



Kajian Akademik

Penyusunan Rancangan Peraturan Menteri

Standar Penilaian pada Pendidikan Anak Usia Dini,
Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah

Kajian Akademik Penyusunan Rancangan Peraturan Menteri

**Standar Penilaian pada Pendidikan Anak Usia
Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang
Pendidikan Menengah**

Penyusun

Ikhya Ulumudin
Yogi Anggraena
Nisa Felicia Faridz
Siska Lismayanti
Tatik Soroeida
Tim INOVASI



Kajian Akademik

Penyusunan Rancangan Peraturan Menteri:

Standar Penilaian pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah

Pengarah

Anindito Aditomo
(Kepala Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan)

Penanggung Jawab

Irsyad Zamjani
(Plt Kepala Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)

Penyusun

Ikhya Ulumudin (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)
Yogi Anggraena (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran)
Nisa Felicia (Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan)
Siska Lismayanti (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)
Tatik Soroeida (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)
Tim INOVASI (*Innovation for Indonesia's School Children*)

Penerbit

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Redaksi

Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan
Kompleks Kemendikbudristek, Gedung E Lantai 19
Jalan Jenderal Sudirman-Senayan, Jakarta 10270
Telp. +6221-5736365 | Faks. +6221-5741664
Website: <https://pskp.kemdikbud.go.id/>
Email: pskp.kemdikbudristek@gmail.com

Kontributor

Suprananto (Universitas Singaperbangsa Karawang)
Wahyu Nurhayati (Pusat Asesmen Pendidikan)
Poncojari Wahyono (Universitas Muhammadiyah Malang)
Wasis (Universitas Negeri Surabaya)
Setyo Iswoyo (Millennia 21st Century Academy)
Syifa Andina (Plan International Australia)
Taufiq Damarjati (Direktorat SMK)

Editor

Yuli Rahmawati (Universitas Negeri Jakarta)

Pemeriksa Akhir

Lukman Solihin (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)
Sisca Fujianita (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)
Kaisar Julizar (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)

Kredit Foto

Ibar Warsita (Dok. BSKAP)

Cetakan pertama, 2022

PERNYATAAN HAK CIPTA © PSKP/Copyright@2022

Hak cipta dilindungi undang-undang.
Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk
dan dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit

KATA PENGANTAR

Puji dan syukur kami panjatkan kepada Tuhan YME atas selesainya penyusunan kajian akademik tentang Standar Penilaian Pendidikan ini. Kajian akademik ini merupakan landasan perumusan rancangan Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi tentang Standar Penilaian Pendidikan. Kajian akademik ini juga disusun sebagai kerangka berpikir yang melandasi perubahan Standar Penilaian Pendidikan yang merupakan tindak lanjut penetapan Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan.

Kajian akademik ini terdiri dari empat Bab yang memuat Bab I Pendahuluan, Bab II Landasan Teoretis dan Kajian Praktik Empiris, Bab III Perumusan Standar, serta Bab IV Penutup. Muatan kajian akademik ini menjelaskan mengenai latar belakang, refleksi Standar Penilaian Pendidikan sebelumnya, dan framework standar penilaian yang akan ditetapkan.

Standar Penilaian Pendidikan yang akan ditetapkan mengatur mengenai prosedur penilaian hasil belajar peserta didik serta bentuk penilaian baik sumatif maupun formatif. Salah satu aspek perubahan yang dikembangkan dalam standar pendidikan ini adalah penilaian hasil belajar peserta didik yang dilakukan dengan menerapkan prinsip fleksibilitas mekanisme asesmen sesuai dengan konteks dan kebutuhan belajar peserta didik. Perubahan lain yang dilakukan adalah keleluasaan untuk mengembangkan inovasi dan praktik baik dalam melaksanakan penilaian, yang mencakup jenis, teknik, dan instrumen, serta waktu pelaksanaan. Hal ini sejalan dengan kebijakan Merdeka Belajar yang memberikan otonomi bagi para pendidik untuk mengelola pembelajaran yang berkualitas. Selain itu, pendidik juga dapat memanfaatkan hasil penilaian untuk peningkatan kualitas pendidikan.

Akhirnya, kami menyampaikan ucapan terima kasih kepada seluruh anggota tim dan semua pihak yang telah berkontribusi dalam penyusunan kajian akademik Standar Penilaian Pendidikan ini. Harapan kami, kajian akademik ini dapat bermanfaat sebagai landasan akademis dalam

penyusunan Rancangan Peraturan Menteri (RPM) tentang Standar Penilaian Pendidikan.

Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
Anindito Aditomo, Ph.D

DAFTAR ISI

| | |
|---|-----------|
| KATA PENGANTAR | v |
| DAFTAR ISI | ix |
| | |
| BAB I | |
| PENDAHULUAN | 1 |
| A. Latar Belakang | 1 |
| 1. Standar Nasional Pendidikan | 1 |
| 2. Merdeka Belajar | 3 |
| 3. Pemulihan Pembelajaran | 5 |
| 4. Penilaian Pendidikan | 6 |
| 5. Prinsip Penyusunan Standar | 8 |
| B. Metode Penyusunan Standar | 10 |
| C. Status Regulasi | 11 |
| | |
| BAB II | |
| LANDASAN TEORETIS DAN PRAKTIK EMPIRIS | 13 |
| A. Landasan Teoretis | 13 |
| 1. Pembelajaran Konstruktivisme | 14 |
| 2. Penilaian Pendidikan | 15 |
| 3. Prosedur Penilaian Hasil Belajar | 23 |
| B. Kajian Praktik Empiris | 28 |
| 1. Praktik Penilaian Pendidikan di Irlandia Utara, Britania Raya | 28 |
| 2. Praktik Penilaian Pendidikan Australia | 32 |
| 3. Praktik Penilaian Pendidikan Indonesia | 37 |
| 4. Arah Perubahan Standar Penilaian Pendidikan berdasarkan Kajian Teoretis dan Praktik Empiris | 42 |

BAB III

| | |
|--|-----------|
| PERUMUSAN STANDAR PENILAIAN PENDIDIKAN | 45 |
| A. Definisi dan Ruang Lingkup | 45 |
| B. Integrasi Ranah Penilaian Pengetahuan, Sikap, dan Perilaku | 46 |
| C. Fleksibilitas Bagi Pendidik | 47 |
| D. Penguatan Asesmen Formatif dan Otentik | 48 |
| E. Penilaian Sumatif untuk Kenaikan Kelas dan Kelulusan Satuan Pendidikan | 50 |

BAB IV

| | |
|----------------|-----------|
| PENUTUP | 51 |
|----------------|-----------|

| | |
|-----------------------|-----------|
| DAFTAR PUSTAKA | 53 |
|-----------------------|-----------|

BAB I

Pendahuluan

A. Latar Belakang

Subbagian ini menjelaskan terkait dengan latar belakang dalam revisi Standar Penilaian Pendidikan Standar Penilaian Pendidikan yang meliputi Standar Nasional Pendidikan, Merdeka Belajar, pemulihan pembelajaran, penilaian pendidikan serta prinsip penyusunan standar.

1. Standar Nasional Pendidikan

Pendidikan merupakan hak semua warga negara, agar seluruh rakyat Indonesia dapat meningkatkan harkat dan martabatnya yang dituangkan pada Pasal 31 UUD Negara Republik Indonesia 1945. Pasal 31 ayat (3) Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 mengamanatkan bahwa pemerintah mengusahakan dan menyelenggarakan satu sistem pendidikan nasional untuk meningkatkan keimanan dan ketakwaan serta akhlak mulia dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, yang diatur dengan undang-undang sistem pendidikan nasional. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Pasal 3 mengamanatkan bahwa pendidikan nasional berfungsi untuk mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. Pencapaian ini tidak terlepas dari peranan Standar Nasional Pendidikan sebagai standar sistem penjaminan mutu pendidikan di Indonesia.

Penjabaran dari amanat konstitusi tersebut dijelaskan lebih lanjut dalam Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Pasal 35 mengatur tentang perlunya Standar Nasional Pendidikan (SNP), yang terdiri atas: Standar Kompetensi Lulusan, Standar Isi, Standar Proses, Standar Penilaian Pendidikan, Standar Pendidik dan Tenaga Kependidikan,

Standar Sarana dan Prasarana, Standar Pengelolaan, dan Standar Pembiayaan Pendidikan. Standar Nasional Pendidikan (SNP) merupakan kriteria minimal tentang sistem pendidikan di seluruh wilayah hukum Negara Kesatuan Republik Indonesia (NKRI) serta sebagai dasar dan acuan dalam perencanaan, pelaksanaan, dan pengawasan pendidikan. SNP ini diharapkan dapat menjamin mutu pendidikan nasional dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat. SNP merupakan suatu keniscayaan pada era globalisasi. Dengan adanya standar ini pendidikan Indonesia diukur ketercapaiannya tidak hanya pada tingkat nasional, namun juga pada tingkat internasional sehingga posisi Indonesia dalam dunia pendidikan dapat dipetakan, kualitas pendidikannya dapat terukur, dan memudahkan pemerintah dalam menyusun strategi maupun rencana pendidikan secara efektif dan efisien. Sebagai acuan, SNP perlu senantiasa disesuaikan dengan dinamika dan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, serta kehidupan masyarakat yang nantinya berpengaruh terhadap input, proses, serta luaran sistem pendidikan yang diharapkan. Atas pertimbangan tersebut, Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan diterbitkan. Dengan berlakunya Peraturan Pemerintah tersebut, Peraturan Menteri untuk masing-masing SNP juga perlu disesuaikan termasuk Standar Penilaian Pendidikan.

Standar Nasional Pendidikan (SNP) juga merupakan upaya untuk menjamin seluruh rakyat Indonesia mendapatkan pendidikan yang setara dan berkualitas. Indonesia sebagai negara kepulauan dengan tingkat sosial ekonomi yang beragam memerlukan SNP sebagai acuan yang berfungsi untuk menjamin komitmen pemerintah untuk memenuhi hak atas pendidikan bermutu yang dapat mencerdaskan kehidupan bangsa. Selain itu, SNP juga sebagai dasar untuk evaluasi pencapaian pendidikan dalam perencanaan, pelaksanaan dan pengawasan pendidikan, serta pemetaan pendidikan dalam skala nasional, sehingga dapat membangun strategi untuk meningkatkan mutu SDM Indonesia yang dapat berkompetisi secara profesional dalam level internasional. Kemendikbudristek menyadari bahwa masih terdapat kesenjangan kualitas pendidikan. Hal ini terlihat dari hasil penilaian Asesmen Kompetensi Peserta Didik Indonesia (AKSI) yang mengukur kemampuan matematika, membaca, dan sains. Kesenjangan hasil pembelajaran antarwilayah geografis dapat dilihat dari rata-rata nilai tertinggi AKSI yang diperoleh provinsi DKI Jakarta dan Daerah Istimewa Yogyakarta, dengan capaian 10% sampai dengan 14% lebih tinggi dibandingkan Papua, Maluku, Sulawesi, dan Kepulauan Nusa Tenggara.

Disparitas kualitas pendidikan, keragaman sosial budaya, dan perbedaan peserta didik menjadi isu penghambat pencapaian kualitas pendidikan

yang diharapkan. Beberapa faktor penyebab adanya kesenjangan kualitas pendidikan, di antaranya kualitas tenaga kependidikan dan peserta didik, infrastruktur, sarana dan prasarana, serta kualitas penilaian pendidikan peserta didik. Standar diperlukan sebagai panduan para pelaku sistem pendidikan dalam perencanaan, pelaksanaan, dan pengawasan pendidikan, karena sistem pendidikan bersifat dinamis, dalam lingkungan yang sangat beragam. Pendidikan merupakan proses pengembangan potensi insani anak bangsa, termasuk bakat dan watak manusia agar menjadi manusia berakhlak mulia, berpengetahuan, dan terampil. Sistem pendidikan Indonesia harus tetap menghormati hak-hak dasar manusia, serta mempertimbangkan dan sekaligus menjaga keberagaman dan kekhasan watak, karakter, potensi, dan bakat individu yang terlibat dalam sistem pendidikan ini. Standar pendidikan berperan dalam upaya memastikan bahwa kualitas pembelajaran di seluruh Indonesia mencapai kualifikasi minimum yang ditetapkan. Dengan adanya SNP diharapkan anak-anak Indonesia mendapatkan layanan pendidikan yang bermutu.

Indonesia adalah negara kepulauan yang besar, dengan kondisi geografis dan sosial budaya yang begitu beragam, sehingga tantangan dalam pencapaian SNP merupakan hal yang perlu menjadi perhatian. Beberapa kritik diberikan terkait delapan SNP, terutama pada kriteria minimal yang dianggap sulit untuk dicapai. Selain itu, Standar Penilaian Pendidikan dianggap memiliki konsep standardisasi asesmen yang terlalu kaku. Standardisasi pembelajaran dapat menyebabkan pendidikan menjadi tidak relevan dan kontekstual, karena dianggap tidak memperhatikan keberagaman konteks dan sumber daya yang dapat memperbesar kesenjangan kualitas pendidikan. Oleh karena itu, selain dorongan dinamika dan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, serta kebudayaan, standar pendidikan perlu memperhatikan keberagaman konteks dan sumber daya daerah dan satuan pendidikan yang memengaruhi pembelajaran.

Standar Penilaian Pendidikan dikembangkan secara generik dan hanya memuat prinsip-prinsip atau prosedur yang perlu dikembangkan oleh pendidik. Dengan demikian, pendidik dapat menyesuaikan mekanisme penilaian pendidikan sesuai dengan karakteristik peserta didik. Penyusunan Standar Penilaian Pendidikan juga mempertimbangkan filosofi Merdeka Belajar dan pemulihan pembelajaran akibat pandemi COVID-19.

2. Merdeka Belajar

Seiring dengan kebutuhan untuk menyesuaikan SNP dengan dinamika dan perkembangan zaman serta konteks pembangunan Indonesia, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek) berupaya untuk memutakhirkan strategi-strategi

peningkatan kualitas pendidikan melalui rangkaian kebijakan “Merdeka Belajar”. Rencana strategis ini dituangkan dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 22 Tahun 2020 tentang Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2020-2024. Merdeka Belajar dirancang untuk menghadirkan pendidikan bermutu tinggi bagi seluruh rakyat Indonesia.

