingin diukur. Pencatatan melalui daftar cek termasuk pencatatan yang kasar. Fenomena-fenomena hanya dicatat ada atau tidak ada. Hal ini agak kurang realistik. Perilaku manusia, baik yang berwujud sikap jiwa, aktivitas, maupun prestasi belajar timbul dalam tingkat-tingkat tertentu. Oleh karena itu, untuk mengukur hal-hal tersebut, skala lajuan bisa digunakan.⁴¹⁶

Dengan demikian, skala lajuan ini merupakan pencatatan berbagai gejala atau fenomena menurut tingkat-tingkatnya. Ia tidak hanya menjadi alat untuk meringkaskan berbagai observasi yang langsung, tetapi juga untuk memperoleh gambaran mengenai keadaan subjek menurut tingkat-tingkatnya masing-masing. Dengan demikian, skala lajuan ini terdiri atas suatu daftar yang berisi ciri-ciri tingkah laku yang harus dicatat secara bertingkat. Observer diminta mencatat pada tingkat yang bagaimana suatu gejala atau ciri tingkah laku timbul.⁴¹⁷

⁴¹⁵ Asmawi Zaenul dan Noehi Nasution, *Penilaian Hasil Belajar*, (Jakarta: Pusat Antar Universitas untuk Peningkatan dan Pengembangan Aktivitas Instruksional Ditjen Dikti Departemen Pendidikan Nasional, 2005), hlm. 112.

⁴¹⁶ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 165.

⁴¹⁷ Sutrisno Hadi, *Metodologi Research Jilid 2*, hlm. 152-153.

Dari pemahaman di atas, bisa dinyatakan bahwa skala lajuan adalah salah satu bentuk alat ukur yang secara sistematis dapat digunakan untuk ‘melaporkan’ hasil pengamatan. Skala lajuan berisi seperangkat karakteristik atau kualitas perilaku yang akan dinilai dan dilengkapi dengan suatu bentuk skala numerik untuk mengindikasikan seberapa banyak atau seberapa baik ciri-ciri perilaku yang akan dinilai ditampakkan. Skala lajuan dapat digunakan untuk mengukur bermacam-macam bentuk hasil belajar, dan secara garis besar dapat diklasifikasikan menjadi tiga, yaitu: (1) proses, (2) produk, dan (3) perkembangan sosial.⁴¹⁸

Biasanya skala lajuan berisikan seperangkat pernyataan kualitas sesuatu yang akan diukur beserta pasangannya yang berbentuk semacam cara menilai yang menunjukkan peringkat kualitas yang dimiliki oleh sesuatu yang diukur tersebut. Jadi, suatu skala lajuan terdiri atas dua bagian, yaitu (1) pernyataan tentang kualitas keberadaan sesuatu, dan (2) petunjuk penilaian tentang pernyataan tersebut. Komponen ini mirip dengan tes objektif, yaitu adanya *stem* dan pilihan penilaian. Setiap pasang pernyataan dan penilaian tersebut dapat dianggap sebagai satu butir soal dalam skala lajuan.⁴¹⁹

Untuk menggunakan skala lajuan, Gronlund memberikan beberapa rambu, yaitu: (1) karakteristik kinerja atau tampilan yang akan dinilai harus sesuai dengan tujuan pengajaran; (2) karakteristik perilaku yang akan dinilai harus dapat diamati secara langsung; (3) karakteristik dan skala numerik yang menyertainya harus didefinisikan secara jelas; (4) harus disediakan paling tidak antara tiga sampai tujuh skala numerik, dan bilamana dibutuhkan seorang *rater* diizinkan untuk menandai atau memberi nilai di antara dua skala numerik. Skala numerik yang lebih dari tujuh seringkali tidak berguna; (5) *rater* harus diinstruksikan untuk tidak memberikan penilaian bilamana ia tidak mampu memahami secara jelas ciri-ciri perilaku yang ditampakkan; dan (6) dianjurkan untuk menggunakan lebih dari seorang *rater*.⁴²⁰

Skala lajuan sendiri memiliki kekurangan seperti berikut ini: **pertama**, adanya kemungkinan terjadinya *hallo effect*. Hal ini terjadi ketika dalam pencatatan observasi terpikat pada kesan-kesan umum yang baik pada peserta didik sementara ia tidak menyelidiki kesan-kesan umum tersebut.

⁴¹⁸ Norman Gronlund, *Measurement and Evaluation in Teaching*, (New York: Macmillan Publishing Company, 1985), hlm. 390-393

⁴¹⁹ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 110.

⁴²⁰ Norman Gronlund, *Measurement and Evaluation in Teaching*, hlm. 398-340.

Misalnya, guru terkesan dengan sopan-santun anak didik sehingga memberi nilai tinggi pada segi yang lain, padahal bisa jadi anak didik itu tidak demikian adanya. **Kedua**, *generosity effects*. Kelemahan ini akan muncul bila ada keinginan untuk berbuat baik. Misalnya, seorang guru dalam keadaan ragu-ragu, maka ia cenderung akan memberikan nilai yang tinggi. **Ketiga**, *carry-over effects*. Kelemahan ini akan muncul ketika guru tidak dapat memisahkan antara satu fenomena dengan fenomena yang lain. Jika fenomena yang muncul dinilai baik, maka fenomena lain akan dinilai baik pula tanpa melihat terlebih dahulu seperti apa fenomena yang lain tersebut.⁴²¹

Pada dasarnya ada empat tipe skala lajuan ini, yaitu: skala lajuan numeris (*numerical rating scale*), skala lajuan grafis deskriptif (*descriptive graphic rating scale*), skala lajuan metode pemeringkatan (*ranking method rating scale*), dan skala lajuan perbandingan (*paired-comparisons rating scale*).⁴²²

Tipe skala lajuan numeris adalah bentuk yang paling sederhana dari skala lajuan ini dalam hal bentuk dan pengaturannya. Komponennya adalah pernyataan tentang kualitas tertentu dari sesuatu yang akan diukur, yang diikuti dengan angka yang menunjukkan kualitas sesuatu yang diukur. Untuk setiap skala lajuan numeris, petunjuk pengerjaannya harus jelas, terutama bila pengaturannya dilakukan oleh peserta didik yang akan diukur hasil belajarnya.

Tipe skala lajuan grafis deskriptif hampir sama dengan skala lajuan numeris. Perbedaannya terletak pada alternatif skala penilaiannya. Pada skala lajuan numeris penilaian menggunakan angka sebagai tanda kualitas sesuatu yang diukur, sedangkan pada skala lajuan grafis deskriptif penilaiannya diberikan dengan memberi tanda tertentu pada suatu kontinum baris. Tipe skala lajuan ini sangat baik digunakan untuk mendeskripsikan profil suatu kegiatan, prosedur atau hasil kegiatan tertentu.

G. SKALA SIKAP (*ATTITUDE SCALE*)

Agar bisa memahami skala sikap ini dalam evaluasi pembelajaran, tentu saja harus dimengerti dulu apa itu sikap. Secara sederhana, sikap adalah suatu reaksi positif atau negatif terhadap seseorang, objek atau ide.⁴²³ Dalam pengertian yang lebih luas, sikap adalah suatu kecenderungan tingkah laku

⁴²¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 165-166.

⁴²² S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 110.

⁴²³ D.W. Johnson dan R.T. Johnson, *Meaningful Assessment: A Manageable and Cooperative Process*, (Boston: Allyn and Bacon, 2002), hlm. 168.

untuk berbuat sesuatu dengan cara, metode, teknik, dan pola tertentu terhadap dunia sekitarnya, baik berupa orang-orang maupun berupa objek-objek tertentu. Sikap mengacu kepada perbuatan atau perilaku seseorang, tetapi tidak berarti semua perbuatan identik dengan sikap, karena perbuatan seseorang bisa saja bertentangan dengan sikapnya.⁴²⁴

Dalam pengertian yang lain, sikap adalah suatu bentuk kesiapan untuk beraksi terhadap suatu objek dengan cara-cara tertentu dan juga sebagai bentuk evaluasi atau reaksi perasaan. Kesiapan yang dimaksudkan merupakan kecenderungan potensial untuk bereaksi dengan cara tertentu apabila seseorang dihadapkan pada suatu stimulus yang menghendaki adanya respons.⁴²⁵ Objek yang dimaksudkan dalam evaluasi pembelajaran ini adalah sikap siswa di sekolah terutama sikap siswa terhadap guru, terhadap mata pelajaran dan terhadap proses pembelajaran.⁴²⁶

Secara umum, objek sikap yang perlu dinilai dalam proses pembelajaran adalah sebagai berikut:

1. Sikap terhadap materi pelajaran

Siswa perlu memiliki sikap positif terhadap materi pelajaran. Dengan bersikap positif, siswa akan menumbuhkan minat dan gairah positif untuk belajar mata pelajaran tersebut, dan termotivasi untuk mempelajarinya sehingga kalau sudah semangat seperti itu tentu saja pelajaran tersebut akan mudah diserap dan dipahami serta dimengerti oleh siswa. Karena itu, penting sekali untuk menilai sikap anak didik terhadap mata pelajaran yang diajarkan. Selanjutnya, hasil penilaian tersebut harus ditindaklanjuti dengan melakukan berbagai perbaikan kalau memang perlu ada perbaikan terhadap sikap anak didik tersebut agar efektivitas pembelajaran bisa semakin meningkat.

2. Sikap terhadap guru pengajar

Siswa perlu memiliki sikap positif terhadap guru. Siswa yang tidak memiliki sikap positif terhadap guru akan cenderung mengabaikan segala hal yang diajarkan guru padanya. Akibatnya, anak didik pun tidak akan mampu menyerap segala informasi atau pelajaran yang diajarkan guru padanya. Dengan demikian, proses pembelajaran pada diri anak didik

⁴²⁴ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 159-160.

⁴²⁵ Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, (Yogyakarta: Graha Ilmu, 2012), hlm. 188.