Merdeka Belajar adalah filosofi yang melandasi rangkaian kebijakan pendidikan. Istilah ini merujuk pada pandangan Ki Hadjar Dewantara bahwa tujuan pendidikan sekaligus paradigma yang melandasi proses pembelajaran perlu berorientasi pada kemerdekaan. Makna kemerdekaan, menurut Ki Hadjar Dewantara adalah kemampuan untuk “hidup dengan kekuatan sendiri, menuju ke arah tertib-damai serta selamat dan bahagia, berdasarkan kesusilaan hidup manusia” (Dewantara, 2013). Menjadi berdaya dengan kekuatan yang dimiliki oleh satuan pendidikan, pendidik, dan juga peserta didik perlu melandasi perancangan Standar Penilaian Pendidikan.

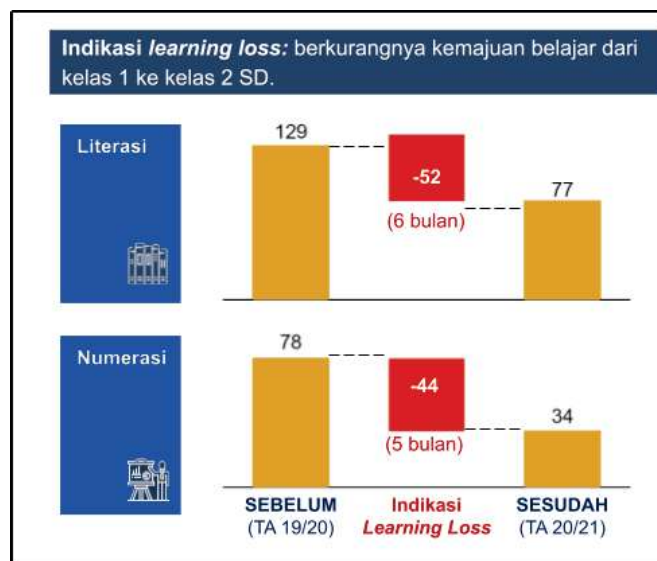
Dalam Rencana Strategis Kemendikbud tersebut dinyatakan bahwa melalui Merdeka Belajar, Kemendikbud berkomitmen untuk menciptakan Pelajar Pancasila yang beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa dan berakhlak mulia, bergotong royong, berkebinekaan global, bernalar kritis, kreatif, dan mandiri. Keenam karakteristik tersebut, muatannya tertuang dalam Standar Kompetensi Lulusan. Muatan tersebut merupakan interpretasi dari Tujuan Pendidikan Nasional yang ditetapkan dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, dilengkapi dengan perspektif Ki Hadjar Dewantara sebagai Bapak Pendidikan Indonesia, serta berbagai hasil kajian dan praktik baik. Dengan adanya muatan tersebut, maka kurikulum perlu dimutakhirkan agar sesuai untuk mencapai profil yang diharapkan, salah satunya melalui Standar Penilaian Pendidikan.

Standar Penilaian Pendidikan merupakan salah satu acuan dalam pengembangan kurikulum. Untuk itu, kurikulum perlu dimutakhirkan agar sesuai dengan filosofi Merdeka Belajar. Sebagaimana yang dinyatakan dalam Rencana Strategis (Permendikbud No. 22/2020) dan juga disampaikan dalam beberapa media massa, kurikulum yang mengacu pada filosofi Merdeka Belajar adalah kurikulum yang bersifat fleksibel, memberikan keleluasaan bagi pendidik dan satuan pendidikan untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik, sumber daya, serta konteks lokal. Kurikulum ini juga berorientasi pada pengembangan kompetensi secara mendalam dan pengembangan karakter yang lebih sistematis.

3. Pemulihan Pembelajaran

Pandemi COVID-19 sejak awal tahun 2020 menjadi disrupsi dalam proses pembelajaran, khususnya pada implementasi kurikulum. Hasil evaluasi pembelajaran yang dilakukan Kemendikbudristek bersama INOVASI (INOVASI, 2021) menunjukkan adanya kehilangan pembelajaran (*learning loss*) yang perlu dipulihkan setelah pemberlakuan metode belajar dari rumah (BDR) atau dikenal juga sebagai pembelajaran jarak jauh (PJJ) selama lebih dari satu tahun pada peserta didik di sebagian besar wilayah Indonesia, sebagaimana yang ditunjukkan dalam Gambar 1. Analisis data hasil belajar dilakukan terhadap sekitar 3.000 peserta didik SD dari tujuh kabupaten/kota di empat provinsi yang tersebar di wilayah Indonesia barat, tengah, dan timur. Asesmen tersebut dilakukan pada bulan Januari 2020 dan April 2021.

Kemajuan belajar sebelum pandemi COVID-19, selama satu tahun di kelas 1 SD sebesar 129 poin untuk literasi dan 78 poin untuk numerasi. Namun demikian, setelah pandemi, kemajuan belajar ini berkurang secara signifikan, yang merupakan indikasi *learning loss* atau kehilangan pembelajaran. Untuk literasi, kehilangan pembelajaran ini setara dengan pembelajaran selama enam bulan, sementara untuk numerasi setara dengan lima bulan belajar. Dampak pandemi terhadap kehilangan pembelajaran ini juga lebih besar di kalangan peserta didik dari keluarga yang lebih miskin, dibandingkan dengan anak-anak dari keluarga yang lebih sejahtera.



Gambar 1. Kehilangan Pembelajaran (*Learning loss*) Peserta didik SD Sebelum dan Setelah Pembelajaran di Masa Pandemi
Sumber: Kemendikbudristek, INOVASI, 2021

Pemerintah melakukan penyederhanaan Kurikulum 2013 yang dikenal sebagai Kurikulum Darurat, sebagai respons terhadap disrupsi pandemi COVID-19. Penyederhanaan ini dilakukan dengan mengurangi cakupan materi pelajaran dan fokus pada penguatan kompetensi yang esensial. Hasil analisis yang dilakukan Kemendikbudristek dan INOVASI (2021) menunjukkan bahwa setelah digunakan sekitar satu tahun, kurikulum darurat dapat menurunkan risiko kehilangan pembelajaran secara signifikan. Hasil analisis ini sejalan dengan tren internasional di mana penyederhanaan kurikulum merupakan strategi yang signifikan untuk menguatkan pembelajaran yang berorientasi pada kompetensi (Pritchett & Beatty, 2015; OECD 2020). Sehingga, upaya penyederhanaan kurikulum dan pembelajaran yang berorientasi pada penguatan karakter dan kompetensi menjadi fokus utama pemerintah untuk meningkatkan kualitas pendidikan Indonesia sekaligus upaya pemulihan pembelajaran dalam konteks pandemi COVID-19.

Pemerintah merancang kerangka dan struktur kurikulum yang saat ini merupakan Kurikulum Prototipe sebagai penguatan penyederhanaan kurikulum yang digunakan pada masa pandemi COVID-19. Kurikulum prototipe yang sedang diujicobakan sejak tahun 2021 pada pelaksana Program Sekolah Penggerak dan SMK Pusat keunggulan (SMK PK) di seluruh Indonesia akan menjadi bagian dari strategi pemulihan pembelajaran (*learning recovery*) yang akan dimulai pada Tahun Ajaran 2022/2023. Oleh karena adanya urgensi pemulihan pembelajaran, maka perubahan standar dilakukan dengan mendahulukan standar yang menjadi acuan dalam pengembangan kurikulum. Merujuk pada PP SNP No. 57/2021 Pasal 35, standar yang menjadi acuan dalam pengembangan kurikulum adalah Standar Kompetensi Lulusan (untuk jenjang pendidikan dasar dan menengah) dan Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (untuk pendidikan anak usia dini), Standar Isi, Standar Proses, dan Standar Penilaian Pendidikan.

4. Penilaian Pendidikan

Penilaian merupakan bagian penting dalam proses pembelajaran dan pengukuran pencapaian hasil pembelajaran. Beberapa terminologi dalam penilaian digunakan untuk membedakan setiap aspek dalam penilaian pembelajaran. Kajian akademik ini menggunakan istilah penilaian dan asesmen untuk menjelaskan hal yang sama, yaitu proses atau kegiatan yang dilakukan oleh pendidik untuk mendapatkan umpan balik tentang sejauh mana peserta didik telah belajar, serta seberapa jauh proses tersebut dari tujuan pembelajaran yang ditargetkan. Informasi ini kemudian akan digunakan pendidik sebagai sarana refleksi untuk perbaikan dalam merancang pembelajaran berikutnya untuk dapat meningkatkan hasil belajar peserta didik. Faktor yang paling berpengaruh terhadap hasil belajar peserta

didik adalah umpan balik yang diberikan oleh pendidik. Namun demikian, tentu tidak semua umpan balik dapat memberikan pengaruh yang sama. Oleh karena itu, Standar Penilaian Pendidikan dirancang untuk menentukan kriteria kualitas penilaian hasil belajar yang perlu diperhatikan pendidik agar mekanisme penilaian hasil belajar dapat mendukung peningkatan kualitas pendidikan Indonesia.

Sebagaimana diamanatkan dalam PP Nomor 57 Tahun 2021, Standar Nasional Pendidikan digunakan sebagai acuan pengembangan kurikulum dan penyelenggaraan pendidikan. Standar Penilaian Pendidikan juga menjadi rujukan utama dalam perancangan kebijakan kurikulum dan pembelajaran. Dalam melakukan kegiatan asesmen kelas baik asesmen formatif maupun sumatif, pendidik dapat merujuk pada prinsip serta aturan yang ditetapkan dalam Standar Penilaian Pendidikan. Namun demikian, oleh karena Standar Penilaian Pendidikan mengatur prinsip dan aturan yang relatif abstrak, pemerintah menerjemahkan Standar Penilaian Pendidikan ke dalam kerangka kurikulum beserta panduan asesmen yang lebih konkret berdasarkan Standar Penilaian Pendidikan. Dengan demikian, pendidik cukup merujuk pada kurikulum nasional serta dokumen pendukung implementasi kurikulum dan pembelajaran.

Standar Penilaian Pendidikan merupakan salah satu dari delapan SNP yang diatur Pemerintah. Setelah beberapa kali diubah, Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2015 tentang Perubahan kedua atas Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan pun diubah pada tahun 2021 dengan dikeluarkannya Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021. Oleh karena adanya perubahan Peraturan Pemerintah tersebut, delapan SNP termasuk Standar Penilaian Pendidikan juga perlu menyesuaikan dengan peraturan baru. Salah satu aspek yang signifikan berubah adalah fleksibilitas pendidik dan satuan pendidikan dalam melakukan penilaian hasil belajar. Dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 23 Tahun 2016, belum terlihat adanya pengaturan tentang fleksibilitas dan keleluasaan bagi pendidik untuk mengembangkan mekanisme penilaian di kelas. Pada Standar Penilaian Pendidikan yang dikembangkan, fleksibilitas mekanisme asesmen sesuai dengan konteks dan kebutuhan belajar peserta didik merupakan salah satu prinsip utama.

Pasal 16 PP No 57/2021 menyatakan bahwa Standar Penilaian Pendidikan merupakan kriteria minimal mengenai mekanisme penilaian hasil belajar peserta didik. Dalam implementasinya, satuan pendidikan dan pendidik memiliki keleluasaan dan ruang gerak untuk mengembangkan inovasi dan praktik baik dalam melakukan penilaian, yang mencakup jenis, teknik, dan instrumen, serta waktu pelaksanaan. Hal ini sejalan dengan semangat Merdeka Belajar yang memberikan otonomi bagi para Pendidik

untuk mengelola pembelajaran yang bermakna, termasuk dalam melakukan penilaian serta memerdekakan pendidik dari belenggu beban administrasi yang terlalu besar serta tuntutan pemenuhan aturan-aturan dari pemerintah pusat yang mengekang mereka dari pengajaran yang kreatif dan kontekstual.

Standar Penilaian Pendidikan dirancang sesuai paradigma Merdeka Belajar dan visinya untuk mewujudkan pelajar Indonesia yang beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa dan berakhlak mulia, berkebinekaan global, bergotong royong, bernalar kritis, kreatif, dan mandiri. Karakter tersebut mencirikan visi dari pendidikan abad 21. Pencapaian profil ini membutuhkan sistem penilaian yang terintegrasi baik proses maupun pengalaman belajar yang diberikan.

Mekanisme penilaian dalam Standar Penilaian Pendidikan ini memperhatikan ketercapaian profil tersebut. Dengan memperhatikan filosofi Merdeka Belajar dan visi pendidikan abad 21 sebagai visi pembelajaran, Standar Penilaian Pendidikan disusun sesuai kaidah-kaidah umum berikut ini.

Pertama, Standar Penilaian Pendidikan bersifat umum, sehingga tidak mengatur hal-hal yang bersifat teknis pada pendekatan, metode, teknik, dan instrumen penilaian. Sebagaimana proses pembelajaran yang perlu disesuaikan dengan konteks, mekanisme asesmen juga perlu sesuai dengan konteks, baik konteks lingkungan pembelajaran maupun keilmuan dalam mata pelajaran yang berbeda-beda.

Kedua, Standar Penilaian Pendidikan disusun dengan mengakomodasi semua jalur, jenjang, dan jenis pendidikan. Untuk hal-hal yang bersifat spesifik pada jalur, jenjang, dan jenis pendidikan yang merupakan kekhasan, akan dibuatkan uraian tersendiri sebagai catatan. Misal, penilaian sumatif yang dapat digunakan untuk penentuan kenaikan kelas, tidak berlaku untuk PAUD.

Ketiga, Standar Penilaian Pendidikan bersifat inklusif, dirancang dengan memperhatikan keragaman layanan pendidikan di seluruh Indonesia.

Keempat, Standar Penilaian Pendidikan selaras dengan standar nasional lainnya, sehingga tidak ada kontradiksi antara Standar Penilaian Pendidikan dengan standar lainnya. Demikian pula dengan kebijakan-kebijakan pendidikan khususnya terkait kurikulum yang ditetapkan Pemerintah.

5. Prinsip Penyusunan Standar

Dalam perspektif Merdeka Belajar, keragaman kondisi ekonomi, sosial, budaya, dan geografi seharusnya bukanlah hambatan untuk memberikan layanan pendidikan yang berkualitas. Keragaman kapasitas dan kompetensi pendidik juga tidak menjadi alasan untuk pemerintah mengambil alih

berbagai keputusan tentang proses pembelajaran yang sebenarnya akan lebih efektif dilakukan di tingkat satuan pendidikan dan oleh pendidik. Alih-alih membuat regulasi yang terperinci untuk merespons kurangnya kapasitas pendidik dan satuan pendidikan dalam mengimplementasikan pembelajaran yang efektif, pemerintah memberikan dukungan secara asimetris sesuai dengan kebutuhan pendidik dan satuan pendidikan. Dalam konteks penyusunan standar, pandangan ini sangat berperan dalam menentukan sejauh mana atau sedetail apa pemerintah pusat menetapkan standar-standar.

Oleh karena itu, pengembangan standar ini merujuk pada prinsip-prinsip berikut ini.

- a. **Umum**, memuat hal yang bersifat prinsip, bukan hal-hal yang teknis maupun terlalu terperinci. Hal ini erat kaitannya dengan filosofi Merdeka Belajar dan prinsip pembelajaran kontekstual yang dibutuhkan untuk mengembangkan kompetensi. Apabila standar yang ditetapkan terlalu terperinci dan teknis, pendidik tidak akan memiliki cukup keleluasaan untuk menciptakan pembelajaran yang kontekstual dan bermakna. Oleh karena itu, standar perlu memuat prinsip yang mendorong pembelajaran efektif dan memberikan keleluasaan untuk pendidik merancang metode yang sesuai dengan prinsip-prinsip tersebut.
- b. **Inklusif**, sesuai dengan keberagaman konteks dan kondisi pendidikan di Indonesia. Menyadari besar dan beragamnya Indonesia, maka standar yang ditetapkan perlu dapat diterapkan di satuan pendidikan dengan kondisi yang berbeda-beda. Inklusif dalam konteks penetapan standar ini ditunjukkan dengan penetapan standar minimum yang perlu dipenuhi, sebagaimana yang diamanatkan dalam Peraturan Pemerintah No. 57/2021.
- c. **Memantik inisiatif dan inovasi**, bukan malah mengekang dan menghambat proses pemecahan masalah di satuan pendidikan. Prinsip ini berkaitan juga dengan semangat Merdeka Belajar yang berorientasi pada penguatan internal akuntabilitas pendidik, bukan eksternal akuntabilitas. Standar diharapkan dapat memberikan inspirasi, bukan menjadi tekanan regulasi yang justru membuat pendidik segan atau takut berinovasi.
- d. **Fokus** pada hal yang esensial untuk peningkatan kualitas pembelajaran dan pengelolaan. Prinsip ini dimaksudkan agar standar yang dirancang benar-benar berorientasi pada kebutuhan belajar peserta didik dan sebesar-besarnya mendukung pembelajaran yang bermakna.
- e. **Substantif**, bukan hanya berisikan indikator yang bersifat administratif. Berkaitan dengan pengurangan beban administrasi pendidik yang menjadi salah satu semangat Merdeka Belajar, prinsip ini menekankan

pada pentingnya peningkatan kualitas alih-alih berfokus pada pemenuhan atau kepatuhan administrasi (*compliance*).

- f. **Relevan dan universal**, menapak pada kapasitas satuan pendidikan, sehingga standar dapat dilaksanakan di seluruh satuan pendidikan. Selain inklusif, standar juga perlu disesuaikan dengan karakteristik berbagai jenis pendidikan anak usia dini, dasar, dan menengah. Dengan demikian, perancangan standar perlu memperhatikan ragam jenis dan jenjang pendidikan, tidak hanya fokus pada pendidikan formal.
- g. **Selaras** dengan prinsip dan arah kebijakan. Standar perlu senantiasa berorientasi pada pencapaian tujuan pendidikan nasional, profil Pelajar Pancasila, serta kebijakan Merdeka Belajar. Selain itu, setiap standar juga perlu selaras satu sama lain, sehingga tidak menimbulkan kebingungan dan kontradiksi yang menyebabkan sistem pendidikan menjadi tidak efektif.
- h. **Holistik**, menggunakan perspektif sistem. Standar mendorong perkembangan peserta didik secara holistik yang konsekuensinya perlu dukungan yang juga menyeluruh dari berbagai faktor dalam sistem pendidikan.
- i. **Ringkas**, mudah dipahami, mudah untuk dijadikan acuan bagi satuan pendidikan dalam melakukan perbaikan layanan. Standar bukanlah petunjuk teknis, namun perlu memberikan arahan yang cukup jelas bagi pemangku kepentingan tentang apa yang perlu menjadi tujuan mereka serta memberikan inspirasi tentang strategi dan metode untuk mencapainya.

B. Metode Penyusunan Standar

Proses pengembangan empat standar, yaitu Standar Kompetensi Lulusan, Standar Isi, Standar Proses, dan Standar Penilaian Pendidikan dilakukan secara bersama setelah PP 57 tahun 2021 tentang SNP resmi diterbitkan. Empat dari delapan SNP didahulukan proses pengembangannya karena urgensi kurikulum. Keempat standar tersebut merupakan acuan dalam pengembangan kurikulum, yaitu standar kompetensi lulusan (untuk jenjang pendidikan dasar dan menengah) dan standar tingkat pencapaian perkembangan anak (untuk PAUD), standar isi, standar proses, dan Standar Penilaian Pendidikan.

Pengembangan Standar Penilaian Pendidikan melibatkan Badan Akreditasi Nasional Sekolah/Madrasah, Badan Akreditasi Nasional PAUD/PNF, unit teknis di Kemendikbudristek dan Kemenag, akademisi, pakar, organisasi kependidikan, organisasi masyarakat, pendidik, dan praktisi. Pengembang setiap standar dibagi menjadi dua kelompok kerja sesuai fungsinya, yaitu tim perumus standar yang fokus melakukan

kajian dan merumuskan standar dan tim penyelaras yang berperan untuk menyelaraskan standar yang satu dengan lainnya, serta antara SNP dengan kebijakan pendidikan lainnya. Pemangku kepentingan juga dilibatkan dalam uji publik draf standar.

Proses pengembangan empat standar nasional pendidikan diawali dengan evaluasi standar yang ada untuk mengidentifikasi keselarasannya dengan PP SNP No.57/2021 dan juga penyusunan kajian akademik ini. Selanjutnya, tim perumus standar merancang draf standar masing-masing dengan didampingi oleh perwakilan dari tim penyelaras. Dalam proses penyusunan draf, tim penyelaras berperan untuk memastikan ruang lingkup satu standar tidak tumpang tindih dan sejalan dengan kebijakan yang diatur dalam standar yang lain. Draft yang telah disusun diujipublikkan, untuk kemudian direvisi. Siklus uji publik dan revisi ini berlangsung sebanyak tiga kali. Oleh karena itu, harapannya empat standar yang dirancang dapat dipahami dan diterima oleh pemangku kepentingan pendidikan, khususnya pengguna SNP.

C. Status Regulasi

Pada saat Standar Penilaian Pendidikan yang diusulkan ini disahkan menjadi regulasi, maka akan mencabut beberapa ketentuan mengenai Standar Penilaian Pendidikan yang diatur dalam: 1) Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 137 Tahun 2014 tentang Standar Nasional Pendidikan Anak Usia Dini (Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2014 Nomor 1668); 2) Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 53 Tahun 2015 tentang Penilaian Hasil Belajar oleh Pendidik dan Satuan Pendidikan pada Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah (Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2015 Nomor 1868); 3) Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 23 Tahun 2016 tentang Standar Penilaian Pendidikan (Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2016 Nomor 897); 4) ketentuan mengenai Standar Penilaian Pendidikan yang diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 34 Tahun 2018 tentang Standar Nasional Pendidikan Sekolah Menengah Kejuruan/ Madrasah Aliyah Kejuruan (Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2018 Nomor 1689); dan 5) ketentuan mengenai ujian yang diselenggarakan Satuan Pendidikan yang diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 43 Tahun 2019 tentang Penyelenggaraan Ujian yang Diselenggarakan Satuan Pendidikan dan Ujian Nasional (Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2019 Nomor 1590).

BAB II

Kajian Teoretis dan Praktik Empiris

A. Landasan Teoretis

Standar Penilaian Pendidikan disusun dengan mengacu Standar Kompetensi Lulusan (SKL), dan menyelaraskan dengan Standar Isi dan Standar Proses. Standar Penilaian Pendidikan memiliki peranan yang strategis, yaitu menjadi salah satu cerminan ketercapaian SKL, implementasi Standar Isi, serta bahan evaluasi untuk proses pembelajaran yang diatur dalam Standar Proses. Berdasarkan standar-standar tersebut, pembelajaran diarahkan pada pengembangan karakter dan kompetensi yang holistik, muatan pelajaran yang fokus pada kompetensi esensial, dan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (bdk. OECD, 2013). Untuk menilai atau mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran tersebut, maka penilaian perlu memenuhi kriteria-kriteria yang telah dirumuskan dalam prinsip atau teori asesmen yang relevan dengan pencapaian tujuan tersebut (Schwartz et al., 2009).

Muatan SKL merujuk pada profil pelajar Pancasila, literasi, dan numerasi yang merefleksikan kualitas lulusan yang diharapkan. Profil pelajar Pancasila berkaitan dengan keterampilan lintas disiplin ilmu (*transversal skills*) atau yang dikenal juga dengan istilah kompetensi atau kemampuan umum (*general capabilities*) yang dipelajari melalui berbagai proses pembelajaran dan juga beragam muatan pelajaran. Asesmen yang fokus pada mengidentifikasi benar-salahnya pemahaman peserta didik serta berorientasi hanya pada skor angka tidak sesuai untuk memantau perkembangan kompetensi Abad 21 (UNESCO, 2016). Untuk memantau perkembangan kompetensi, asesmen perlu beralih dari jenis pertanyaan tertutup atau satu jawaban yang benar, menuju asesmen yang lebih terbuka yang menunjukkan kualitas proses berpikir peserta didik (Pillay & Panth, 2022; Schwartz et al., 2009).

Salah satu prinsip utama dalam perancangan Standar Isi adalah penyederhanaan muatan pelajaran, sehingga cakupan pembelajaran dapat lebih mendalam (*deep learning*). Dengan pengurangan kepadatan materi ini, pendidik serta peserta didik memiliki waktu yang lebih luasa untuk

menguatkan pemahaman serta mengembangkan kompetensi. Dengan demikian, penilaian hasil belajar perlu berorientasi pada prinsip yang sama, yaitu pembelajaran yang berorientasi pada kompetensi dan pemahaman yang mendalam, serta turut mengarahkan proses belajar yang berorientasi pada pencapaian kompetensi melalui berbagai aktivitas belajar yang berpusat pada peserta didik (*student-centered*) (OECD, 2013). Pembelajaran dengan menggunakan metode yang berpusat pada peserta didik berdasarkan konstruktivisme dapat memfasilitasi peserta didik dan pendidik menghadapi tantangan perkembangan zaman melalui penguasaan keterampilan abad XXI (*21st century skills*), dan perlu dinilai dengan asesmen yang juga berorientasi pada konstruktivisme (Bujanda et al., 2018).

1. Pembelajaran Konstruktivisme

Teori belajar konstruktivisme menjadi rujukan utama dalam penyusunan Standar Penilaian Pendidikan, sebagaimana teori ini juga melandasi Standar Isi, Standar Proses, dan Standar Kompetensi Lulusan. Menurut teori konstruktivisme, setiap peserta didik telah mempunyai pemahaman terdahulu (*existing understanding*) yang berbeda-beda, yang dikonstruksi dari berbagai proses belajar serta lingkungan, maka setiap anak mempunyai tingkat perkembangan yang berbeda pula (Schunk, 2014). Berdasarkan teori konstruktivisme, pendidik sebagai fasilitator perlu memahami kebutuhan belajar setiap individu peserta didiknya (Muijs & Reynolds, 2011). Menyadari bahwa “konstruksi” atau bangunan pengetahuan setiap anak bisa berbeda-beda, maka pembelajaran yang disarankan adalah yang berpusat kepada peserta didik (*student-centered learning*).

Dengan latar belakang ini, maka pembelajaran konstruktivisme juga membutuhkan penilaian yang juga berfokus kepada kebutuhan peserta didik seperti penilaian formatif (OECD, 2013). Menurut Black dan rekan-rekan (2002), asesmen formatif adalah segala bentuk asesmen yang tujuan utamanya adalah untuk meningkatkan kualitas proses belajar peserta didik dengan mempertimbangkan kebutuhan peserta didik (*student-centered*).

Konsep “pemahaman” (*understanding*) dalam kerangka teori konstruktivisme dimaknai sebagai proses mengonstruksi pengetahuan melalui pengalaman nyata yang kemudian membentuk pengalaman baru (Schunk, 2014). Pembentukan pemahaman dikonstruksi dan dikembangkan oleh peserta didik sendiri dengan bantuan pendidik sebagai fasilitator baik di dalam kelas maupun di luar kelas, karena pengetahuan dan keterampilan bukan sesuatu yang diberikan oleh pendidik kepada peserta didik di dalam kelas saja tetapi juga di luar kelas. Pengembangan konsep pemahaman yang dimaksud adalah peserta didik secara merdeka dan mengonstruksi pemahaman dari apa yang mereka pelajari melalui interaksi dengan sekitar,

partisipasi dalam aktivitas pemecahan masalah (*problem-solving*), dan terlibat dalam kegiatan bernalar kritis (*critical-thinking*) yang kontekstual (Hoy et al., 2013; Muijs & Reynolds, 2011).

Pemahaman tidak bersifat statis, tetapi berevolusi dan berubah secara konstan sepanjang peserta didik mengonstruksi pengalaman-pengalaman baru yang memodifikasi pemahaman sebelumnya (Schwartz et al., 2009). Konsep tentang pemahaman berdasarkan teori konstruktivisme ini berbeda dengan makna “memahami” dalam teori taksonomi Bloom yang dinilai sebagai kemampuan kognitif tahap rendah (*low-order thinking skill*) (Frey & Fisher, 2011). Oleh karena itu, penilaian tentang pemahaman konsep dan konten yang dinyatakan dalam Standar Isi perlu merujuk pada teori konstruktivisme, bukan pada taksonomi Bloom yang memiliki makna yang lebih sederhana dan sempit (Schunk, 2014).