⁴²⁶ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 113-114.

tersebut akan mengalami hambatan dan bahkan kegagalan. Karena itu, perlu juga ada penilaian terhadap nilai siswa terhadap guru.

3. Sikap terhadap proses pembelajaran

Siswa harus memiliki sikap positif terhadap proses pembelajaran yang tengah dijalannya. Proses pembelajaran di sini mencakup suasana pembelajaran, strategi, metodologi, dan teknik pembelajaran yang digunakan. Tidak sedikit siswa yang merasa kecewa atau tidak puas dengan proses pembelajaran yang berlangsung, namun mereka tidak mempunyai keberanian untuk menyatakan. Akibatnya, mereka terpaksa mengikuti proses pembelajaran yang berlangsung dengan perasaan yang kurang nyaman, tidak antusias, tidak bergairah, kurang termotivasi, dan merasa bosan. Hal ini tentu dapat mempengaruhi tingkat penyerapan informasi atau materi pelajaran yang tengah diajarkan.

4. Sikap terhadap kasus tertentu yang berkaitan dengan mata pelajaran.

Contoh dari hal ini adalah bagaimana seorang siswa mampu memiliki sikap yang tepat terhadap kasus atau masalah lingkungan tertentu baik yang positif atau yang negatif yang masuk dalam pelajaran geografi atau biologi. Sikap siswa bisa dinilai apakah bersikap positif terhadap isu-isu lingkungan hidup seperti itu atau malah bersikap negatif.

5. Sikap yang berkaitan dengan nilai-nilai lingkungan tertentu yang ingin ditanamkan dalam diri siswa melalui materi pokok bahasan dalam suatu mata pelajaran. Misalnya, pelajaran yang berkaitan dengan ekonomi yang masuk dalam Ilmu Pengetahuan Sosial. Dalam mata pelajaran ini, ada nilai-nilai luhur tertentu yang ingin diajarkan dan diinternalisasikan dalam diri anak didik. Nilai-nilai tersebut misalnya adalah sikap hemat, tanggung jawab, kepemimpinan, dan sebagainya. Karena itulah perlu ada penilaian terhadap hal ini agar dapat diketahui sampai sejauh mana internalisasi nilai-nilai luhur tersebut tertanam dalam diri anak didik.

6. Sikap yang berkaitan dengan kompetensi afektif lintas kurikulum. Kompetensi tersebut relevan juga untuk diimplementasikan dalam proses pembelajaran berdasarkan pada kurikulum yang masih berlaku.⁴²⁷

⁴²⁷ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas: Sebuah Panduan Lengkap dan Praktis*, (Yogyakarta: Diva Press, 2011), hlm.174-177.

Dalam mengevaluasi sikap anak didik terhadap objek-objek seperti yang telah diterangkan di atas, hal ini dapat dilakukan dengan melihat respons anak didik terhadap objek yang bersangkutan. Respons anak didik dalam menghadapi suatu objek terbagi menjadi tiga bagian, yaitu: **pertama**, respons kognitif. Hal ini berkaitan dengan apa yang diketahui orang tersebut tentang objek sikap (aspek pengetahuan atau kognisi). **Kedua**, respons afektif. Hal ini terkait erat dengan perasaan atau emosi seseorang yang berkaitan dengan objek sikap (aspek perasaan atau emosional). **Ketiga**, respons behavioral. Hal ini berkaitan dengan tindakan yang muncul dari seseorang ketika menghadapi objek sikap (aspek perilaku).⁴²⁸

Ada beberapa model yang bisa digunakan untuk menilai sikap anak didik terhadap suatu objek, yaitu antara lain: **pertama**, menggunakan bilangan untuk menunjukkan tingkat-tingkat dari objek sikap yang dinilai, seperti 1, 2, 3, 4, 5, dan seterusnya. **Kedua**, menggunakan frekuensi terjadinya atau timbulnya sikap tersebut, seperti: selalu, seringkali, kadang-kadang, pernah, dan tidak pernah. **Ketiga**, menggunakan istilah-istilah yang bersifat kualitatif, seperti: bagus sekali, baik, sedang, dan kurang. Ada juga istilah lain seperti sangat setuju, setuju, ragu-ragu, tidak setuju, dan sangat tidak setuju. **Keempat**, menggunakan istilah-istilah yang menunjukkan status/kedudukan, seperti sangat rendah, di bawah rata-rata, di atas rata-rata, dan sangat tinggi. **Kelima**, menggunakan kode bilangan atau huruf, seperti selalu (diberi kode 5), kadang-kadang (4), jarang (3), jarang sekali (2), dan tidak pernah (1).⁴²⁹

Dari berbagai objek sikap yang perlu mendapatkan penilaian tersebut, guru bisa melakukan pengukuran untuk bisa melakukan penilaian terhadap sikap anak didik. Ada beberapa teknik pengukuran yang bisa digunakan untuk menilai sikap anak didik, yakni sebagai berikut:⁴³⁰

I. Teknik Observasi Perilaku

Perilaku seseorang pada umumnya menunjukkan kecenderungan seseorang dalam sesuatu hal.⁴³¹ Misalnya, anak didik yang biasa belajar dengan melihat dan mendengarkan, maka itu berarti anak didik lebih bertipe audio-

⁴²⁸ A.H. Eagly dan S. Chaiken, *The Psychology of Attitudes*, (New York: Harcourt Brace Javanovich College Publishers, 1993), hlm. 10.

⁴²⁹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 160.

⁴³⁰ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 177-191

⁴³¹ Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, hlm. 192

visual dalam belajar. Karena itulah guru harus melakukan observasi atau pengamatan terhadap perilaku anak didiknya. Sebab, pengamatan terhadap perilaku anak didik sangat penting untuk mengetahui berbagai kecenderungan yang dilakukan anak didik dalam kaitannya dengan pembelajaran.

Pengamatan perilaku anak didik ini bisa dilakukan dengan menggunakan buku catatan khusus tentang berbagai kejadian berkaitan dengan siswa selama di sekolah. Contoh format buku catatan tersebut adalah sebagai berikut:

Pada bagian depan atau sampul buku contohnya adalah:

| | |
|----------------------------------|---------|
| BUKU CATATAN HARIAN SISWA | |
| (Nama Sekolah) | |
| Mata Pelajaran | : _____ |
| Nama Guru | : _____ |
| Tahun Pelajaran | : _____ |

Sedangkan contoh bagian dalam dari buku catatan tersebut adalah sebagai berikut:

| No | Hari/ Tanggal | Nama Siswa | Kejadian | Keterangan |
|-----------|--------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | | | | |

Catatan dalam buku tersebut sangat bermanfaat untuk memantau perilaku dan sikap anak didik, dan dari sini kemudian guru pun bisa melakukan penilaian akan sikap dan perilaku anak didik dalam mata pelajaran tertentu atau terhadap perkembangan pembelajaran di sekolah secara keseluruhan.

2. Komunikasi Langsung

Guru bisa melakukan komunikasi secara langsung dengan anak didik mengenai sikap anak didik terhadap sesuatu hal yang ada kaitannya dengan proses pembelajaran. Berdasarkan jawaban dan reaksi anak didik terhadap satu hal yang dilontarkan guru, maka guru bisa mendapatkan gambaran tentang sikap anak didik tersebut terhadap hal-hal yang dilontarkan guru.

Dalam komunikasi langsung ini, guru sekaligus bisa melakukan langkah-langkah pembinaan dan pengajaran terhadap sikap yang dilontarkan siswa sehingga unsur afektif menjadi sangat ditonjolkan di sini. Karenanya, anak didik akan merasakan kenyamanan dan ketenangan jika ada komunikasi secara langsung seperti ini.

3. Laporan Pribadi

Teknik ini digunakan dengan cara meminta siswa memberikan ulasan terhadap isu atau persoalan tertentu yang mana ulasan tersebut berisikan pandangan, sikap, dan gagasan apa yang bisa dilontarkannya terhadap isu atau persoalan tersebut. Dari sini, guru bisa menganalisis dan menilai sikap siswa terhadap isu atau masalah tersebut sehingga guru pun mendapatkan gambaran tentang kecenderungan sikap siswa itu sendiri.

Namun dengan teknik ini ada kekurangan yang harus diatasi oleh guru. Kekurangannya adalah dibutuhkan waktu yang agak lama bagi guru untuk melakukan analisis terhadap sikap seluruh siswa, sehingga pola penilaian sikap secara klasik menjadi sulit untuk dilakukan.

4. Penggunaan Skala Sikap

Ada beberapa model skala yang dikembangkan oleh pakar untuk mengukur sikap, seperti skala Likert, Thurstone, Guttman, dan diferensiasi semantik.⁴³² Namun, dalam buku ini, hanya akan dijelaskan tentang dua model yang seringkali digunakan dalam proses pengukuran, yaitu model skala diferensiasi semantik dan skala Likert.

a. Model Skala Diferensiasi Semantik

Model skala ini disusun oleh Osgood dan kawan-kawan dan digunakan untuk mengukur konsep-konsep dalam tiga dimensi.

⁴³² S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 115.

Dimensi-dimensi yang ada diukur dalam kategori: setuju – tidak setuju, menyenangkan – membosankan, sulit – mudah, baik – tidak baik, kuat – lemah, berguna – tidak berguna, dan seterusnya.⁴³³

Dalam model skala diferensiasi semantik, langkah-langkah untuk mengembangkan skala tersebut adalah dengan menggunakan teknik sebagai berikut:

- a) Menentukan objek sikap yang akan dikembangkan skalanya. Misalnya, tema “Teknologi Informasi di Sekolah”.
- b) Memilih dan membuat daftar dari konsep dan kata sifat yang relevan dengan objek penilaian sikap. Misalnya: Menarik, bermanfaat, penting, menyenangkan, bermanfaat, sangat perlu, dan sebagainya.
- c) Memilih kata sifat yang tepat dan akan digunakan dalam skala.
- d) Menentukan rentang skala pasangan bipolar dan penskorannya.