Dengan demikian, penilaian tentang pemahaman suatu konsep konstruktivis membutuhkan model asesmen yang tidak terbatas pada pertanyaan-pertanyaan tertutup tetapi juga eksplorasi dan investigasi suatu fenomena baru (Schwartz et al., 2009). Di samping itu, penilaian bertujuan meningkatkan capaian pembelajaran peserta didik, yakni hasil penilaian dapat dimanfaatkan oleh pendidik untuk perbaikan mutu pengajaran (OECD, 2013). Konstruktivisme juga menekankan pentingnya keselarasan antara asesmen dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Contohnya, jika tujuan pembelajaran yang ditetapkan adalah membentuk peserta didik yang kreatif, maka metode pembelajaran yang dirancang harus memfasilitasi munculnya ide atau gagasan baru, dan penilaian yang dipilih memfasilitasi respons yang bervariasi dan kreatif (Almond, 2010; Care, Griffin dan Wilson, 2018). Walaupun pada dasarnya konstruktivisme memiliki banyak kesesuaian dengan model penilaian formatif, model penilaian sumatif tetap dapat dimanfaatkan untuk menilai capaian pembelajaran peserta didik seperti yang dibahas dalam subbab berikut.

2. Penilaian Pendidikan

Penilaian pendidikan merupakan sebuah upaya untuk mengevaluasi proses dan hasil kegiatan pembelajaran. Penilaian terhadap proses dilakukan untuk mengukur mutu dan perbaikan proses kegiatan pembelajaran, sedangkan penilaian terhadap hasil dilakukan untuk mengukur ketercapaian kompetensi peserta didik. Penilaian harus mampu memperbaiki kegiatan belajar peserta didik atau *assessment as learning* (AaL), kegiatan mengajar guru atau *assessment for learning* (AfL) dan mengukur pencapaian belajar peserta didik di akhir jenjang tertentu atau *assessment of learning* (AoL).

Pelaksanaan penilaian pendidikan dalam upaya mencerdaskan kehidupan bangsa wajib memperhatikan nilai-nilai kehidupan berkebangsaan yang

paling mendasar dalam Pancasila, UUD RI 1945, Negara Kesatuan Republik Indonesia (NKRI), dan Bhinneka Tunggal Ika. Nilai-nilai itu meliputi religiositas, kemanusiaan, persatuan, demokrasi, dan keadilan. Dengan demikian, penilaian perlu menjunjung tinggi keadilan, kesetaraan, dan objektivitas. Dalam penilaian, setiap peserta didik memperoleh perlakuan yang sama, tidak menguntungkan atau merugikan seseorang atau sekelompok peserta didik. Hal ini berarti, penilaian tidak boleh membedakan peserta didik berdasarkan latar belakang agama, status sosial-ekonomi, budaya, bahasa, dan gender. Pelaksanaan penilaian, baik proses maupun hasil, harus dilaksanakan dengan penuh kejujuran tanpa rekayasa. Standar Penilaian Pendidikan itu mengandung kriteria teknis untuk digunakan secara konsisten sebagai rujukan atau panduan. Standar tersebut dimaksudkan sebagai basis peningkatan mutu proses dan hasil pendidikan.

Penilaian adalah kegiatan yang sistematis untuk mengumpulkan, menganalisis, dan menyajikan informasi secara akurat dan bermanfaat untuk menafsirkan keberhasilan belajar peserta didik. Terkait dengan hal ini, Stiggins (2012) menjelaskan bahwa penilaian adalah proses pengumpulan informasi tentang belajar peserta didik untuk perbaikan pembelajaran, sedangkan Wright dan Stones (1992) menuliskan “*assessment provides an accounting of how much student learn in school and what resources are expended on achieving those learning outcomes*”. Penilaian dapat menjelaskan seberapa jauh peserta didik belajar di sekolah dan sumber apa saja yang diperlukan untuk mencapai hasil pembelajaran tersebut. Dengan demikian, terlihat jelas bahwa penilaian adalah kegiatan sistematis untuk mengumpulkan informasi tentang perkembangan dan hasil belajar peserta didik yang mencakup aspek pengetahuan, keterampilan, dan sikap.

Penilaian dalam beberapa perspektif dibagi berdasarkan tujuan, salah satunya adalah penilaian formatif dan sumatif yang dibahas secara khusus dalam kajian ini. Penilaian formatif yang berfokus pada *assessment for learning* dan *assessment as learning* sebagai umpan balik untuk perbaikan pembelajaran. Sedangkan penilaian sumatif yang berfokus pada *assessment of learning*, sebagai refleksi pencapaian peserta didik.

a. Penilaian Formatif

Dalam pembelajaran konstruktivis diperlukan penilaian yang mempertimbangkan karakteristik kebutuhan peserta didik yang berbeda-beda. Peneliti pendidikan saat ini semakin melihat potensi dari penilaian formatif dalam proses perkembangan kognitif peserta didik (Kozulin et al., 2003; Lantolf, 2000; Wells and Claxton, 2002). Penilaian formatif mempromosikan sistem penilaian yang terintegrasi penuh dalam pembelajaran. Penilaian yang terintegrasi merupakan intervensi dalam prosedur penilaian untuk menafsirkan kemampuan peserta didik,

sehingga dalam proses selanjutnya, pendidik mempunyai landasan kuat untuk membantu dan membawa peserta didik ke tingkat kognitif yang lebih tinggi (Lidz and Gindis, 2003). Penilaian formatif mengacu kepada penilaian dinamik di mana terdapat pemberian umpan balik ke dalam pengajaran dengan memberikan informasi penting mengenai kekuatan dan kelemahan yang dapat digunakan untuk pengambilan keputusan instruksional selanjutnya (Rea-Dickins, 2004).

Menurut Ellis (2003), pendekatan penilaian formatif banyak dipraktikkan sebagai penilaian berbasis kelas, misalnya kuis atau tes bab/topik yang dirancang oleh pendidik sebagai penilaian terencana. Instrumen penilaian formatif tidak bersifat kaku seperti yang dibakukan dalam tes terstandar, melainkan lebih berfokus pada interaksi dengan peserta didik selama ujian, memberikan umpan balik (*feedback*) selama proses pembelajaran, dan memodifikasi administrasi prosedur tes, atau yang dikenal dengan istilah penilaian kelas insidental. Menurut Ellis, penerapan penilaian kelas cenderung mengaburkan batasan antara pelaksanaan pembelajaran dan penilaian, di mana pendidik lebih fokus untuk membantu peserta didik menyelesaikan tugas yang ada daripada berfokus pada perkembangan numerik mereka.

Umpan balik pembelajaran adalah komponen yang sangat penting dalam penilaian formatif. Dalam proses umpan balik, peserta didik berlatih untuk berkolaborasi dengan orang lain dalam belajar serta memberikan penilaian terhadap rekan, atau yang disebut dengan penilaian teman sebaya (*peer-assessment*) (Heritage, 2021; Stobart, 2013). Dalam konteks pengajaran konstruktivis, umpan balik yang efektif memberikan mekanisme yang otomatis mengatur diri sendiri (peserta didik) dan pendidik, dengan tujuan untuk mempersiapkan peserta didik masuk dalam siklus berikutnya pada proses pembelajaran. Dylan Wiliam (2009) mengidentifikasi dua sistem umpan balik yang terhubung antarpeserta didik dan pendidik yaitu: 1) peserta didik memberi umpan balik kepada pendidik tentang apa yang mereka lakukan, apa yang mereka yakini perlu mereka lakukan selanjutnya, dan hal apa yang membutuhkan bantuan dari pendidik; dan 2) pendidik menggunakan hasil penilaian peserta didik baik formatif maupun sumatif, bersama-sama dengan umpan balik dari peserta didik, sebagai panduan untuk keberhasilan atau pengalaman peserta didik, mendiskusikan satu sama lain tentang pendapat peserta didik dan membahas kemajuan serta langkah selanjutnya. Kedua hal di atas selaras dengan semangat pembelajaran konstruktivis sebagai roh dari filosofi visi pendidikan abad 21.

Singkatnya, penilaian formatif adalah segala bentuk penilaian yang tujuan utamanya adalah meningkatkan kualitas proses belajar peserta

didik (Black & William; 2003). Umpan balik dari asesmen formatif digunakan sebagai landasan untuk merancang pembelajaran selanjutnya termasuk tujuan, materi, dan aktivitas yang akan dilakukan. Selanjutnya asesmen juga digunakan secara berkala untuk memantau perkembangan setiap peserta didik yang mengalami hambatan atau kesulitan belajar, dan menjadi bahan pertimbangan pendidik dalam menentukan apakah individu-individu peserta didik tersebut siap untuk mempelajari materi yang lebih kompleks.

Unsur-unsur Penilaian Formatif

OECD (2008) menyebutkan terdapat enam unsur utama dalam penilaian formatif, seperti terlihat pada gambar dibawah ini.



Gambar 2. Enam elemen utama dalam penilaian formatif.
Sumber. OECD (2008)

Elemen pertama adalah pembentukan budaya kelas yang mendorong interaksi dan penggunaan metode/alat penilaian. Dalam konsep penilaian formatif (Bloom, Hastings dan Maddaus, 1971), pendidik memasukkan penilaian pada fase pengajaran dengan cara memberikan umpan balik (*feedback*) dan koreksi kepada peserta didik sebagai usaha perbaikan pekerjaan peserta didik, sehingga banyak peneliti berpendapat bahwa penilaian formatif menjadi bagian sentral yang terintegrasi dalam pengajaran konstruktivis (OECD, 2008). Pendidik harus mampu menciptakan suasana yang membantu peserta didik merasa aman untuk mengambil risiko dan membuat kesalahan dalam kelas. Anak-

anak yang merasa aman untuk mengambil risiko lebih mungkin untuk mengungkapkan apa yang mereka tidak pahami dan berani melakukan aktivitas, tanpa adanya penghakiman kepada peserta didik.

Elemen kedua adalah penetapan tujuan pembelajaran dan pemantauan perkembangan peserta didik. Beberapa negara OECD telah menerapkan standar ini, di mana pendidik telah meninggalkan penilaian tradisional yang cenderung mengandalkan perbandingan sosial (nilai/prestasi) dari kinerja peserta didik, yaitu membandingkan satu peserta didik dengan peserta didik lain. Saat ini pendidik di beberapa negara OECD menggunakan metode yang memungkinkan mereka untuk melacak kemajuan individu peserta didik dalam mencapai tujuan pembelajaran, sebagaimana dinilai melalui kriteria yang ditetapkan, di mana hal ini dianggap sangat efektif dibandingkan dengan sistem penilaian tradisional. Hal ini dianggap membuat proses pembelajaran lebih transparan, sehingga peserta didik tidak perlu menduga-duga apa yang harus dilakukan untuk tampil baik (Cameron & Pierce, 1994; Kluger & DeNisi, 1996; Hattie, 2012; Heckhausen, 1989; OECD, 2008; Rheinberg dan Krug, 1999).

Elemen ketiga adalah penggunaan metode pengajaran yang bervariasi untuk memenuhi kebutuhan peserta didik yang beragam. Peserta didik yang lebih rentan membutuhkan bantuan dalam pengembangan kompetensi emosional yang lebih besar, sehingga menciptakan penilaian yang berkeadilan dan objektif berdasarkan kebutuhan peserta didik. Penilaian yang objektif adalah penilaian yang didasarkan pada informasi faktual atas perkembangan peserta didik. Pendidik harus mampu membimbing peserta didik dalam pengembangan kompetensi emosional seperti: kesadaran diri, pengendalian diri, kasih sayang, kerja sama, fleksibilitas, dan kemampuan untuk penilaian atas informasi yang diterima di sekolah dan sepanjang hidup mereka (lihat OECD, 2002). Jika peserta didik mampu mengembangkan kompetensi emosional, maka hal ini akan memengaruhi motivasi dan kemampuan peserta didik untuk mengatur pembelajarannya sendiri (Bishop & Glynn, 1999; Bransford et al., 1999; Bruner, 1996; Hattie, 2012; OECD, 2008; Perrenoud, 1998).

Elemen keempat adalah penggunaan berbagai pendekatan untuk menilai pemahaman peserta didik secara individu, dalam waktu dan pengaturan yang realistis pada berbagai konteks. Penilaian yang bervariasi menarik informasi tentang kemampuan peserta didik untuk mentransfer pembelajaran ke situasi baru. Pengelolaan hasil penilaian dilakukan dengan metode analisis secara kualitatif dan kuantitatif terhadap data hasil pelaksanaan penilaian yang berupa angka maupun deskripsi. Penilaian dapat berupa tes dan penilaian sumatif jenis lainnya, asalkan

informasi dikumpulkan sebagai dasar acuan pembelajaran selanjutnya. Hasil tes sumatif ketika diterapkan dalam lingkungan pengajaran dan pembelajaran yang lebih luas, lebih memungkinkan digunakan secara formatif (EPPI, 2002; OECD, 2008).

Elemen kelima adalah pemberian umpan balik dan instruksi yang adaptif. Umpan balik sangat penting dalam penilaian formatif, tetapi tidak semua umpan balik efektif. Umpan balik yang efektif terkait dengan kriteria eksplisit mengenai harapan untuk pencapaian peserta didik yang membuat proses pembelajaran lebih transparan (Hattie, 2012). Penilaian hasil belajar secara edukatif juga disarankan, di mana pendidik memanfaatkan hasil penilaian sebagai umpan balik bagi pendidik, peserta didik dan orang tua untuk meningkatkan proses pembelajaran dan hasil belajar, sehingga mempermudah pendidik menyusun strategi pengajaran untuk memenuhi kebutuhan peserta didik secara individu (OECD, 2008).