Berdasarkan objek dan konsep-konsep yang relevan di atas, pengembangan skala sikapnya dapat ditunjukkan sebagai berikut:

SKALA SIKAP TERHADAP PEMBELAJARAN DARING DI SEKOLAH

Petunjuk:

Skala sikap ini berhubungan dengan pembelajaran daring di sekolah. Tujuan penggunaan skala sikap ini adalah untuk mengetahui pendapat Anda tentang pembelajaran daring di sekolah.

Selesaikan tugas ini dengan memberi tanda cek (√) pada posisi skala yang sesuai dengan pandangan Anda sendiri, seperti dalam contoh berikut.

Contoh cara mengerjakannya:

Setuju | | | | | | Tidak setuju

⁴³³ S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran*, hlm. 118.

Sikap Terhadap Pembelajaran Daring di Sekolah

| | | |
|-----------------|-------------------------------|--------------------|
| Menarik | ----- ----- ----- ----- ----- | Membosankan |
| Penting | ----- ----- ----- ----- ----- | Tidak penting |
| Menyenangkan | ----- ----- ----- ----- ----- | Tidak menyenangkan |
| Mudah dilakukan | ----- ----- ----- ----- ----- | Sukar |

Dalam contoh di atas, tanda cek diberikan pada interval skala paling kiri. Artinya, orang yang memberi jawaban pada skala tersebut berpendapat sangat setuju dengan ide atau permasalahan yang diajukan.

Selanjutnya, kerjakan skala sikap tentang pembelajaran daring di sekolah berikut seperti penyelesaian di atas. Jawablah dengan sejujurnya sesuai dengan pendapat atau perasaan Anda yang sebenarnya. Jawaban Anda yang jujur akan sangat bermanfaat bagi upaya peningkatan sumber daya sekolah dan juga tingkat kemajuan sekolah sesuai dengan harapan yang diinginkan.

Pemberian skor untuk skala di atas dapat dilakukan dalam rentang 1 sampai 5. Arah paling kiri adalah yang paling besar, yakni diberi skor 5, karena menunjukkan sikap paling positif terhadap objek sikap. Arah paling kanan adalah yang paling kecil, karena menunjukkan sikap paling negatif terhadap objek sikap.

Skor maksimal dalam skala tersebut adalah $4 \times 5 = 20$. Sedangkan skor yang paling rendah adalah $4 \times 1 = 4$.

Jika siswa memperoleh skor semakin mendekati angka 4 (skor terendah), maka dapat ditafsirkan bahwa sikap siswa terhadap objek sikap semakin negatif. Sebaliknya, apabila siswa memperoleh skor semakin mendekati angka 20 (tertinggi), maka bisa ditafsirkan bahwa sikap siswa terhadap objek sikap semakin positif.

Jika siswa memilih sikap netral terhadap objek sikap ini, maka siswa akan memberi tanda cek pada interval tengah pada skala. Pada interval skala ini, skor yang diberikan adalah 3. Dengan demikian, apabila siswa memilih sikap netral untuk semua pernyataan sikap (dalam hal ini 4 pernyataan), maka siswa akan memperoleh skor 12. Jadi, skor yang diperoleh siswa dengan skala tersebut dapat diinterpretasikan sebagai berikut:

- Skor 12 = Sikap siswa adalah netral
- Skor >12 = Sikap siswa adalah positif
- Skor <12 = Sikap siswa adalah negatif

Selain penafsiran umum seperti contoh di atas, dapat juga ditafsirkan berdasarkan pernyataan setiap butir sikap. Misalnya untuk butir pernyataan sikap pertama (menarik-tidak menarik), pada umumnya siswa cenderung berpendapat menarik. Namun, untuk butir pernyataan sikap keempat (mudah dilaksanakan-sukar) umumnya cenderung berpendapat sukar. Dalam hal ini, guru perlu memberi perhatian dan menggali faktor-faktor yang menyebabkan ide atau kegiatan tersebut dirasa sukar dilakukan. Selanjutnya guru melakukan tindak lanjut tertentu dengan melakukan berbagai perbaikan. Misalnya, meningkatkan sosialisasi dan mengidentifikasi serta memanfaatkan berbagai faktor pendukung yang dimiliki.

b. Skala Likert

Metode ini sering dinamakan metode *rating* yang dijumlahkan. Metode skala Likert merupakan metode penyekalaan pernyataan sikap yang menggunakan distribusi jawaban sebagai dasar penentuan nilai skalanya. Dalam pendekatan ini, tidak diperlukan adanya kelompok panel penilai dikarenakan nilai skala setiap pernyataan tidak ditentukan oleh derajat favorabelnya masing-masing pernyataan. Akan tetapi, ditentukan oleh distribusi respons setuju atau tidak setuju dari sekelompok responden yang bertindak sebagai kelompok ujicoba.⁴³⁴

Dalam skala Likert ini, anak didik tidak disuruh memilih pernyataan-pernyataan yang positif saja, tetapi juga memilih pernyataan-pernyataan

⁴³⁴ Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, hlm. 221

yang negatif. Tiap item dibagi ke dalam lima skala, yaitu sangat setuju, setuju, tidak tentu, tidak setuju, dan sangat tidak setuju. Setiap pernyataan positif diberi bobot 4, 3, 2, 1, 0, sedangkan pernyataan negatif diberi nilai bobot sebaliknya, yaitu 0, 1, 2, 3, 4.⁴³⁵

Prosedur penyekalaan Likert ini sendiri didasarkan pada dua asumsi, yaitu: (1) setiap pernyataan sikap yang telah ditulis dapat disepakati sebagai pernyataan yang favorabel atau pernyataan yang tidak favorabel. (2) jawaban yang diberikan oleh responden yang mempunyai sikap positif harus diberi bobot atau nilai yang lebih tinggi dibandingkan jawaban yang diberikan oleh responden yang mempunyai sikap negatif.⁴³⁶

Dari dua asumsi prosedur skala Likert tersebut, berikut ini langkah-langkah pengembangan skala Likert yang dapat diperinci sebagai berikut:

- 1) Menentukan objek sikap yang akan dikembangkan skalanya. Misalnya, Pengenalan Teknologi Informasi di Sekolah.
- 2) Menyusun kisi-kisi instrumen (skala sikap).
- 3) Menulis butir-butir pernyataan, dengan memerhatikan kaidah sebagai berikut:
 - Hindari kalimat yang mengandung banyak penafsiran.
 - Rumusan pernyataan hendaknya singkat.
 - Satu pernyataan hendaknya hanya mengandung satu pikiran yang lengkap.
 - Sedapat mungkin pernyataan dirumuskan dalam kalimat yang sederhana.
 - Hindari penggunaan kata-kata: semua, selalu, tidak pernah, dan sejenisnya.
 - Hindari pernyataan tentang fakta atau dapat ditafsirkan sebagai fakta.
- 4) Antara pernyataan positif dan pernyataan negatif hendaknya relatif berimbang.
- 5) Setiap pernyataan diikuti dengan skala sikap (bisa genap dan bisa ganjil).

⁴³⁵ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 160.

⁴³⁶ Kusaeri dan Suprananto, *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*, hlm. 221

Berdasarkan objek dan konsep-konsep yang relevan di atas, kisi-kisi dan skala Likert dapat dikembangkan sebagai berikut:

KISI-KISI SKALA SIKAP TERHADAP “PENGENALAN TEKNOLOGI INFORMASI DI SEKOLAH”

| No | Komponen objek | Komponen Sikap | | | | | | Jumlah |
|--------------|-----------------------------------|----------------|----------|----------|----------|---------|----------|--------|
| | | Afektif | | Kognitif | | Konatif | | |
| | | Jml | No. Soal | Jml | No. Soal | Jml | No. Soal | |
| 1 | Pengenalan TI | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| 2 | Penggunaan TI | 1 | 4 | 1 | 5 | 1 | 6 | 3 |
| 3 | Pemanfaatan TI dalam pembelajaran | 1 | 7 | 1 | 8 | 1 | 9 | 3 |
| 4 | Tingkat keterampilan | 1 | 10 | 1 | 11 | 1 | 12 | 3 |
| 5 | Perawatan TI di kelas | 1 | 13 | 1 | 14 | 1 | 15 | 3 |
| | Dan seterusnya | | | | | | | |
| Jumlah Total | | 5 | | 5 | | 5 | | 15 |

SKALA SIKAP TERHADAP PENGENALAN TEKNOLOGI INFORMASI DI SEKOLAH

Petunjuk:

1. Skala sikap ini berhubungan dengan teknologi informasi sekolah. Tujuan penggunaan skala sikap ini adalah untuk mengetahui pendapat Anda tentang teknologi informasi sekolah.
2. Tidak ada jawaban benar atau salah untuk rangkaian butir soal berikut. Oleh karena itu, jawaban apa pun yang Anda berikan tidak memberi pengaruh terhadap nilai mata pelajarannya.
3. Jawablah seluruh butir soal berikut secara spontan dan jujur, sesuai dengan perasaan yang Anda miliki ketika pertama kali Anda membaca butir soalnya.
4. Berilah tanda cek (√) untuk setiap pernyataan pada kolom pilihan sikap yang paling sesuai untuk diri Anda sendiri.