Elemen keenam adalah keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pembelajaran. Tujuan penilaian formatif adalah membimbing peserta didik dalam pengembangan diri mereka sendiri atau dikenal dengan istilah “belajar untuk belajar” (metakognitif). Peserta didik yang memiliki kesadaran bagaimana dia belajar lebih mampu menetapkan tujuan, mengembangkan berbagai strategi belajar, dan mengontrol dan mengevaluasi proses belajar dan pencapaiannya sendiri (Black & William, 2003; Boulet et al., 1990; Bransford et al., 1999; Butler, 1995; OECD, 2003; 2008; Pajares, 1996; Schunk, 1996). Hattie dan Anderman (2019) juga berpendapat bahwa peran aktif peserta didik dalam pembelajaran di mana peserta didik menjadi pendidik bagi dirinya sendiri, dianggap mampu mengembangkan keterampilan belajar mandiri sepanjang hayat baik di sekolah maupun masyarakat.

b. Penilaian Sumatif

Prinsip penilaian dirancang bukan hanya berfokus untuk pembentukan karakter peserta didik, tetapi juga membangun kompetensi dalam upaya menjawab tantangan abad 21. Oleh karena itu, aktivitas pembelajaran dan penilaian perlu dirancang dan dikelola dengan baik, sehingga tujuan dari penilaian bisa tercapai. Penilaian sumatif sering kali digunakan sebagai tolak ukur dan kriteria ketercapaian publik, seperti ujian nasional dan standardisasi/akreditasi sekolah. Penilaian sumatif adalah dimensi yang juga penting dalam sistem penilaian proses pembelajaran. Penilaian sumatif diperlukan untuk memvalidasi atau menangkap kinerja peserta didik pada tugas yang lebih kompleks, seperti pemecahan masalah, penalaran, atau kerja kolaboratif (Looney, 2011).

Penilaian sumatif berguna untuk melakukan penilaian berskala

besar (PSB) yang merupakan bagian khusus dari sistem penilaian pembelajaran. PSB adalah penilaian tingkat sistem yang memberikan gambaran tentang prestasi belajar untuk kelompok peserta didik tertentu (berdasarkan usia atau kelas) pada tahun tertentu dan dalam jumlah domain yang terbatas. PSB seragam dan terstandarisasi dalam konten, proses administrasi, waktu dan penilaian pada kenyataannya, dan sering kali disebut sebagai tes terstandarisasi. Dalam konteks penilaian pendidikan, PSB berbasis sekolah atau berbasis kurikulum dan umumnya pendidik dan sekolah mungkin memiliki kepentingan dalam hasil sementara pada peserta didik (Looney, 2011).

Chudowsky dan Pellegrino (2003) serta Looney (2011) menyarankan bahwa penilaian sumatif harus memenuhi beberapa hal sebagai berikut: 1) berdasarkan bukti empiris tentang bagaimana peserta didik belajar dalam topik/pembelajaran tertentu; 2) fokus pada tuntutan kognitif daripada hal spesifik sehingga penilaian lebih efektif dan selaras dengan kurikulum yang mempromosikan pemikiran tingkat tinggi, termasuk pemecahan masalah; 3) terdapat kriteria untuk membedakan pencapaian antarkinerja (dari pemula hingga sangat kompeten) dengan tujuan membantu peserta didik memahami pencapaiannya sendiri untuk berpikir lebih lanjut; 4) penilaian harus beragam untuk memahami berbagai jenis perkembangan peserta didik.

Penilaian sumatif bertujuan untuk mendapatkan data. Penilaian sumatif berfungsi memberikan data penting bagi peserta didik, ketika pendidik menggunakan dan menerapkan data penilaian secara efektif, mereka dapat mendorong peningkatan prestasi peserta didik dan hasil kesejahteraan. Sementara penilaian formatif juga memberikan data yang berkualitas penting, pendidik harus mampu merancang dan menerapkan penilaian formatif yang baik untuk memperoleh data yang berguna yang dapat mereka gunakan untuk mengadaptasi dan menginformasikan praktik mengajar mereka. Pejabat otoritas pendidikan perlu fokus mendorong seluruh kepala sekolah untuk mendukung pembelajaran profesional pendidik dalam penggunaan data yang efektif, dan mendorong praktik pendidik berbasis bukti di seluruh sekolah. Hal ini termasuk mempromosikan diskusi tentang data, mendukung penggunaan data penilaian untuk memenuhi kebutuhan peserta didik, dan memfasilitasi peluang kolaborasi di dalam dan di luar sekolah (Hill, 2010; Ho, 2012)

Idealnya asesmen formatif dan sumatif juga menjadi bahan refleksi bagi pendidik, sehingga pendidik memiliki target dan penyesuaian berbeda tergantung kepada kebutuhan peserta didiknya, misalnya penilaian sumatif dilaksanakan di tingkat Sekolah Dasar (SD), Sekolah Menengah

Pertama (SMP) dan Sekolah Menengah Atas (SMA). Berbeda halnya di tingkat PAUD, menurut Sahlberg dan Doyle (2019), bermain adalah hal yang esensial bagi anak untuk mengembangkan diri, karena melalui bermain mereka belajar tentang diri mereka sendiri dan dunia sekitar mereka. Berdasarkan kajian yang dilakukan Sahlberg dan Doyle (2019), reformasi kurikulum PAUD pada kurun waktu lima tahun terakhir di beberapa negara seperti Amerika Serikat mengarah pada penguatan kegiatan bermain, sehingga sistem penilaiannya pun harus selaras dengan pembelajarannya.

Zapp (2017) juga menekankan bahwa perkembangan kognitif anak usia dini akan lebih optimal apabila kegiatan mereka dipenuhi dengan eksplorasi, bermain, dan berinteraksi dengan teman sebayanya dan juga dengan orang dewasa yang mengasuh mereka, yaitu orang tua dan pendidik. Teori dan prinsip di atas bisa menjadi dasar pengembangan penilaian formatif untuk jenjang PAUD. Adaptasi ini tentu tidak dapat serta merta menjadi kebiasaan baru, tetapi perlu pembiasaan berkesinambungan agar pendidik dapat lebih memaknai manfaat *assessment for learning* untuk meningkatkan kualitas proses pembelajaran.

c. Hubungan antara Penilaian Formatif dan Sumatif

Beberapa negara OECD telah mengembangkan kebijakan untuk mendukung praktik pelaksanaan penilaian formatif (William et al., 2004), tetapi tidak ada evaluasi tentang keseluruhan sistem terkait dampak penilaian formatif dalam praktik mengajar. Kualitas penilaian formatif bertumpu pada strategi yang digunakan pendidik untuk memperoleh bukti/data untuk membentuk instruksi selanjutnya, sehingga untuk memberikan akuntabilitas data dan informasi kepada public, serta pemenuhan kebutuhan data untuk sistem perbaikan sekolah, maka penilaian sumatif dianggap tetap diperlukan (Bell & Cowie, 2001; Herman dkk., 2010; Looney, 2011).

Penggunaan penilaian formatif dan sumatif keduanya menggunakan bukti relevan yang dikumpulkan sebagai referensi pendidik dan peserta didik untuk upaya perbaikan atau mendorong pencapaian peserta didik. Bukti penilaian sumatif, bisa digunakan dalam penilaian formatif, misalnya hal/topik apa yang harus diulang kepada peserta didik, sehingga sebagian ahli pendidikan menganggap bahwa penilaian formatif adalah campuran dari penilaian sumatif dan upaya untuk mendorong perkembangan positif peserta didik. Misalnya, penilaian sumatif juga diperlukan dalam mendapatkan informasi untuk mengidentifikasi aspek dari perkembangan peserta didik yang harus dilaporkan sebagai bentuk pertanggungjawaban pihak sekolah kepada orang tua/wali (rapor) untuk

bukti kenaikan kelas dan kelulusan, dan portofolio dari proses penilaian formatif peserta didik bisa menjadi penguatan bukti dari keduanya (OECD, 2013).

Seperti ditulis di atas, data membantu untuk membentuk keputusan tentang arah kebijakan pendidikan, kebutuhan kurikulum, alokasi sumber daya keuangan, serta adaptasi dari strategi instruksional umum. Data dapat membantu sekolah untuk tetap fokus menjaga prestasi peserta didik, dan memperkuat standar pendidikan nasional maupun regional. Meskipun ada kemajuan penting dalam ilmu kognitif, seperti pengembangan penggunaan penilaian formatif dalam memahami bagaimana peserta didik belajar, tetapi penilaian berbasis data tetap diperlukan untuk memastikan data itu valid, dapat diandalkan, dan dapat digeneralisasikan.

3. Prosedur Penilaian Hasil Belajar

a. Perencanaan dan Perumusan Tujuan Penilaian

Perencanaan dan perumusan tujuan penilaian memperhatikan keselarasan dengan tujuan pembelajaran yang merujuk pada kurikulum yang digunakan satuan pendidikan yang dimuat dalam perencanaan pembelajaran. Pembelajaran konstruktivisme menyiratkan bahwa pembelajaran berlangsung terus menerus dan penilaian merupakan bagian dari proses pembelajaran. Perencanaan dan perumusan tujuan penilaian juga mengalir sepanjang proses pembelajaran, sehingga pendidik menggunakan kegiatan pembelajaran itu sendiri sebagai data/informasi untuk perencanaan dan perumusan tujuan penilaian (Wiggins & Tighe; 2005). Penetapan tujuan penilaian erat kaitannya dengan motivasi, karena hal ini merupakan kunci untuk menyusun rencana penilaian. Penetapan tujuan penilaian dapat memberikan gambaran tentang apa yang memotivasi peserta didik, dan hal ini dapat menjadi pengetahuan yang berguna bagi pendidik. Perencanaan tujuan biasanya berkaitan dalam hal penguasaan (pembelajaran) dan kinerja (hasil). Penilaian dengan pendekatan tujuan mencoba untuk bergerak menuju hal yang ingin dicapai dengan harapan peserta didik bertumbuh.

Pendidik dan peserta didik penting untuk memahami tujuan penilaian bersama, dan hal ini bisa dianggap sebagai perencanaan penilaian dan langkah awal peserta didik aktif dalam pembelajaran konstruktivisme. Pengetahuan terhadap tujuan penilaian dapat membentuk persepsi peserta didik dan hal ini bermanfaat sebagai proses kesiapan peserta didik dalam memulai pembelajaran. Dalam membentuk persepsi peserta didik tentang kemampuan mereka dalam pembelajaran, diperlukan beberapa elemen: 1) kejelasan tugas, ketika mereka mengetahui dan

memahami dengan jelas tujuan pembelajaran; 2) relevansi, ketika mereka berpikir bahwa tujuan penilaian pembelajaran adalah hal yang bermakna dan layak dipelajari; dan 3) potensi untuk berkembang, ketika mereka percaya bahwa tingkat pengetahuan mereka tumbuh dan berkembang dalam belajar. Peserta didik akan lebih termotivasi ketika mereka melihat diri mereka sebagai pembelajar yang cakap dan mampu bertumbuh (Frey & Fisher, 2011).

b. Pengembangan Instrumen Penilaian

Pemilihan dan/atau pengembangan instrumen penilaian dilaksanakan oleh pendidik dengan mempertimbangkan karakteristik kebutuhan peserta didik dan berdasarkan rencana penilaian yang termuat dalam perencanaan pembelajaran.

Pengembangan instrumen penilaian dilakukan pendidik setelah merumuskan tujuan penilaian. Dalam pembelajaran konstruktivisme, pengembangan instrumen penilaian harus mempertimbangkan karakteristik, latar belakang, pencapaian terdahulu dan kebutuhan peserta didik. Pencapaian atau pengetahuan sebelumnya dari peserta didik sangat kuat secara statistik untuk prediktor kinerja masa depannya, karena pengetahuan bersifat kumulatif (Webber & Butler, 2007).

Pengembangan instrumen penilaian harus bersifat adaptif sesuai dengan tujuan pembelajaran, tinjauan kurikulum, filsafat pedagogis, kemampuan teknis, sumber daya belajar, serta latar belakang yang berbeda-beda dari peserta didik (UNESCO, 2016c). Pendidik disarankan untuk memeriksa kesesuaian penilaian dengan tujuan pembelajaran yang telah direncanakan, karena pembelajaran dan penilaian adalah dua hal yang bersifat saling melengkapi dan berkesinambungan. Kemudahan penggunaan instrumen untuk memberikan umpan balik harus dijadikan prinsip landasan dalam pengembangan penilaian, karena pendidik harus memastikan bahwa instrumen penilaian yang digunakan dapat memberikan gambaran dan data yang akurat mengenai perkembangan peserta didik.

c. Pelaksanaan Penilaian

Pelaksanaan penilaian dilakukan sebelum, pada saat, dan/atau setelah pembelajaran. Penilaian hasil belajar peserta didik berbentuk penilaian formatif dan penilaian sumatif.

Pelaksanaan penilaian formatif dalam pembelajaran konstruktivisme dilakukan secara kolaboratif oleh pendidik bersama-sama dengan peserta didik selama proses pembelajaran. Konsep konstruktivisme meyakini bahwa perkembangan kognitif peserta didik bertumbuh melalui interaksi sosial di mana kolaborasi antara pendidik dan peserta didik adalah hal yang sangat vital dan hal inilah yang mendasari konsep penilaian

formatif (Tobias and Duffy, 2009). Peran serta peserta didik dalam memberikan umpan balik dapat mendorong pendidik untuk melakukan analisis secara objektif. Umpan balik yang diberikan kepada peserta didik dapat menutup kesenjangan antara pengajaran dan pembelajaran, yang artinya dalam pelaksanaan penilaian formatif, pendidik dan peserta didik berkolaborasi dalam siklus belajar mengajar. Bentuk umpan balik yang efektif dalam meningkatkan hasil belajar peserta didik meliputi: 1) umpan balik tentang proses atau upaya peserta didik; dan 2) umpan balik yang mendorong pengaturan diri peserta didik (Hattie & Timperley, 2007).