5. Keterangan pilihan sikap: SS = Sangat Setuju; S = Setuju; N = Netral; TS = Tidak Setuju; dan STS = Sangat Tidak Setuju.
6. Jawaban Anda yang spontan dan jujur untuk seluruh butir soal berikut sangat bermanfaat bagi perbaikan program pendidikan teknologi informasi di sekolah.

| NO | PERNYATAAN | PILIHAN SIKAP | | | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|----|-----|
| | | SS | S | N | TS | STS |
| 1 | Mengenali dan mengetahui teknologi informasi itu menyenangkan | | | | | |
| 2 | Teknologi informasi itu tidak mendesak bagi kemajuan pendidikan | | | | | |
| 3 | Usaha pengenalan teknologi informasi di sekolah itu perlu didukung semua pihak | | | | | |
| 4 | Proses pembelajaran itu tidak relevan dengan teknologi informasi | | | | | |
| 5 | Menguasai teknologi informasi bisa meningkatkan prestasi belajar | | | | | |
| 6 | Penguasaan teknologi informasi bagi siswa perlu ditingkatkan | | | | | |
| 7 | Perawatan alat teknologi informasi itu dibebankan pada siswa | | | | | |
| 8 | Perawatan alat teknologi informasi itu dibebankan pada sekolah | | | | | |
| 9 | Ada baiknya setiap siswa mendapatkan alat teknologi informasi sendiri-sendiri | | | | | |
| 10 | Jika teknologi informasi sudah memadai, anak didik bisa bermain-main dengan asyik | | | | | |
| 11 | Anak didik tidak dituntut untuk menguasai teknologi informasi | | | | | |
| 12 | Teknologi informasi digunakan untuk membantu mempermudah belajar | | | | | |
| 13 | Teknologi informasi hanya membuang-buang uang saja | | | | | |

| NO | PERNYATAAN | PILIHAN SIKAP | | | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|----|-----|
| | | SS | S | N | TS | STS |
| 14 | Keberadaan teknologi informasi membuat anak didik disiplin masuk kelas | | | | | |
| 15 | Adanya teknologi informasi membuat sekolah menjadi biasa-biasa saja, meskipun dibidang keren. | | | | | |

Pemberian skor untuk skala di atas dapat dilakukan sebagaimana berikut:

- Untuk pernyataan positif: SS = 5; S = 4; N = 3; TS = 2; dan STS = 1. Pernyataan positif adalah butir pernyataan No. 1, 3, 5, 6, 7, 10, dan 14
- Untuk pernyataan negatif: SS = 1; S = 2; N = 3; TS = 4; dan STS = 5. Pernyataan negatif adalah butir pernyataan No. 2, 4, 9, 11, 12, 13, dan 15

Dengan demikian, skor maksimal yang dapat dicapai siswa untuk skala sikap tersebut adalah 75, yakni 15 (butir pernyataan) \times 5 (skor maksimal untuk setiap butir pernyataan). Adapun skor minimalnya adalah 15, yakni 15 (butir pernyataan) \times 1 (skor minimal untuk setiap butir pernyataan).

Skor yang dicapai oleh siswa adalah jumlah dari seluruh angka untuk seluruh pernyataan yang direspon atau diberi tanda cek (\surd). Perbedaan jumlah angka yang dicapai oleh para siswa dapat ditafsirkan sebagai perbedaan sikap, positif atau negatif, terhadap tema yang dilontarkan. Demikian pula perbedaan skor dari seseorang siswa dalam tes yang menunjukkan perkembangan atau perubahan sikap siswa yang bersangkutan dari waktu ke waktu.

Setelah diketahui skor penilaian dan hasil yang telah didapatkan, apakah sikapnya positif atau negatif, maka langkah selanjutnya adalah melakukan analisis terhadap hasil tersebut. Hal ini dilakukan demi langkah pembinaan dan pemberian pemahaman lebih lanjut terhadap apa yang terjadi setelah penilaian tersebut. Jika hasilnya positif terhadap tema yang sifatnya positif, maka itu berarti akan ada sebuah apresiasi yang

positif dari guru untuk kemudian diminta ditingkatkan dan dikembangkan terus nilai-nilai luhur tersebut. Namun jika sikap siswa itu negatif, maka harus ada pembinaan lebih lanjut dan pemberian pemahaman akan arti penting dari tema yang telah ditentukan tersebut. Hal ini untuk memupuk rasa pentingnya nilai-nilai luhur yang terkandung dalam tema yang dimaksudkan tersebut.

Selain pembinaan dan penanaman nilai-nilai luhur terhadap anak didik, dari hasil penilaian tersebut, akan tercapai pula tujuan untuk meningkatkan kinerja dan proses pembelajaran. Karena dari hasil negatif yang diperoleh dari penilaian tersebut, itu berarti ada yang kurang terhadap pola pembelajaran dan pemahaman terhadap tema yang diberikan. Karena itu, dengan hasil negatif tersebut, akan tercipta penggalan dan peningkatan pemahaman akan tema dan pelajaran yang dimaksudkan. Dari sini kemudian tentu akan terjadi peningkatan proses pembelajaran.

Selain itu, hal ini semakin meningkatkan kinerja guru. Jika murid belum berhasil mendapatkan pemahaman yang sebenar-benarnya dari sebuah tema dari pelajaran yang diajarkan, itu berarti guru belum berhasil memberikan pemahaman yang benar terhadap muridnya. Karena itu, ada yang kurang dari guru tersebut, sehingga perlu ada perbaikan kinerja guru agar proses pembelajaran menjadi meningkat. Dari sinilah kemudian akan ada manfaat yang luar biasa dari penilaian sikap ini. Karena itulah, penilaian sikap ini menjadi salah satu unsur penilaian dalam pendidikan yang sangat penting, karena mencakup aspek kognitif, afektif, dan juga psikomotorik; hal yang menjadi idealisasi proses pengajaran dan pembelajaran dalam dunia pendidikan.

H. PENILAIAN BERBASIS PORTOFOLIO

Portofolio merupakan suatu pendekatan dalam pelaksanaan penilaian kinerja. Pendekatan ini telah agak lama berkembang, terutama di Amerika Serikat dan Australia, dan digunakan dalam pelaksanaan penilaian kinerja di berbagai bidang, termasuk dunia pendidikan. Namun, di Indonesia pendekatan ini masih terasa asing, karena baru mendapat perhatian dan belum banyak digunakan. Di Indonesia, penilaian berbasis portofolio ini baru diterapkan sejak kurikulum 2004, dan dimaksudkan sebagai upaya untuk meningkatkan

kualitas pendidikan di Indonesia. Selama ini, pendidikan di Indonesia hanya melihat hasilnya dalam bentuk penilaian kognitif, namun mengenyampingkan proses. Karena itulah, portofolio diajukan menjadi salah satu bentuk penilaian yang akan menutupi kelemahan penilaian yang telah dilakukan selama ini.⁴³⁷

Portofolio adalah suatu kumpulan atau berkas bahan pilihan yang dapat memberi informasi bagi suatu penilaian kinerja yang objektif. Berkas tersebut berisi pekerjaan siswa, dokumen atau gambar, yang menunjukkan apa yang dapat dilakukan seseorang dalam lingkungan dan suasana kerja yang alamiah yang sesungguhnya, bukan dalam lingkungan dan suasana kerja yang dibuat-buat. Dalam dunia pendidikan, bahan-bahan yang dimaksud menjadi ukuran kinerja siswa, seberapa baik tugas-tugas yang diberikan kepada siswa yang telah dilaksanakan sesuai dengan tujuan pengajaran yang ada dalam kurikulum, atau sesuai dengan persyaratan kualitas yang ditentukan.⁴³⁸

Dalam konteks penilaian hasil belajar, portofolio didefinisikan oleh Woolfolk sebuah koleksi karya siswa dalam suatu area, yang menunjukkan perkembangan, refleksi diri, dan juga prestasi.⁴³⁹ Sedangkan dalam pemahaman yang lain, portofolio adalah sebuah koleksi hasil karya anak didik yang disusun secara sistematis, di mana hasil karya tersebut dihasilkan dalam satu periode yang panjang.⁴⁴⁰

Pada dasarnya, portofolio dapat digunakan evaluator untuk melihat perkembangan peserta didik dari waktu ke waktu berdasarkan kumpulan hasil karya sebagai bukti dari suatu kegiatan pembelajaran. Portofolio dipandang sebagai suatu proses sosial pedagogis, yaitu sebagai kumpulan pengalaman pembelajaran (*collection of learning experience*) yang terdapat di dalam pikiran peserta didik, baik yang berwujud pengetahuan (*cognitive*), keterampilan (*psychomotor*), maupun sikap dan nilai (*affective*).⁴⁴¹

Portofolio dalam penilaian di kelas dapat digunakan untuk mencapai beberapa tujuan sebagai berikut:

1. Menghargai perkembangan yang dialami siswa.
2. Mendokumentasikan proses pembelajaran yang berlangsung.
3. Memberi perhatian pada prestasi kerja siswa yang terbaik.

⁴³⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 195.

⁴³⁸ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 122.

⁴³⁹ Anita E. Woolfolk, (2007), hlm 563

⁴⁴⁰ Joan E. Ormrod, *Educational Psychology: Developing Learners*, (Merrill Prentice Hall, 2003), hlm. 586

⁴⁴¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 197.

4. Merefleksikan kesanggupan mengambil risiko dan melakukan eksperimentasi.
5. Meningkatkan efektivitas proses pengajaran.
6. Berbagi informasi dengan orangtua atau wali siswa dan guru yang lain.
7. Membina dan mempercepat pertumbuhan konsep diri positif pada diri siswa.
8. Meningkatkan kemampuan melakukan refleksi diri.
9. Membantu siswa dalam merumuskan tujuan.⁴⁴²

Dengan tujuan-tujuan yang ingin dicapai tersebut, ada perbedaan yang bisa dijelaskan dengan metode penilaian yang lain, khususnya dengan tes tertulis. Perbedaan yang paling mencolok adalah portofolio memiliki kelebihan dalam beberapa hal terutama portofolio lebih objektif dilihat dari perspektif hasil kinerja siswa yang sesungguhnya; lebih terbuka, karena siswa sendiri ikut serta menilai kinerjanya; dan secara langsung berkaitan dengan proses kegiatan pembelajaran. Untuk lebih jelasnya perbedaan yang dimaksud, lihatlah tabel berikut ini:

Tabel
Perbedaan Antara Portofolio dan Tes

| No. | Portofolio | Tes |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1 | Menilai siswa berdasarkan seluruh tugas dan hasil kerja yang berkaitan dengan kinerja yang dinilai | Menilai siswa berdasarkan sejumlah tugas yang terbatas |
| 2 | Siswa turut serta dalam menilai kemajuan yang dicapai dalam penyelesaian berbagai tugas dan perkembangan yang berlangsung selama proses pembelajaran | Yang menilai hanya guru berdasarkan masukan yang terbatas |
| 3 | Menilai setiap siswa berdasarkan pencapaian masing-masing, dengan mempertimbangkan juga faktor perbedaan individual | Menilai semua siswa dengan menggunakan satu kriteria |

⁴⁴² Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 123.

| | | |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | Mewujudkan suatu proses penilaian yang kolaboratif | Proses penilaian tidak kolaboratif (tidak ada suatu kerja sama, terutama antara guru, siswa, dan orang tua) |
| 5 | Siswa menilai dirinya sendiri menjadi suatu tujuan | Penilaian diri oleh siswa bukan merupakan suatu tujuan |
| 6 | Yang mendapat perhatian dalam penilaian mencakup kemajuan, usaha, dan pencapaian. | Yang mendapatkan perhatian dalam penilaian hanyalah pencapaian. |
| 7 | Terkait erat antara kegiatan penilaian, pengajaran, dan pembelajaran | Terpisah antara kegiatan penilaian, pengajaran, dan pembelajaran |

Sumber: (Moh. Sholeh Hamid, 2011: 124-125)

Dari pembahasan di atas, ada beberapa fungsi dari penilaian portofolio, yaitu sebagai berikut:

1. Portofolio sebagai sumber informasi bagi guru dan orangtua untuk mengetahui pertumbuhan dan perkembangan kemampuan peserta didik, tanggung jawab dalam belajar, perluasan dimensi belajar, dan inovasi pembelajaran.
2. Portofolio sebagai alat pembelajaran merupakan komponen kurikulum, karena portofolio mengharuskan peserta didik untuk mengoleksi dan menunjukkan hasil kerja mereka.
3. Portofolio sebagai alat penilaian autentik.
4. Portofolio sebagai sumber informasi bagi peserta didik untuk melakukan *self-assessment*.⁴⁴³

Ada beberapa langkah utama yang harus diperhatikan dan juga dilaksanakan guru dalam rangka melakukan penilaian menggunakan metode portofolio ini, yaitu:

1. Memastikan bahwa siswa memiliki berkas portofolio.
2. Menentukan bentuk dokumen atau hasil pekerjaan yang perlu dikumpulkan.

⁴⁴³ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 201.

3. Siswa mengumpulkan dan menyimpan dokumen dan hasil pekerjaannya.
4. Menentukan kriteria penilaian yang digunakan.
5. Mengharuskan siswa menilai hasil pekerjaannya sendiri secara berkelanjutan.
6. Menentukan waktu dan menyelenggarakan pertemuan portofolio.
7. Melibatkan orangtua dalam proses penilaian portofolio.⁴⁴⁴

Semua langkah di atas harus benar-benar dijalankan dengan baik oleh guru. Namun yang perlu diingat adalah bahwa penilaian portofolio ini merupakan penilaian berkelanjutan yang didasarkan pada berbagai informasi yang menunjukkan perkembangan kemampuan siswa dalam satu periode tertentu. Informasi perkembangan siswa tersebut dapat berupa karya siswa dari proses pembelajaran yang dianggap terbaik oleh siswanya, hasil tes (bukan nilai), piagam penghargaan atau bentuk informasi lain yang terkait dengan kompetensi tertentu dalam satu mata pelajaran. Berdasarkan informasi perkembangan tersebut, guru dan siswa sendiri dapat menilai perkembangan kemampuan siswa dan terus melakukan perbaikan. Dengan demikian, portofolio dapat memperlihatkan perkembangan kemajuan belajar siswa.

Namun ada hambatan-hambatan dalam melaksanakan penilaian berbasis portofolio ini, dan berikut ini adalah beberapa hambatan tersebut.

- I. Guru cenderung hanya memperhatikan pencapaian akhir, tanpa melihat proses yang dijalani anak didik akibat dari kesibukan dan ketidakpedulian guru terhadap prosesnya. Akibatnya, guru menjadi tidak tahu bagaimana anak didik mengumpulkan bahan, bagaimana menyusun, dan menyajikannya dalam bentuk laporan portofolio. Jika guru bersikap demikian, tentu saja murid pun akan menerapkan berbagai strategi yang memudahkan mereka untuk membuat portofolio tersebut. Bisa jadi anak didik tidak jujur dalam pembuatan portofolio tersebut. Akibatnya, portofolio yang diharapkan bisa mengubah sikap dan perilaku siswa menjadi tidak terwujud. Padahal jika anak didik mengikuti proses dan menjalankannya dengan baik, hal itu akan membawa dampak positif bagi perkembangan psikologis, mental, dan kognitifnya, dan mampu belajar dengan lebih baik.

⁴⁴⁴ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 126.

2. Guru bersikap otoriter dan terjebak pada hubungan atasan-bawahan, sehingga guru lebih dominan dalam penentuan penilaian portofolio ini. Jika ini terjadi, maka tentu saja inisiatif dan kreativitas anak didik menjadi hilang. Pada akhirnya anak didik menjadi manusia yang penurut dan pengikut perintah dari guru, dan bahkan bisa jadi anak didik menjadi *down* mentalnya dan menjadi penakut. Tentu saja ini menjadi sangat berbahaya bagi proses pembelajaran, karena suasana pembelajaran menjadi tidak bergairah dan ada kesan yang kuat akan dominansi guru. Semua proses pembelajaran dan penilaian pun kemudian akan tergantung pada guru, sehingga anak pun kehilangan daya inisiatif, kreativitas, dan menjadi manusia pasif dan hanya tergantung pada orang lain.
3. Kriteria yang dibuat dalam pembuatan portofolio terlalu berbelit-belit dan menyulitkan anak didik. Karena itulah, dalam proses penilaian portofolio ini harus ada kerja sama antara guru dan murid atau ada pelibatan anak didik di dalam proses penentuan kriteria pembuatan portofolio tersebut. Jika hal ini tidak dilakukan, maka tentu saja anak didik akan terjebak pada suasana yang tidak menyenangkan sehingga bukan tidak mungkin hal itu justru akan mematikan kreativitas anak didik dalam proses pembuatan portofolio tersebut.⁴⁴⁵

Karena itulah, dalam melihat berbagai hambatan di atas, yang perlu diingat dalam melaksanakan penilaian berbasis portofolio ini adalah tidak melupakan berbagai prinsip dasar penilaian berbasis portofolio ini. Prinsip-prinsip dasar penilaian ini harus tetap ditegakkan agar bisa menjamin penilaian ini bisa terjadi interaksi multiarah yang bisa membawa dampak yang sangat signifikan bagi perkembangan pembelajaran anak didik. Menurut Direktorat PLP Ditjen Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional, pelaksanaan penilaian portofolio hendaknya memerhatikan prinsip-prinsip sebagai berikut:⁴⁴⁶

Pertama, mutual trust. Hal ini berarti harus ada rasa saling percaya antara guru dan anak didik serta anak didik dengan anak didik lainnya. Mereka juga harus saling membutuhkan, saling membantu, terbuka, jujur, dan adil sehingga dapat membangun suasana penilaian yang lebih kondusif.

⁴⁴⁵ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 134-135.

⁴⁴⁶ Depdiknas, *Materi Pelatihan Peningkatan Kemampuan Guru dalam Penyusunan dan Penggunaan Alat Evaluasi serta Pengembangan Sistem Penghargaan terhadap Siswa*, (Jakarta: Direktorat PLP Ditjen Dikdasmen Depdiknas, 2003).

Kedua, confidentiality. Hal ini berarti bahwa guru harus menjaga kerahasiaan semua hasil pekerjaan anak didik dan dokumen yang ada, baik perseorangan maupun kelompok, tidak boleh diberikan atau diperlihatkan kepada siapapun sebelum diadakan pameran. Hal ini dimaksudkan agar anak didik yang mempunyai kelemahan tidak merasa dipermalukan. Menjaga kerahasiaan ini juga akan memotivasi anak didik untuk memperbaiki hasil pekerjaannya dan meningkatkan rasa percaya dirinya.

Ketiga, joint ownership. Hal ini berarti semua hasil pekerjaan anak didik dan dokumen yang ada harus menjadi milik bersama antara guru dan peserta didik sehingga harus dijaga bersama, baik penyimpanannya maupun penempatannya. Anak didik juga harus ditumbuhkan rasa tanggung jawabnya dengan memberikan kebebasan bagi mereka untuk melihat, mengambil, dan menyimpannya kembali portofolio mereka.

Keempat, satisfaction. Hal ini berarti bahwa semua dokumen dalam rangka pencapaian standar kompetensi, kompetensi dasar, dan indikator harus dapat memuaskan semua pihak, baik guru, orangtua, maupun peserta didik, karena dokumen tersebut merupakan bukti karya terbaik anak didik sebagai hasil pembinaan guru.

Kelima, relevance. Artinya, dokumen yang ada harus sesuai dengan standar kompetensi, kompetensi dasar, dan indikator yang diharapkan. Kesesuaian ini pada gilirannya berkaitan dengan prinsip kepuasan.

Dari berbagai prinsip tersebut, pada dasarnya tanggung jawab terhadap keberadaan dan sistematika portofolio yang dimiliki anak didik menjadi sesuatu hal yang sangat penting di sini. Anak didik harus diberikan tanggung jawab dalam melihat, menyimpan, dan mengambil kembali portofolio yang berisi berbagai karya dari anak didik itu sendiri. Berikut adalah contoh karya-karya yang dapat dimasukkan dalam penilaian portofolio:

1. Hasil pelaksanaan tugas-tugas pelajaran oleh siswa
2. Hasil ujian atau tes
3. Puisi
4. Karangan
5. Gambar/tulisan
6. Peta/denah
7. Desain
8. Paper/karya tulis
9. Laporan observasi
10. Laporan penyelidikan
11. Laporan penelitian
12. Laporan eksperimen
13. Sinopsis

14. Naskah pidato/khutbah
15. Naskah drama
16. Doa
17. Rumus
18. Kartu ucapan
19. Surat
20. Komposisi musik
21. Teks lagu
22. Resep masakan
23. Catatan-catatan negatif seperti surat peringatan dan semacamnya tentang diri siswa sebagai bentuk introspeksi.⁴⁴⁷

Semua contoh karya di atas tentu harus ada hubungan atau kaitannya dengan mata pelajaran yang diajarkan, atau paling tidak ada ketersinggungan dengan apa yang tengah dipelajari, atau penilaiannya diserahkan kepada guru yang bersangkutan, tapi tetap harus melibatkan anak didik dalam penentuannya. Karena guru tidak boleh secara sepihak menentukan bahan-bahan tersebut.