Mekanisme pelaksanaan penilaian dilakukan di awal pembelajaran, di tengah pembelajaran (formatif), dan di akhir pembelajaran (sumatif). Penggunaan hasil penilaian kelas yang dilakukan oleh pendidik memengaruhi persepsi peserta didik tentang kemampuan diri untuk berkembang. Penting bagi pendidik untuk menghargai setiap proses perkembangan peserta didik tanpa membandingkan kecerdasan satu sama lain. Hal ini didasarkan pada prinsip penilaian yang berorientasi pada perbedaan latar belakang peserta didik, di mana setiap peserta didik telah mempunyai pengetahuan terdahulu dan keterampilan terdahulu yang bertumbuh mengikuti proses pembelajaran. Menurut Dweck (2006), pola pikir bertumbuh (*growth mindset*) adalah keyakinan seseorang bahwa kemampuan dan kecerdasannya dapat berkembang seiring waktu. Penilaian yang diutamakan untuk membangun pola pikir bertumbuh adalah bentuk dan mekanisme penilaian yang dapat membangun kesadaran bahwa proses pencapaian tujuan pembelajaran lebih penting daripada sebatas hasil akhir. Visi pendidikan abad 21 adalah mendorong berkembangnya kemampuan peserta didik untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learners*). Salah satu komponen penting pembentuk pembelajar sepanjang hayat adalah kerangka pikir bertumbuh dan berkemajuan atau yang dikenal dengan *growth mindset*.

Penilaian berfungsi sebagai penggerak proses belajar mengajar, perangsang pembelajaran dan pengembangan kompetensi peserta didik. Fungsi penilaian sering dikonotasikan terpisah antara fungsi sumatif dan formatif. Penilaian formatif merupakan bagian dari pembentukan proses pendidikan yang berfokus pada peserta didik untuk menarik informasi tentang seberapa baik kemajuan peserta didik, dan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran. Penilaian formatif mewakili perubahan mendasar dalam hubungan kelas, dan bagaimana pendidik dan peserta didik berkolaborasi menuju hasil yang sukses (OECD, 2008a). Pendidik dapat menggunakan teknik asesmen yang beragam sesuai dengan

fungsi dan tujuan asesmen. Hasil dari asesmen formatif digunakan untuk umpan balik pembelajaran, sementara hasil dari asesmen sumatif digunakan untuk pelaporan hasil belajar.

d. Pengolahan Hasil Penilaian

Pengolahan hasil penilaian dilakukan dengan menganalisis secara kuantitatif dan/atau kualitatif terhadap data hasil pelaksanaan penilaian yang berupa angka dan/atau deskripsi.

Pengolahan penilaian formatif terjadi ketika pembelajaran, baik formal (misalnya pengujian) atau informal (misalnya pertanyaan kelas), terutama ditujukan dan berperan dalam membantu peserta didik mencapai tingkat kinerja yang lebih tinggi. Penilaian formatif terjadi sebelum penilaian sumatif yang bertujuan sebagai pemandu pembelajaran masa depan bagi peserta didik. Sementara itu, penilaian sumatif terjadi ketika penilaian dirancang untuk menunjukkan status pencapaian/tingkat kinerja yang dicapai oleh peserta didik pada akhir program studi/periode. Penilaian formatif dianggap sebagai penilaian untuk pembelajaran, sementara penilaian sumatif dianggap sebagai penilaian pembelajaran (Matters, 2006).

Dalam mengolah hasil penilaian formatif (kualitatif) untuk digunakan sebagai dasar penentuan penilaian sumatif (kuantitatif), terdapat kondisi yang harus dipenuhi, misalnya kriteria penilaian sumatif secara holistik. Perlu diingat bahwa jenis informasi yang dikumpulkan oleh pendidik dalam proses pengajarannya sering kali tidak rapi, tidak lengkap, tidak konsisten, terpisah-pisah dan sering kali kontradiktif. Ketidakholistikan inilah yang perlu dihaluskan dalam kinerja pelaporan untuk sumatif. Kemampuan pendidik untuk melihat jangkauan peserta didik secara keseluruhan, serta menggunakan profil secara keseluruhan dalam mengidentifikasi topik/hal yang tidak terpenuhi inilah yang dimaksud dengan pendekatan holistik (Harlen, 2006; James, 2006).

Pengolahan penilaian formatif bertujuan untuk proses pembelajaran itu sendiri, bukan untuk kepentingan akuntabilitas, sertifikasi, ataupun meranking capaian peserta didik, pendidik, dan satuan pendidikan. Pengolahan penilaian formatif ditentukan oleh tujuannya, bukan instrumen atau mekanismenya. Penilaian yang ditujukan untuk mendapatkan data sebagai alat pengawasan peserta didik (rapor) adalah penilaian sumatif (OECD, 2013). Dalam pembelajaran konstruktivis, pengolahan hasil penilaian formatif harus dilakukan pendidik untuk mendapatkan hasil data dan informasi yang digunakan untuk mendiagnosis jenis/level tes/ujian untuk penilaian sumatif. Hasil penilaian formatif mengacu pada kriteria/norma yang dapat membantu pendidik mengenali masalah dan melihat perkembangan peserta didik,

sehingga kontribusi penilaian formatif dalam penilaian sumatif tetap diperlukan.

Pengolahan penilaian formatif dan pengolahan penilaian sumatif keduanya secara teori memiliki peran yang berbeda, tetapi pengaplikasiannya terkait satu sama lain. Pengolahan hasil penilaian formatif diarahkan untuk mendorong pembelajaran aktif dan kolaboratif yang merupakan bagian dari pengajaran untuk memperhitungkan kemajuan oleh setiap peserta didik. Pelaporan hasil penilaian juga bisa menjadi instrumen untuk mengukur seberapa efektif pengajaran yang diberikan oleh pendidik, yang dalam hal ini bisa menjadi bahan pertimbangan penilaian kinerja pendidik, dan bisa menjadi data/informasi untuk pelayanan kepada orang tua peserta didik dan pertanggungjawaban sekolah kepada masyarakat. Hasil penilaian juga memberikan gambaran atas kekuatan dan kelemahan sistem pengajaran/sekolah yang dapat digunakan sebagai bahan pertimbangan untuk evaluasi sekolah. Karakter penting dalam penilaian dan evaluasi adalah keseimbangan antara penilaian dan pengembangan/usaha perbaikan sistem pendidikan (OECD, 2011).

e. Pelaporan Hasil Penilaian

Pelaporan hasil penilaian dituangkan dalam bentuk laporan kemajuan belajar. Laporan kemajuan belajar berupa laporan hasil belajar yang disusun berdasarkan pengolahan hasil penilaian paling sedikit memuat informasi mengenai pencapaian hasil belajar peserta didik. Selain itu, laporan hasil belajar untuk pendidikan anak usia dini juga memuat informasi mengenai pertumbuhan dan perkembangan anak. Laporan hasil belajar jenjang pendidikan dasar dan menengah tertuang dalam rapor atau bentuk laporan hasil penilaian lainnya.

Berbagai format dapat digunakan untuk mengomunikasikan informasi tentang pembelajaran peserta didik: laporan tertulis (rapor), laporan *online* (dilaporkan secara berkelanjutan), wawancara dan portofolio. Peran wawancara dan portofolio dalam proses pelaporan hasil penilaian adalah sebagai bentuk kerja sama. Secara umum, nilai/skor (*grade*) hanya mencerminkan pencapaian sumatif dalam penilaian pembelajaran, pertumbuhan peserta didik dalam pembelajaran dan faktor disposisional, seperti usaha dan perilaku tidak bisa dimasukkan ke dalam perumusan nilai, tetapi harus dikomunikasikan secara terpisah dalam pelaporan hasil penilaian berupa pelaporan naratif (Stiggins et al., 1989; Tomlinson, 2005; Kunnath, 2017; Waltman & Frisbie, 1994; Stiggins, 1994; Wormeli, 2006; Hollingsworth dan Heard, 2019).

Pelaporan naratif/deskripsi mengacu pada komentar pendidik yang menggambarkan prestasi akademik, perilaku, upaya, dan aspek lain dari perkembangan belajar dan sosio-emosional peserta didik. Pelaporan

naratif ini dianggap sebagai pelaporan yang sangat dihargai oleh orang tua (Ridgway & NSW DET, 2006; British Columbia Ministry of Education, 2017; Hollingsworth et al., 2019). Akan tetapi, penelitian untuk merepresentasikan kemajuan pembelajaran dalam pelaporan naratif tidak mudah ditemukan dalam literatur. Hollingsworth dan Heard (2019) menuliskan bahwa pelaporan penilaian naratif pendidik berupa umpan balik telah diujicobakan, dengan hasil respons orang tua yang positif karena pelaporan naratif mampu merincikan pertumbuhan peserta didik dan pencapaian saat ini. Implikasi dari penelitian ini adalah representasi kemajuan belajar peserta didik yang lebih kaya dari waktu ke waktu yang dapat menggambarkan pencapaian peserta didik sebelumnya dan saat ini yang dapat dituliskan dalam pelaporan hasil penilaian. Perkembangan teknologi dapat dimanfaatkan untuk pemantauan kemajuan peserta didik, pengolahan hasil penilaian serta pelaporan hasil penilaian yang berkelanjutan kepada orang tua. Misalnya, pendidik dapat menggabungkan komentar pendidik, rubrik digital, pelacakan standar kurikulum, dan sampel pekerjaan peserta didik beranotasi (Heard & Hollingsworth, 2018); dalam hal ini menandakan sistem pelaporan hasil penilaian memenuhi tuntutan kemajuan abad 21, di mana pendidik secara transparan mengomunikasikan kemajuan belajar peserta didik serta kinerja komparatifnya (Forster, 2005; Hollingsworth & Heard, 2019).

B. Kajian Praktik Empiris

Subbab ini menyajikan beberapa praktik baik dari negara-negara yang menggunakan elemen-elemen dari konstruktivisme dalam penilaian pendidikan, dan analisis praktik penilaian pendidikan di Indonesia berdasarkan temuan-temuan penelitian.

1. Praktik Penilaian Pendidikan di Irlandia Utara, Britania Raya

Sistem penilaian pendidikan di Irlandia Utara, salah satu wilayah Britania Raya, didasarkan pada prinsip keutamaan peserta didik dan transparansi (Shewbridge et al., 2014). Prinsip keutamaan peserta didik bermakna kepentingan peserta didik, bukan kepentingan institusi pendidikan, harus menjadi acuan utama upaya peningkatan capaian pembelajaran (DENI, 2009). Dengan demikian, penilaian pendidikan juga berpusat kepada peserta didik dan proses pembelajaran mereka, bukan demi prestasi satuan pendidikan atau otoritas daerah. Prinsip transparansi berarti semua hasil evaluasi dan penilaian dilaporkan secara terbuka. Laporan inspeksi sekolah tersedia dalam laman Inspektorat Pendidikan dan Pelatihan (ETI), hasil penilaian seluruh sistem pendidikan dilaporkan dalam laman Departemen

Pendidikan Irlandia Utara (DENI), capaian tingkat sekolah tersedia dalam Schools+ Database di laman DENI (Shewbridge et al., 2014). Oleh karena itu, semua pemangku kepentingan dapat mengetahui capaian pembelajaran, hasil penilaian, dan tindak lanjut yang direncanakan oleh sekolah dan otoritas daerah.

Seperti di Indonesia, Irlandia Utara memanfaatkan baik penilaian formatif dan penilaian sumatif (Shewbridge et al., 2014). Penilaian formatif bertujuan menilai kemajuan peserta didik dan berguna untuk masukan pendidik merencanakan pengajaran yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik, dengan demikian sesuai dengan prinsip berpusat pada peserta didik. Penilaian formatif dianggap sebagai jantung dari siklus belajar dan mengajar. Sama seperti wilayah-wilayah Britania Raya lainnya, Irlandia Utara juga memanfaatkan penilaian sumatif eksternal untuk mendapatkan kelulusan jenjang pendidikan menengah atas (GSCE). Pendidik juga berperan dalam rancangan dan pelaksanaan penilaian sumatif di jenjang pendidikan yang lebih rendah. Dalam melaksanakan penilaian sumatif, pendidik dinilai cenderung memperkuat integrasi antara penilaian sumatif dengan penilaian formatif di kelas, karena validasi penilaian meningkat (Harlen, 2004; 2005). Otoritas daerah juga memiliki sistem moderasi penilaian terpusat yang berguna untuk menjamin reliabilitas hasil penilaian sumatif yang dilaksanakan oleh pendidik.

a. Perumusan Tujuan Penilaian

Perumusan tujuan penilaian mengacu pada: (1) kurikulum yang berlaku di Irlandia Utara, dan (2) standar yang ditetapkan oleh Dewan Kurikulum, Ujian, dan Penilaian (CCEA), yaitu *Levels of Progression* yang berlaku pada jenjang pendidikan dasar dan menengah pertama. Adapun kurikulum Irlandia Utara memandang penilaian sebagai bagian integral dari proses pembelajaran (Shewbridge et al., 2014). Sesuai dengan tuntunan kurikulum dan standar *Levels of Progression*, penilaian terpadu berkelanjutan yang dilakukan oleh pendidik dapat membangun gambaran yang komprehensif tentang kemajuan dan kebutuhan belajar setiap peserta didik yang pada akhirnya meningkatkan mutu pembelajaran sehari-hari.

b. Pemilihan Metode Penilaian

Sekolah dan pendidik bebas memilih metode untuk memantau kemajuan peserta didik. Penilaian setiap semester dapat dilakukan secara formatif untuk merevisi pengajaran, sedangkan penilaian pada akhir tahun ajaran dapat dilakukan secara sumatif untuk mengevaluasi apakah peserta didik telah mencapai target pembelajaran pada akhir tahun untuk dilaporkan kepada orang tua/wali (Shewbridge et al., 2014).

c. Pelaksanaan Penilaian

Dalam konteks penilaian di tingkat satuan pendidikan, pendidik memegang peran utama dalam penilaian peserta didik dan memberikan informasi untuk akuntabilitas di tingkat sistem pendidikan. Namun, komite sekolah (*board of school governors*) memantau pelaksanaan penilaian pendidik terhadap peserta didik. Ini merupakan salah satu bagian dari proses penilaian komite sekolah atas kinerja kepala satuan pendidikan beserta stafnya (Shewbridge et al., 2014).