Dalam kerja sama penentuan tersebut, guru melibatkan siswa melalui proses diskusi sehingga akan tercapai sebuah kesepakatan bersama tentang bahan yang perlu dikumpulkan, cara mengumpulkannya, dan kriteria penilaiannya. Hal ini penting supaya siswa mempunyai kesempatan untuk menyatakan kesulitan-kesulitannya atau masalah-masalah yang mungkin mereka hadapi ketika mengumpulkan bahan-bahan tersebut. Namun, yang lebih penting dari itu adalah dalam proses pengambilan keputusan dengan diskusi semacam ini dapat menumbuhkan rasa tanggung jawab pada diri siswa untuk bekerja sesuai dengan yang diharapkan.

Setelah semua bahan terkumpul, kemudian disusun dan disimpan dalam sebuah dokumen. Dalam kaitan ini, ada beberapa hal yang patut diperhatikan, yaitu:

1. Setiap dokumen harus dibuat identitas anak didik, seperti nama, nomor induk kelas, dan nama sekolah.
2. Untuk memudahkan pemeriksaan isi dokumen, setiap dokumen harus dibuat daftar isi dokumen.
3. Isi dokumen harus dimasukkan ke dalam satu map atau folder dan disusun secara sistematis sesuai dengan kompetensi yang telah ditetapkan.

⁴⁴⁷ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 127-128.

4. Isi dokumen hendaknya dikelompokkan sesuai dengan mata pelajaran dan setiap mata pelajaran diberikan warna yang berbeda.
5. Setiap isi dokumen harus ada catatan atau komentar dari guru dan orangtua.
6. Isi dokumen hendaknya tidak ditentukan sepihak oleh guru, tetapi harus dikomunikasikan dengan anak didik melalui proses diskusi. Hal ini dimaksudkan agar anak didik tidak hanya dijadikan objek, tapi juga menjadi subjek penilaian.⁴⁴⁸

Portofolio juga dapat digunakan untuk menilai perkembangan siswa dalam ilmu-ilmu sosial, seperti menganalisis masalah-masalah sosial, bahasa, seperti menulis karangan, dan matematika, seperti pemecahan masalah-masalah matematika. Portofolio juga lebih tepat digunakan untuk menilai kemampuan menulis siswa untuk berbagai tujuan dan pembaca. Dan kumpulan tulisan anak didik ini merupakan refleksi perkembangan berpikir mereka.

Pada intinya, contoh karya atau hasil kerja siswa di atas harus memenuhi unsur-unsur pertanyaan pokok yang perlu dijawab seperti:

1. Bahan apa sajakah yang dapat memberikan informasi tentang perkembangan yang dialami siswa?
2. Bahan apa sajakah yang dapat memberikan informasi yang bermanfaat dalam pengambilan keputusan-keputusan yang berhubungan dengan kurikulum dan pengajaran?⁴⁴⁹

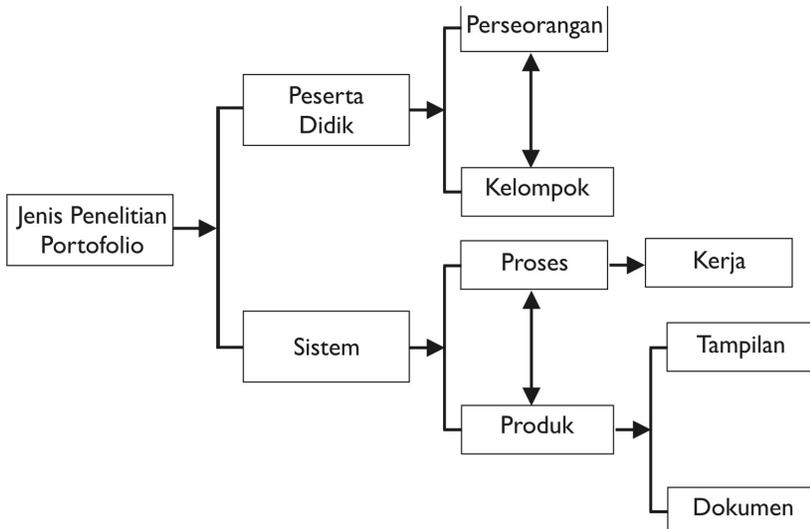
Kemudian langkah selanjutnya adalah menentukan bobot penilaian untuk masing-masing bahan yang ditentukan yang perlu dikumpulkan dan cara penilaiannya. Dan tentu saja ini perlu dikomunikasikan dan dimintakan tanggapannya dengan anak didik. Setelah semuanya selesai ditentukan, tahap selanjutnya adalah mengumpulkan bahan-bahan yang telah ditentukan dalam berkas portofolio dan kemudian menyusunnya secara rapi. Namun, waktunya juga harus ditentukan dengan jelas, kapan dimulai dan kapan akan berakhir proses pengumpulan bahan tersebut. Selain itu, setiap bahan yang dikumpulkan harus dicantumkan waktu dan tanggalnya agar bisa diketahui tahap perkembangan yang dilalui anak didik langkah demi langkahnya.

⁴⁴⁸ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 214-215.

⁴⁴⁹ Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 129.

Dalam portofolio, ada dua jenis penilaian: (1) penilaian sistem dan (2) penilaian anak didik. Dalam penilaian sistem, ada penilaian proses dan ada penilaian produk. Sedangkan dalam penilaian anak didik, ada penilaian perseorangan dan ada pula penilaian berkelompok. Lebih lengkapnya lihat bagan berikut ini.

BAGAN JENIS PENILAIAN PORTOFOLIO



Sumber: Zainal Arifin (2014: 207)

Pertama, portofolio proses. Jenis portofolio ini menunjukkan tahapan belajar dan menyajikan catatan perkembangan anak didik dari waktu ke waktu. Portofolio proses ini menunjukkan kegiatan pembelajaran untuk mencapai standar kompetensi, kompetensi dasar, dan sekumpulan indikator yang telah ditetapkan dalam kurikulum, serta menunjukkan semua hasil dari awal sampai dengan akhir selama kurun waktu tertentu. tujuannya adalah untuk membantu anak didik untuk mengidentifikasi tujuan pembelajaran, perkembangan hasil belajar dari waktu ke waktu, dan menunjukkan pencapaian hasil belajar. Pendekatan ini lebih menekankan pada bagaimana anak didik belajar, berkreasi, termasuk mulai dari draft awal, bagaimana proses awal itu terjadi, dan tentunya sepanjang anak didik dinilai.

Kedua, portofolio produk. Jenis portofolio ini hanya menekankan pada penguasaan dari tugas yang dituntut dalam standar kompetensi, kompetensi dasar, dan sekumpulan indikator pencapaian hasil belajar, serta hanya menunjukkan bukti yang paling baik, tanpa memerhatikan bagaimana dan kapan bukti tersebut diperoleh. Tujuan portofolio ini adalah untuk mendokumentasikan dan merefleksikan kualitas prestasi yang telah dicapai. Contoh dari portofolio ini adalah portofolio tampilan dan portofolio dokumentasi.⁴⁵⁰

Ketiga, portofolio perseorangan. Portofolio perseorangan adalah portofolio yang penugasannya diperuntukkan bagi perseorangan anak didik, sehingga segala hasil karya yang terkait dengan mata pelajaran tertentu itu merupakan hasil karya dari individu anak didik itu sendiri, dan penilaiannya pun hanya ditujukan kepada hasil karya anak didik yang bersangkutan.

Keempat, portofolio kelompok. Portofolio kelompok adalah portofolio yang penugasannya dilakukan secara berkelompok sehingga hasil karya kelompok tersebutlah yang akan dijadikan dasar penilaian portofolio ini, sehingga semua tim dalam kelompok akan mendapatkan hasil penilaian berdasarkan kinerja kelompok.

Dari berbagai jenis penilaian portofolio di atas, hal lain yang penting untuk dilakukan tentu saja adalah penilaian portofolio itu sendiri. Karena itulah, berikut ini adalah tahapan penilaian portofolio:

1. Menentukan tujuan dan fokus portofolio. Hal ini dilakukan dengan cara menjawab pertanyaan-pertanyaan seperti: mengapa portofolio itu dilakukan? Tujuan pembelajaran dan tujuan kurikulum apa yang akan dicapai? Alat penilaian seperti apa yang tepat untuk menilai tujuan tersebut? Apakah portofolio akan difokuskan pada hasil pekerjaan yang baik, pertumbuhan dan kemajuan belajar, atau keduanya? Apakah portofolio itu akan digunakan untuk formatif, sumatif, diagnostik, atau semuanya? Siapa yang akan dilibatkan dalam menentukan tujuan, fokus, dan pengaturan portofolio?
2. Menentukan isi portofolio. Setelah menentukan tujuan, langkah selanjutnya adalah menentukan isi portofolio. Dengan demikian, isi portofolio harus sesuai dengan tujuan portofolio. Isi portofolio harus

⁴⁵⁰ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 207-209.

menunjukkan kemampuan anak didik sesuai dengan kompetensi yang diharapkan. Untuk itu, semua kegiatan pembelajaran baik di kelas maupun di luar kelas harus selalu diamati dan dinilai.

3. Mengembangkan kriteria penilaian. Kriteria penilaian harus dirumuskan dengan jelas, baik yang berhubungan dengan proses pembelajaran maupun hasil belajar yang diharapkan. Kriteria penilaian sangat bergantung pada kompetensi, cara menilai, dan bukti yang dinilai.
4. Menyusun format penilaian. Sebagaimana isi dan kriteria penilaian, format penilaian pun harus mengacu pada tujuan. Format penilaian banyak modelnya, dan salah satunya bisa menggunakan model skala dengan tiga kriteria, seperti: baik, cukup, kurang.
5. Mengidentifikasi pengorganisasian portofolio.
6. Menggunakan portofolio dalam praktik.
7. Menilai pelaksanaan portofolio.
8. Menilai portofolio secara umum.⁴⁵¹

Dengan mengikuti berbagai tahapan portofolio di atas, hal yang paling penting adalah bagaimana menjalankan penilaian atau evaluasi berbasis portofolio ini dengan objektif dan baik, sehingga hasilnya akan mencerminkan evaluasi portofolio yang valid, reliabel dan mampu memberikan gambaran yang sefaktanya dan seutuhnya terkait dengan hasil karya anak didik.

Karena itulah, dalam melakukan penilaian, ada beberapa hal yang patut untuk diperhatikan oleh evaluator atau guru dalam kaitannya dengan penilaian berbasis portofolio ini, yaitu sebagai berikut:⁴⁵²

- I. Guru diharapkan mampu memeriksa portofolio dan melakukan pertemuan secara teratur dengan setiap siswa, setidaknya dua hingga tiga kali dalam satu semester. Pertemuan tersebut adalah untuk membahas tentang berbagai hal berkaitan dengan penilaian terhadap bahan-bahan yang telah dapat dikumpulkan oleh setiap siswa. Selama guru mengadakan pertemuan tersebut, guru juga perlu mempersiapkan kegiatan pembelajaran bagi siswa-siswa yang lain, yang sedang tidak terlibat dalam pertemuan dengan guru. Sebaiknya kegiatan pertemuan

⁴⁵¹ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran*, hlm. 213-214.

⁴⁵² Moh. Sholeh Hamid, *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas*, hlm. 130-133..

tersebut tidak mengganggu jalannya belajar, karena hal itu merupakan rangkaian kegiatan integral dengan keseluruhan proses pembelajaran.

2. Guru harus melibatkan orangtua. Penilaian dilakukan dengan merujuk pada berbagai kriteria yang telah ditentukan dan dikomunikasikan kepada siswa, namun dengan memperhatikan juga individu-individu yang memang mempunyai perbedaan satu sama lain. Karena yang ditekankan pada portofolio ini bukanlah hasil pencapaian akhirnya, tetapi pada proses perkembangan yang dialami dan usaha yang dilakukan oleh setiap siswa. Karena itu, bisa jadi ada pencapaian hasil yang sama, namun nilainya berbeda, karena usaha yang dilakukan atau proses perkembangan yang dialami siswa tersebut memang berbeda.
3. Guru harus mempunyai satu buku khusus untuk membuat berbagai catatan portofolio dan mengadakan pertemuan secara teratur dengan siswa. Selanjutnya di akhir tahun pelajaran akan diadakan pertemuan dengan orangtua atau wali siswa. Pada kesempatan tersebut, orangtua dapat melihat dan mendapatkan informasi dari berkas portofolio yang dikumpulkan dan disusun oleh anak mereka. Setelah melihat dan mendapatkan informasi tersebut, orangtua diharapkan bisa memberikan tanggapannya terhadap berkas portofolio anaknya. Hal ini sangat penting, karena mampu melibatkan orangtua sehingga akan mampu meningkatkan kerja sama dan menjalin komunikasi yang erat antara sekolah dan guru dengan orangtua. Tentu saja ini akan menjadi positif dalam rangka mencapai keidealan pendidikan yang berharap anak didik bisa maju dan berkembang sesuai dengan tingkat perkembangannya yang positif.
4. Tentukan kriteria penilaian portofolio dengan baik. Agar portofolio ini bisa berjalan dengan baik, penilaian portofolio ini harus mempunyai kriteria yang sudah dirumuskan dengan baik dan gamblang tentang proses dan hasil yang ingin dicapai. Apabila tidak ada kriteria tentang proses yang harus ditempuh dan hasil yang diharapkan, tentu sulit diharapkan akan membawa manfaat bagi perbaikan dan peningkatan mutu pendidikan. Oleh karena itu, guru harus menentukan dengan jelas kriteria apa yang akan dijadikan pegangan. Berbagai kriteria yang harus ditentukan dengan jelas adalah seperti: apa saja yang perlu dilakukan oleh siswa, bagaimana melakukannya, berapa lama waktu yang diperlukan,

prasyarat apa yang perlu dimiliki, sarana dan prasarana apa yang harus digunakan, dan sebagainya, dan semuanya itu harus mengarah kepada pencapaian tujuan.

5. Tujuan diadakannya penilaian portofolio juga harus ditentukan. Dalam hal ini, tujuan juga harus berisi hal-hal yang gamblang, sistematis, dan mempunyai ukuran tertentu baik dalam hal waktu, ukuran, dan sebagainya. Bila hal itu sudah terpenuhi semua dengan baik, maka tentu saja penilaian portofolio ini akan mampu meningkatkan mutu pembelajaran dan pengajaran. Selain itu, semua pihak merasa terlibatkan baik guru maupun murid dalam proses penilaian portofolio ini, sehingga tentu saja akan membawa dampak psikologis yang baik yang akan menunjang segi kognitif dan kemajuan pembelajaran anak didik.

I. KESIMPULAN

Berdasarkan uraian tentang teknik non tes dalam evaluasi pembelajaran, guru atau evaluator semestinya tidak hanya menggunakan teknik tes saja dalam mengukur keberhasilan belajar siswa. Teknik non tes terbukti sebagai teknik pengukuran atau pengumpulan data yang lebih detail dan komprehensif terhadap hasil belajar. Sehingga data hasil pengukuran dapat digunakan oleh guru atau evaluator untuk mengevaluasi pembelajaran secara komprehensif.

DAFTAR PUSTAKA

- Ali, Muhammad. (1999). *Guru Dalam Proses Belajar Mengajar*, cet Ke-9. Bandung: Sinar Baru Algesindo.
- Aluan, Boyet B., "Educational Measurement, Assessment and Evaluation: A Study Guide Approach", *Slide Presentation*, bisa dilihat dalam <http://www.slideshare.net/BoyetAluan/educational-measurement-assessment-and-evaluation?related=1>.
- Arifin, Zainal. (2014). *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*, Cet. Keenam. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Arifin, Zainal. (2012). *Evaluasi Pembelajaran*, Cet. Kedua. Jakarta: Dirjen Pendidikan Islam Kementerian Agama.
- Arifin, Zainal. (2010). "Evaluasi Program: Model-Model Evaluasi," *Makalah* pada Jurusan Kurikulum dan Teknologi Pendidikan Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung.
- Arikunto, Suharsimi. (2008). *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Arikunto, Suharsimi. (1988). *Penilaian Program Pendidikan*. Jakarta: Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Arikunto, Suharsimi, dan Cepi Safruddin. (2008). *Evaluasi Program Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Azwar, S. (2010). *Dasar-Dasar Psikometri*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

- Baharudin dan Esa Nur Wahyuni. (2007). *Teori Belajar dan Pembelajaran*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Baharuddin dan Moh. Makin. (2007). *Pendidikan Humanistik: Konsep, Teori, dan Aplikasi Praksis dalam Dunia Pendidikan*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Basuki, Ismet, dan Haryanto. (2014). *Asesmen Pembelajaran*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.
- Boeree, C. George. (2004). *Personality Theories: Melacak Kepribadian Anda Bersama Psikolog Dunia*, Penerj. Inyik Ridwan Muzir. Yogyakarta: Prismsophie.
- Boeree, C. George. (2005). *Sejarah Psikologi: Dari Masa Kelahiran sampai Masa Modern*, Penerj. Abdul Qodir Shaleh. Yogyakarta: Prismsophie.
- Budiningsih, C. Asri. (2004). *Belajar dan Pembelajaran*. Yogyakarta: Rineka Cipta.
- Brinkerhoff, RD., dalam RD. Brinkerhoff, et.al. (1986). *Program Evaluation a Practitioner's Guide for Trainers and Educators*. Western Michigan: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Brown, FG. (1970). *Principles of Educational and Psychological Testing*. USA: Dryden Press, Inc.
- Cahyono, Adi Nur, "Vygotskian Perspective: Proses Scaffolding untuk mencapai Zone of Proximal Development (ZPD) Peserta Didik dalam Pembelajaran Matematika", *Makalah dalam Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika dengan tema "Peningkatan Kontribusi Penelitian dan Pembelajaran Matematika dalam Upaya Pembentukan Karakter Bangsa"* pada tanggal 27 November 2010 di Jurusan Pendidikan Matematika FMIPA UNY
- Concept of Evaluation and its Principles*, http://wikieducator.org/concept_of_evaluation_and_its_principles. diakses pada 10 Oktober 2015.
- Dahar, RW. (1989). *Teori-Teori Belajar*. Jakarta: Erlangga.
- Depdiknas. (2003). *Materi Pelatihan Peningkatan Kemampuan Guru dalam Penyusunan dan Penggunaan Alat Evaluasi serta Pengembangan Sistem Penghargaan terhadap Siswa*, Jakarta: Direktorat PLP Ditjen Dikdasmen Depdiknas.
- Depdiknas. (2005). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.