Pendidik menilai kemajuan murid dengan menggunakan standar *Levels of Progression* dari Dewan Kurikulum, Ujian, dan Penilaian (CCEA). Pendidik didorong untuk menciptakan iklim peserta didik aktif terlibat dalam pembelajaran, termasuk juga dalam hal penilaian (Shewbridge et al., 2014). Berikut adalah contoh keterampilan lintas mata pelajaran yang dapat memajukan keterlibatan peserta didik dalam mengevaluasi, merefleksikan, dan mendiskusikan kemajuan pembelajaran diri mereka sendiri dan teman sebayanya:

- 1) Membicarakan, membahas, dan mengedit karya (keterampilan menulis)
- 2) Memberikan komentar, mengajukan pertanyaan, dan menanggapi sudut pandang teman (keterampilan berbicara dan menyimak)
- 3) Menggunakan pemahaman dan istilah matematis untuk mengajukan dan menjawab pertanyaan, membahas ide dan menjelaskan cara bekerja sesuatu (menerapkan pengetahuan matematika)
- 4) Berbagi, bekerja sama, mengembangkan, dan bertukar ide secara digital (keterampilan bertukar pikiran)
- 5) Mempercakapkan, meninjau, dan mengembangkan karya, dengan berefleksi atas proses dan luaran (keterampilan mengevaluasi)
- 6) Mengatur dan mempresentasikan karya yang disimpan (keterampilan menyelenggarakan ekshibisi)

Cara-cara di atas, disamping memfasilitasi penilaian pembelajaran dari peserta didik sendiri, juga mendorong kolaborasi, kesadaran metakognitif, dan pengaturan diri (*self-regulation*) (Shewbridge et al., 2014).

Di Irlandia Utara, penilaian dari peserta didik sendiri dan sebayanya merupakan salah satu fokus dari evaluasi sekolah dari pihak eksternal. Ada dua indikator Inspektorat Pendidikan dan Pelatihan (ETI) berkenaan dengan penilaian pendidikan: (1) pendidik dapat menggunakan ragam penilaian atas strategi pembelajaran, termasuk penilaian diri dan penilaian sebaya (*self and peer-assessment*), dan penggunaan hasil penilaian sumatif untuk tujuan formatif; (2) peserta didik terlibat dalam mengidentifikasi target pembelajaran personal (pada jenjang pendidikan dasar) atau peserta didik secara individual dapat mengidentifikasi target

pembelajaran personal (pada jenjang pendidikan menengah atas) (ETI, 2010a; 2010b).

d. Pengolahan dan Pelaporan Hasil Penilaian

Irlandia Utara mempunyai sistem penilaian berbasis komputer/*computer based assessment* (CBA) yang menyediakan instrumen penilaian formatif untuk menilai kemajuan pembelajaran peserta didik dan kebutuhan mereka berkenaan dengan literasi dan numerasi (Shewbridge et al., 2014). Sistem CBA bersifat adaptif, yaitu menyesuaikan tingkat kesulitan soal dengan jawaban benar yang diberikan peserta didik dalam soal sebelumnya. Dengan sistem berbasis komputer ini, pendidik tidak perlu lagi melakukan penilaian manual karena pengolahan data terjadi secara otomatis. Data dari CBA dapat dimanfaatkan pula oleh pendidik untuk mendukung evaluasi diri dan penentuan target perbaikan sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Selain itu, CBA membantu pendidik melakukan pelaporan kepada orang tua/wali tentang kelebihan dan kekurangan peserta didik dalam literasi dan numerasi (Shewbridge et al., 2014).

e. Implikasi bagi Penyusunan Standar Penilaian

Sistem penilaian pendidikan di Irlandia Utara memiliki beberapa praktik baik yang dapat dipertimbangkan dalam penyusunan Standar Penilaian di Indonesia.

Pertama, prinsip berpusat pada peserta didik yang menjadi pedoman pelaksanaan penilaian di Irlandia Utara memiliki banyak kesamaan dengan ide-ide Ki Hajar Dewantara tentang “berhamba pada anak” dan juga konsep *student-centered learning* dalam kebijakan Merdeka Belajar. Prinsip tersebut selayaknya tercermin juga dalam Standar Penilaian.

Kedua, fokus pada penilaian formatif dalam pembelajaran sehari-hari di Irlandia Utara menunjukkan bahwa penilaian formatif menolong pembelajaran sehari-hari dan memungkinkan pendidik mendapatkan umpan balik dari hasil pembelajaran peserta didik untuk perbaikan mutu pengajaran ke depan. Penggunaan penilaian formatif tersebut tidak mengabaikan penggunaan penilaian sumatif internal maupun eksternal. Akan tetapi, penilaian sumatif internal di Irlandia Utara digunakan pula untuk tujuan-tujuan formatif sesuai dengan peraturan yang berlaku. Dengan demikian, Standar Penilaian juga dapat memfasilitasi kombinasi dari penilaian formatif dan penilaian sumatif serta mendorong pemanfaatan hasil penilaian sumatif untuk tujuan-tujuan perbaikan mutu pembelajaran di kelas dan terfokus pada kemajuan peserta didik, bukan sekadar pemenuhan persyaratan dan prestasi institusi.

Ketiga, penggunaan standar *Levels of Progression* sebagai acuan (*frame of reference*) menggambarkan tingkat kecakapan literasi dan numerasi peserta didik, sehingga peserta didik dan orang tua/wali

dapat mengetahui posisi kecakapannya dalam suatu skala kontinum pembelajaran. Dengan pengetahuan seperti itu, pendidik dan peserta didik dapat bersama-sama mengupayakan perbaikan yang nyata dalam strategi belajar mengajar. Skala kontinum seperti ini mungkin dapat diadopsi dalam Standar Penilaian yang baru atau menjadi salah satu pendukung dalam kurikulum yang akan datang.

Keempat, otoritas pendidikan daerah di Irlandia Utara memiliki sistem moderasi penilaian terpusat. Hal ini berguna untuk meminimalisasi divergensi hasil penilaian atas karya/capaian yang serupa mutunya lintas satuan pendidikan (Black, 2013). Otoritas daerah juga lebih dapat memastikan kesahihan hasil penilaian sumatif dari para pendidik di daerahnya. Hal ini perlu dipertimbangkan dalam penyusunan Standar Pendidikan Indonesia agar hasil penilaian para pendidik tidak terlalu berbeda antarsatuan pendidikan dan antardaerah.

Terakhir, pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) melalui CBA bersifat formatif untuk memahami kemajuan pembelajaran dan kebutuhan peserta didik dalam hal literasi dan numerasi. Sistem adaptif dalam CBA juga memungkinkan pemotretan yang lebih tepat terhadap capaian pembelajaran peserta didik. Asesmen Kompetensi Minimal (AKM) yang diterapkan di Indonesia sudah memiliki banyak karakteristik dari CBA, namun masih dapat ditingkatkan dengan penerapan sistem adaptif dalam penyajian soal, pelaporan yang dapat diterima oleh orang tua/wali, dan penggunaan hasilnya untuk tujuan formatif di pembelajaran selanjutnya.

2. Praktik Penilaian Pendidikan Australia

Seperti Indonesia, Australia memadukan penilaian formatif dan sumatif dalam proses pendidikan. Pendidik melaksanakan baik penilaian formatif maupun penilaian sumatif pembelajaran sehari-hari, sedangkan pihak eksternal (misalnya Pemerintah Negara Bagian dan *Australian Curriculum, Assessment and Certification Authorities/ACARA*) juga memiliki otoritas untuk menyelenggarakan penilaian sumatif bagi peserta didik Australia). Berbeda dengan Indonesia, Australia tidak mengenal penilaian untuk kenaikan kelas karena semua peserta didik di Australia pasti naik kelas. Namun, untuk memperoleh ijazah pendidikan menengah, peserta didik mengikuti penilaian sumatif sesuai dengan aturan yang berlaku di negara bagian atau teritori masing-masing. Misalnya, di negara bagian Queensland, peserta didik kelas 12 tertentu atau pelajar dewasa melalui jalur kesetaraan dapat mengambil *Senior External Examination* untuk mendapatkan ijazah pendidikan menengah/*Queensland Certificate of Education*. Hasil penilaian tersebut juga menjadi salah satu dasar untuk masuk ke perguruan tinggi

(*Queensland Curriculum and Assessment Authority, 2022*).

Australia juga memiliki *National Assessment Program Literacy and Numeracy* (NAPLAN) yang serupa dengan Asesmen Kompetensi Minimal di Indonesia. NAPLAN merupakan serangkaian tes terstandar yang bersifat elektif dan *low-stake* untuk mengukur keterampilan mendasar literasi dan numerasi peserta didik di kelas 3, 5, 7, dan 9 (OECD, 2011). ACARA adalah otoritas yang mengatur dan melaksanakan NAPLAN. Hasil dari NAPLAN digunakan untuk mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran dari peserta didik dan hasil agregat NAPLAN per satuan pendidikan digunakan untuk membandingkan kinerja satuan pendidikan. Skor NAPLAN tidak digunakan untuk menentukan kelulusan, namun pada tataran individual, skor tersebut dapat dimanfaatkan oleh pendidik dan orang tua/wali untuk membahas kemajuan pembelajaran peserta didik dan mengidentifikasi dukungan yang diperlukan. Pada tataran satuan pendidikan dan negara bagian, skor NAPLAN dapat dimanfaatkan untuk memetakan kekuatan atau kelemahan satu satuan pendidikan dan mengevaluasi program pendidikan yang berlangsung. Orang tua/wali juga dapat mengetahui kinerja suatu sekolah dibandingkan dengan sekolah lain berdasarkan data NAPLAN menggunakan laman *My School*.

Salah satu prinsip penting dalam pelaksanaan penilaian pendidikan adalah keadilan (*equity*), sesuai dengan tujuan nasional pendidikan Australia. Penilaian pendidikan harus memerhatikan dengan saksama berbagai faktor, seperti gender, kelompok masyarakat asli, lokasi geografis, dan peserta didik dengan latar belakang bahasa selain bahasa Inggris. Prinsip keadilan ini mendapatkan derajat yang sama dengan prinsip efisiensi dan efektivitas dalam indikator kinerja layanan pemerintah, melalui indikator khusus untuk keadilan akses dan keadilan capaian pembelajaran (OECD, 2011). Tabel 1 merangkum sistem penilaian pendidikan yang berlaku di sekolah-sekolah Australia.

Tabel 1. Sistem Penilaian Pendidikan Australia

| Tingkat | Tujuan Strategis | Referensi Standar | Evaluasi/ Penilaian | Pelaporan |
|---------------|---|--|--|---|
| Sekolah | <ul style="list-style-type: none"> •Tujuan pendidikan pada tingkat nasional atau sistemik (negara bagian/ teritori/ swasta) •Kerangka kerja peningkatan kinerja sekolah •Rencana strategis sekolah | <ul style="list-style-type: none"> •Tujuan pembelajaran peserta didik pada tingkat nasional dan sistemik •Area prioritas/ target pendidikan pada tingkat nasional, sistemik, dan sekolah •Rencana aksi/ operasional/ peningkatan di tingkat sekolah | <ul style="list-style-type: none"> •Evaluasi diri sekolah •Reviu kinerja sekolah | <ul style="list-style-type: none"> •Laporan tahunan sekolah • Laporan reviu kinerja •Pelaporan data sekolah •Laman <i>My School</i> •Rencana aksi/ peningkatan tahunan |
| Peserta didik | <ul style="list-style-type: none"> •Tujuan pendidikan pada tingkat nasional, sistemik, dan sekolah | <ul style="list-style-type: none"> •Kurikulum Australia dan negara bagian/ teritori | <ul style="list-style-type: none"> •Penilaian sumatif pendidik •Penilaian formatif berbasis kelas •Penilaian sumatif eksternal (contoh: untuk memperoleh ijazah sekolah menengah) •Penilaian untuk sertifikasi (pendidikan menengah) •Penilaian diagnostik terstandar •Tes terstandar untuk memonitor tujuan nasional (NAPLAN dan asesmen sampel dalam bidang studi sains, TIK, dan tata negara dan kewarganegaraan) •Penilaian terstandar pada tingkat sistemik •Penilaian internasional untuk peserta didik (contoh: PISA) | <ul style="list-style-type: none"> • Pelaporan A-E • Ijazah Sekolah Menengah •Pelaporan tingkat nasional, sistem dan sekolah |

Sumber: OECD, 2011

a. Perumusan Penilaian

Seperti terlihat pada Tabel 1, penilaian pendidikan didasarkan pada suatu tujuan strategis yang berjenjang, mulai dari tingkat nasional, sistem, sampai sekolah. Dengan merujuk pada tujuan pendidikan nasional, setiap tingkat di bawahnya merumuskan tujuan penilaian yang sesuai untuk mengevaluasi kinerja sistem atau sekolah, dan capaian pembelajaran peserta didik. Selain itu, kurikulum yang berlaku secara nasional maupun negara bagian/teritori menjadi acuan standar bagi sekolah dan pendidik dalam merumuskan tujuan penilaian.

b. Pemilihan Instrumen Penilaian

Kinerja peserta didik dinilai dengan menggunakan beragam instrumen, seperti tes terstandar yang berlaku secara nasional, penilaian sumatif dari pendidik, dan penilaian formatif berbasis kelas. Pendidik-pendidik diberikan keleluasaan untuk memilih instrumen penilaian yang sesuai dengan konteks pembelajaran setempat dan karakteristik peserta didik mereka. Keleluasaan pendidik ini perlu dibarengi dengan peningkatan kapasitas pendidik untuk melakukan penilaian berdasarkan kurikulum nasional dan menggunakan data penilaian untuk memperbaiki pembelajaran di kelas (CESE, 2014). Di negara bagian Victoria, pemerintah menyediakan *Digital Assessment Library* yang berisi berbagai instrumen penilaian yang siap dipakai oleh pendidik untuk melakukan penilaian.

c. Pengolahan dan Pelaporan Hasil Penilaian

Berdasarkan peraturan, sekolah wajib memberikan laporan hasil penilaian dalam dua bentuk yaitu kemajuan pembelajaran dan pencapaian pembelajaran. Dalam hal kemajuan pembelajaran, tidak ada peraturan baku bagaimana bentuk pelaporannya. Sekolah dan pendidik dapat menentukan sendiri cara menyampaikan informasi kemajuan pembelajaran peserta didik dibandingkan dengan tahun sebelumnya, berdasarkan data hasil penilaian oleh pendidik dan berdasarkan hasil NAPLAN jika peserta didik duduk di kelas 3, 5, 7, dan 9.