- Depdiknas. (2004). *Peningkatan Kinerja Kepala Sekolah*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah.
- DePorter, Bobbi, dan Mike Hernacki. (2000). *Quantum Learning: Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan*. Bandung: Kaifa.
- Eagly, A.H., dan S. Chaiken. (1993). *The Psychology of Attitudes*. New York: Harcourt Brace Javanovich College Publishers.
- French, Wendell L. (1974). *Personnel Management Process: Human Resources Administration*, Edisi ketiga. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gronlund, Norman. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Gronlund, N.E., dan R.L. Linn. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*, Edisi keenam. New York: MacMillan Publishing Company.
- Guba, E.G., dan YS. Lincoln. (1985). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Hadi, Sutrisno. (2000). *Metodologi Research Jilid 2*, cet. Kedua Puluh Lima. Yogyakarta: Penerbit Andi.
- Hamid, Moh. Sholeh. (2011). *Standar Mutu Penilaian dalam Kelas: Sebuah Panduan Lengkap dan Praktis*. Yogyakarta: Diva Press.
- Hasan, Said Hamid. (1988). *Evaluasi Kurikulum*. Jakarta: P2LPTK-Ditjen Dikti-Depdikbud.
- Hergenhahn, BR., dan Matthew H. Olson. (2009). *Theories of Learning (Teori Belajar)*, cet. Kedua. Jakarta: Kencana Prenada Media.
- Illeris, Knud. (2007). *How to Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London/New York: Routledge.
- Illeris, Knud. (2011). "Pemahaman Komprehensif tentang Pembelajaran Manusia," dalam Knud Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Teori-Teori Pembelajaran Kontemporer*, Penerj. M. Khozim. Bandung: Nusa Media.
- Jarvis, Peter. (2011). "Belajar Menjadi Seorang Person di dalam Masyarakat," dalam Knud Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Teori-Teori Pembelajaran Kontemporer*, Penerj. M. Khozim. Bandung: Nusa Media.
- Johnson, D.W. dan R.T. Johnson. (2002). *Meaningful Assessment: A Manageable and Cooperative Process*. Boston: Ally and Bacon.
- Joni, T. Raka. (1984). *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*. Malang: YP2LPM.
- Kaufman, Roger A. (1980). *Evaluation Without Fear*. New York: New Viewpoints.

- Kimble, Gregory A. (1961). *Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning*, Edisi kedua. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kusaeri dan Suprananto. (2012). *Pengukuran dan Penilaian Pendidikan*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
- Mardapi, Djemari. (2008). *Teknik Penyusunan Instrumen Tes dan Non Tes*. Yogyakarta: Mitra Cendikia.
- Mardapi, Djemari, "Kurikulum 2004 dan Optimalisasi Sistem Evaluasi Pendidikan di Sekolah," *Makalah*, Seminar Nasional Kurikulum 2004 Berbasis Kompetensi, Universitas Ahmad Dahlan Yogyakarta, 10 Januari 2003
- Marsh, Colin. (1996). *Handbook for Beginning Teachers*. Sydney: Addison Wesley Longman Australia Pty Limited.
- Mehrens, WA., dan JJ. Lehmann. (1978). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Mergel, Brenda. (2010). "Teori Pembelajaran dan Desain Pengajaran", dalam Mark K. Smith, dkk, *Teori Pembelajaran dan Pengajaran: Mengukur Kesuksesan Anda dalam proses Belajar dan Mengajar Bersama Psikolog Pendidikan Dunia*, Penerj. Abdul Qodir Shaleh, Cet. Ke-3. Yogyakarta: Mirza Media Pustaka.
- Mudjijo. (1995). *Tes Hasil Belajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Muhadjir, Noeng. (1981). *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial*. Yogyakarta: Rake Sarasin.
- Mutohar, Prim Masrokan. (2013). *Manajemen Mutu Sekolah: Strategi Peningkatan Mutu dan Daya Saing Lembaga Pendidikan Islam*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Nurkencana, Wayan, dan P.P.N. Sunartana. (1986). *Evaluasi Pendidikan*. Surabaya: Usaha Nasional.
- Ormrod, Joan E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*. Merrill Prentice Hall.
- Overton, Terry. (2011). *Assessing Learners With Special Needs: An Applied Approach*, Edisi ketujuh. New York: Pearson.
- Poedjiadi, Anna. (1999). *Pengantar Filsafat Ilmu bagi Pendidik*. Bandung: Yayasan Cenderawasih.
- Popham, W. James. (1974). *Evaluation in Education: Current Application*. Los Angeles: University of California.

- Purwanto, M. Ngalim. (2010). *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*, cet. Keenambelas. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.
- Ratumanan, TW. (2004). *Belajar dan Pembelajaran*. Surabaya: UNESA University Press.
- Reynolds, CR., R.B. Livingston, dan V. Wilson. (2010). *Measurement and Assessment in Education*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Riley, M.J. (1981). *Management Information Systems*. San Francisco, CA: Holden Day.
- Rosdiani, Dini. (2013). *Perencanaan Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani dan Kesehatan*. Bandung: Alfabeta.
- Rumini, Sri. (1993). *Psikologi Pendidikan*. Yogyakarta: UPP IKIP Yogyakarta.
- Rummel, J.F. (1958). *An Introduction to Research Procedures in Education*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Sardiman, AM. (2004). *Interaksi dan Motivasi Belajar-Mengajar*. Jakarta: Rajawali Press.
- Sax, Gilbert. (1980). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, edisi kedua. California, Wadsworth Publishing Company.
- Semiawan, Conny. (1994). *Perspektif Pendidikan Anak Berbakat*, Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi. Proyek Pembinaan Dan Peningkatan Mutu Tenaga Kependidikan.
- Silberman, Melvin L. (1996). *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. USA: Allyn & Bacon.
- Slavin, Robert E. (2000). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Sixth Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, Mark K. (2010). *Teori Pembelajaran dan Pengajaran*, Penerj. Abdul Qodir Shaleh, cet. Ketiga. Yogyakarta: Mirza Media Pustaka.
- Stanley, J.C. and Kenneth D. Hopkins. (1978). *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. New Delhi, Prentice Hall of India Private, Ltd.
- Stiggins, R.J. (1994). *Student-Center: Classroom Assessment*. New York: MacMillan College Publishing Company.
- Stufflebeam, D.L., dan AJ. Shinkfield. (1985). *Systematic Evaluation*. Boston: Kluwer Nijhof Publishing.

- Sudaryono. (1912). *Dasar-Dasar Evaluasi Pembelajaran*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
- Sudijono, Anas. (2005). *Pengantar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: PT Rajagrafindo Persada.
- Sudjana, Nana, dan Ibrahim. (2004). *Penelitian dan Penilaian Pendidikan*. Bandung: Sinar Baru Algesindo.
- Sudjana, Nana. (2001). *Penelitian dan Penilaian Pendidikan*. Bandung: Sinar Baru.
- Suharno, R. (1984). *Testologi: Pengantar*. Jakarta: Bina Aksara.
- Suhartoyo, Edy. "Pengalaman Peningkatan Mutu Pendidikan Melalui Pengembangan Budaya Sekolah di SMAN I Kasihan Bantul," *Makalah*, Seminar Nasional Peningkatan Mutu Pendidikan Melalui Pengembangan Budaya Sekolah, Universitas Negeri Yogyakarta, 23 November 2005.
- Sukardi. (2012). *Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya*, Cet. Ketujuh. Jakarta: Bumi Aksara.
- Sukiman. (2012). *Pengembangan Sistem Evaluasi*. Yogyakarta: Insan Madani.
- Sukiman. "Teori Pembelajaran dalam Pandangan Konstruktivisme dan Pendidikan Islam," dalam *Jurnal Kependidikan Islam*, Vol. III No. I Januari-Juni 2008
- Suparno, Paul. (1997). *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*. Yogyakarta: Kanisius.
- Supratiknya, A. (2012). *Penilaian Hasil Belajar dengan Teknik Nontes*. Yogyakarta: Penerbit Universitas Sanata Dharma.
- Suprijono, Agus. (2013). *Cooperative Learning Teori dan Aplikasi PAIKEM*. Yogyakarta: Pusaka Pelajar.
- Surapranata, Sumarna. (2004). *Panduan Penulisan Tes Tertulis: Implementasi Kurikulum 2004*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Surya, Muhammad. (2013). *Psikologi Pembelajaran dan Pengajaran*. Bandung: Yayasan Bhakti Winaya.
- Sutrisno. (2005). *Revolusi Pendidikan di Indonesia: Membedah Metode dan Teknik Pendidikan Berbasis Kompetensi*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media
- Suwarno, Wiji. (2006). *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Syah, Muhibbin. (2000) *Psikologi Pendidikan dengan Pendekatan Baru*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

- Tasker, Ross. (2002). "Effective Teaching: What Can a Constructivist View of Learning Offer?" dalam *ASTJ*, Vol. 38, No. 1.
- Tayibnafis, Farida Yusuf. (2008). *Evaluasi Program dan Instrumen Evaluasi untuk Program Pendidikan dan Penelitian*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Thoha, M. Chabib. (1996). *Teknik Evaluasi Pendidikan*, Cet Ketiga. Jakarta; PT RajaGrafindo Persada.
- Tomei, Lawrence. *Reception Learning and David Ausubel*, http://faculty.rmu.edu/~tomei/ed711psy/c_ausub.htm. diunduh pada 23 Januari 2016.
- Trianto. (2010). *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif-Progresif*. Jakarta: Kencana.
- Uno, Hamzah B., dan Satria Koni. (2013). *Assessment Pembelajaran*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1997). "Interaction Between Learning and Development," dalam Mary Gauvain and Michael Cole, *Readings on the Development of Children*, Edisi Kedua. New York: WH. Freeman and Company.
- Wandt, Edwind, dan Gerald W. Brown. (1957). *Essentials of Educational Evaluation*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Witherington, Carl W. (1952). *Educational Psychology*. Boston: Ginn & Co.
- Weiss, CH. (1972). *Evaluation Research*. London: Prentice Hall, Inc.
- Widoyoko, S. Eko Putro. (2014). *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, Cet. Keenam. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Worthen, B.R., & J.R. Sanders. (1981). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Ohio: Charles A. Jones Publishing Company.
- Zaenul, Asmawi dan Noehi Nasution. (2005). *Penilaian Hasil Belajar*, Jakarta: Pusat Antar Universitas untuk Peningkatan dan Pengembangan Aktivitas Instruksional Ditjen Dikti Departemen Pendidikan Nasional.
- Zamroni. (2005). *Manajemen Berbasis Sekolah: Piranti Reformasi Sistem Pendidikan*, www.diknas.go.id.