Dalam hal pencapaian pembelajaran, data-data hasil penilaian pendidikan diolah pendidik sesuai skala A-E yang berlaku secara spesifik per negara bagian/teritori. Pada umumnya, skala tersebut bermakna sebagai berikut:

A: jauh melampaui standar

B: melampaui standar

C: berada di standar yang diharapkan

D: di bawah standar

E: jauh di bawah standar

Setiap negara bagian/teritori memiliki panduan bagaimana mengolah

data kuantitatif dan kualitatif dari hasil pembelajaran peserta didik menjadi skala A-E (OECD, 2011).

Pendidik wajib memberikan laporan pencapaian dan kemajuan belajar peserta didik kepada orang tua/wali setiap tahun, mulai dari kelas 1-10. Di beberapa negara bagian/teritori Australia, kelas 11-12 bersifat pilihan bagi peserta didik yang berkehendak melanjutkan ke perguruan tinggi. Peserta didik yang tidak ingin melanjutkan ke perguruan tinggi dapat mengambil jalur vokasional.

Di negara bagian New South Wales, peserta didik kelas 11-12 mendapatkan laporan penilaian dalam skor (1-100) atau skala A-E berkenaan dengan capaian di setiap mata pelajaran yang dipilih. Bagi peserta didik yang mengambil jalur vokasional, skor atau skala tersebut merupakan penilaian atas pencapaian kompetensi tertentu (Hollingsworth, 2019). Jika dikehendaki oleh orang tua/wali, sekolah juga dapat memberikan informasi capaian pembelajaran seorang peserta didik dibandingkan dengan sebayanya. Informasi tersebut berbentuk jumlah peserta didik yang mencapai skala A sampai skala E dalam sekolah tersebut (Hollingsworth, 2019). Dengan demikian, tidak ada pemeringkatan peserta didik secara eksplisit dalam satu sekolah.

Data-data hasil penilaian dimanfaatkan juga untuk evaluasi diri sekolah dan revaluasi kinerja sekolah. Evaluasi dan revaluasi tersebut dilaporkan ke pemerintah dan menjadi dasar untuk penyusunan rencana aksi/peningkatan tahunan sekolah.

d. Implikasi bagi Penyusunan Standar Penilaian

Ada dua hal dari praktik penilaian di Australia yang mungkin dapat dipertimbangkan dalam penyusunan standar penilaian di Indonesia. *Pertama*, pengimplementasian penilaian formatif dipahami sebagai bagian penting dari pembelajaran. Pendidik di Australia memahami bahwa penilaian bukan tujuan akhir dari pembelajaran, tetapi bagian dari proses pembelajaran. Di Indonesia, perlu ada pergeseran paradigma penggunaan penilaian dari menentukan mana peserta didik yang “pintar” dan tidak, ke arah penggunaan penilaian sebagai bahan refleksi untuk perkembangan peserta didik serta praktik pembelajaran pendidik. Penilaian lebih dari sekadar pengukuran, dan belajar lebih dari sekadar penilaian (UNESCO, 2019). Sesuai dengan cita-cita Merdeka Belajar, “mendorong terciptanya pembelajar sepanjang hayat” dibutuhkan standar penilaian yang mendorong peserta didik untuk mampu menilai kemampuannya sendiri dan memotivasi dirinya untuk meningkatkan kemampuan tersebut.

Kedua, pendidik Australia diberikan otonomi yang luas untuk mengembangkan metode pengajaran dan penilaian, namun hal ini diiringi

dengan penyediaan dukungan dari pemerintah untuk pengembangan metode pengajaran. Misalnya, Departemen Pendidikan Victoria dengan mengembangkan sumber daya *online* yang menyediakan rubrik panduan penilaian formatif di dalam kelas, contoh-contoh penilaian di berbagai negara bagian, serta perpustakaan penilaian berbasis digital/*Digital Assessment Library*. Sumber daya *online* tersebut memungkinkan pendidik memantau apa yang peserta didik pelajari, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan praktik pembelajaran, dan merencanakan pembelajaran selanjutnya (Departemen Pendidikan Victoria, 2022).

3. Praktik Penilaian Pendidikan Indonesia

Studi yang dilakukan berkenaan dengan pelaksanaan Standar Penilaian yang saat ini berlaku (Permendikbud 23/2016) menunjukkan beberapa permasalahan mendasar yang dikelompokkan dalam topik-topik berikut.

a. Perumusan Tujuan Penilaian

Perumusan tujuan penilaian merupakan proses yang merujuk pada kurikulum yang berlaku (yaitu Kurikulum 2013) dan pedoman dalam Standar Penilaian (Permendikbud 23/2016). Pada jenjang SD, perumusan tujuan penilaian ini bermasalah karena terdapat ketidaksesuaian antara Kurikulum 2013 yang mewajibkan pelaksanaan pembelajaran secara tematik (lintas mata pelajaran) dengan Standar Penilaian yang meminta pendidik melaksanakan penilaian berdasarkan bidang studi. Pasal 13 Permendikbud 23/2016 menyebutkan pendidik menyusun kisi-kisi penilaian mata pelajaran, bukan penilaian tematik. Ketidacocokan ini menyulitkan pendidik jenjang SD dalam merumuskan tujuan penilaian. Permendikbud 23/2016 juga mengatur tentang Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) yang memperjelas tujuan penilaian melalui kriteria ketuntasan belajar yang ditentukan oleh satuan pendidikan dengan mengacu pada Standar Kompetensi Lulusan dan mempertimbangkan karakteristik peserta didik, mata pelajaran, dan satuan pendidikan. KKM berfungsi untuk menentukan ketuntasan belajar, remedial, pengayaan, dan kenaikan kelas. Pada praktiknya, KKM tidak dapat lagi memenuhi fungsinya karena intervensi pihak-pihak lain dan penggunaannya sebagai salah satu butir akreditasi satuan pendidikan. Berdasarkan penelitian atas praktik penilaian pendidikan jenjang SD di Jabodetabek yang diikuti 4.250 pendidik (PSKP, 2021), 51% pendidik tersebut selalu atau sering diintervensi oleh kepala sekolah dalam menetapkan KKM. Ini terjadi karena kepala sekolah ingin sekolahnya dipandang sebagai sekolah unggulan, sehingga nilai KKM selalu dinaikkan. Nilai KKM juga digunakan sebagai salah satu pertimbangan akreditasi dan penentu seleksi masuk ke jenjang yang lebih tinggi. Hal tersebut bertentangan

dengan semangat awal penggunaan KKM dan tidak membantu proses pembelajaran, bahkan mendistorsi penilaian peserta didik secara nyata. Tidak mengherankan, kebanyakan pendidik (57%) sering atau selalu mengontrol nilai peserta didik agar nilai capaian mereka melampaui KKM (PSKP, 2021).

Perumusan tujuan penilaian juga seyogianya melibatkan peserta didik sesuai dengan pendekatan konstruktivisme (Schunk, 2014). Namun, penelitian Puslitjak (2019) yang melibatkan 7.508 pendidik SD dan SMP di Kota Banda Aceh, Kota Bekasi, Kabupaten Sleman, Kota Balikpapan, dan Kabupaten Manokwari mendapati sedikit pendidik, yaitu sekitar 15% pendidik SD dan 13% pendidik SMP, yang selalu melibatkan peserta didik dalam perencanaan penilaian yang meliputi perencanaan metode dan media penilaian. Selain itu, hanya 27% pendidik SD dan 29% pendidik SMP yang selalu memberikan informasi kepada peserta didiknya tentang muatan materi, tujuan belajar, dan kriteria sukses belajar. Oleh karena itu, para peserta didik juga kebanyakan tidak memahami tujuan penilaian dan bagaimana dapat berhasil mengikuti penilaian pembelajarannya (bdk. Black, 2013).

b. Pemilihan Metode Penilaian

Sesuai dengan Permendikbud 23/2016, terdapat tiga aspek penilaian yakni sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Setiap aspek membutuhkan metode penilaian sendiri. Buku panduan penilaian yang diterbitkan oleh unit-unit yang relevan di Kemendikbud memberikan saran metode tertentu yang sesuai dengan ketiga aspek di atas.

Berkenaan dengan penilaian sikap, metode yang disarankan meliputi observasi, *self assessment*, dan *peer assessment*. Akan tetapi, penelitian Puslitjak (2019) menunjukkan 83% pendidik SD dan 79% pendidik SMP yang berpartisipasi hanya menggunakan metode observasi dalam menilai sikap peserta didik. Dominasi penggunaan observasi ini disebabkan pandangan pendidik bahwa metode ini paling sedikit memakan waktu. Sementara itu, penggunaan *self* dan *peer assessment* dianggap memakan waktu terlalu banyak, apalagi jika semua pendidik mata pelajaran menggunakan kedua metode tersebut dalam menilai sikap peserta didik. Pendidik yang menggunakan *metode self* dan *peer assessment* juga didapati sekadar mencontoh instrumen yang ada pada buku panduan dan tidak berupaya menyesuaikan instrumen dengan konteks lokal dan karakteristik peserta didik (Puslitjak, 2019).

Adapun penilaian keterampilan peserta didik dapat dilakukan dengan berbagai metode. Buku panduan penilaian menyebutkan beberapa metode penilaian yang dapat dipilih oleh pendidik, yaitu metode praktik, portofolio, proyek, dan produk. Namun demikian, penelitian Puslitjak

(2019) menemukan masih banyak pendidik SD dan SMP yang tidak memahami metode-metode tersebut. Sekitar 55% pendidik SD dan 62% pendidik SMP menyatakan memahami berbagai metode penilaian keterampilan. Tidak mengherankan, kebanyakan pendidik hanya mengandalkan tes tertulis untuk menilai keterampilan peserta didik. Dapat disimpulkan bahwa permasalahan utama dalam metode penilaian adalah pendidik kurang menguasai ragam metode yang ada. Selain itu, ada kesulitan yang muncul karena tiga aspek penilaian yang perlu diukur oleh pendidik membutuhkan waktu yang lebih jika ingin menggunakan beberapa metode yang direkomendasikan oleh buku panduan. Kurangnya penguasaan dan waktu pendidik menyebabkan tidak banyak pengembangan instrumen penilaian yang kontekstual, terlebih upaya menyesuaikan metode penilaian tertentu dengan tujuan penilaian dan kebutuhan peserta didik.

c. Pelaksanaan Penilaian

Kajian pelaksanaan penilaian di Indonesia menunjukkan bahwa penilaian formatif belum banyak diterapkan oleh pendidik. Berdasarkan penelitian RISE Programme di Kabupaten Way Kanan, 25% pendidik SD kelas 1-3 dan 27% pendidik SD kelas 4-6 tidak melaksanakan penilaian formatif (Dharmawan, 2021). Selain itu, hanya 8% pendidik SMP di Way Kanan yang melakukan penilaian formatif. Senada dengan penelitian RISE Programme, kajian INOVASI (2019) atas sekolah mitranya menemukan tidak ada kebiasaan menggunakan penilaian formatif untuk analisis kebutuhan belajar peserta didik SD. Program Gema Literasi INOVASI di Lombok Utara dan Sumbawa Barat menunjukkan bahwa pendidik SD kelas awal secara bertahap menilai kemajuan peserta didik dalam hal kemampuan membaca dengan menggunakan proses penilaian formatif yang terstruktur. Temuan ini mengindikasikan perlunya pendampingan dan bantuan teknis bagi kebanyakan pendidik SD kelas awal agar dapat melaksanakan penilaian formatif.

Berdasarkan kajian PSKP (2021), banyak pendidik belum memahami jenis-jenis penilaian, sehingga pelaksanaan penilaian cenderung monoton dan hanya menggunakan satu metode, yaitu tes tertulis. Hal ini terjadi meskipun pemerintah telah menyediakan buku panduan penilaian dan melakukan pelatihan. Misalnya, buku Panduan Penilaian untuk Sekolah Dasar yang diterbitkan oleh Direktorat Pembinaan Sekolah Dasar (2018) sebagai implementasi dari Standar Penilaian menyebutkan tiga pendekatan penilaian:

1. *Assessment of learning*: penilaian terhadap capaian peserta didik, yang bersifat sumatif;
2. *Assessment for learning*: penilaian untuk mengidentifikasi kesulitan

yang mungkin dihadapi peserta didik dan menemukan strategi membantu peserta didik sehingga lebih mudah paham dan membuat pelajaran efektif, yang bersifat formatif; dan

3. *Assessment as learning*: penilaian yang menekankan keterlibatan peserta didik untuk aktif berpikir mengenai proses belajar dan hasil belajar sehingga menjadi pembelajar yang mandiri (*independent learner*), yang juga bersifat formatif.

PSKP (2021) juga menemukan bahwa penilaian yang dilaksanakan oleh kebanyakan pendidik hanya berfokus pada pengukuran pembelajaran (*assessment of learning*) yang digunakan untuk mengategorisasikan peserta didik berdasarkan capaian pembelajarannya. Penilaian belum digunakan untuk mendiagnosis kelebihan dan kekurangan peserta didik dalam penguasaan materi. *Assessment for learning* dan *assessment as learning*, yaitu fungsi formatif dalam penilaian, belum diterapkan, karena pendidik belum cukup paham penerapan jenis-jenis penilaian berdasarkan fungsinya. Temuan ini mendukung pentingnya praktik yang dilakukan oleh INOVASI dalam memberikan pendampingan dan bimbingan teknis kepada pendidik, bukan sekadar panduan dan pelatihan (bdk. Black, 2013). Standar Penilaian dan buku panduan yang mendatang juga dapat semakin mengedepankan pentingnya penilaian formatif agar mendorong penerapannya.

d. Pengolahan Hasil Penilaian

Pengolahan hasil penilaian untuk aspek sikap sangat kompleks (Ulumudin et al., 2018). Pertama, setiap pendidik mata pelajaran mencatat sikap spiritual dan sosial peserta didik dalam jurnal setelah sebelumnya diverifikasi melalui metode *self* dan *peer assessment*. Kemudian, pendidik kelas atau wali kelas mengumpulkan catatan sikap dari pendidik mata pelajaran dan tenaga kependidikan terkait, seperti pustakawan dan pendamping kegiatan ekstrakurikuler. Akhirnya, pendidik kelas menyimpulkan dan memformulasikan deskripsi capaian sikap spiritual dan sosial setiap peserta didik.

Karena pengolahannya yang rumit, PSKP (2021) menemukan banyak pendidik melakukan pengolahan penilaian sikap tidak berdasarkan catatan perilaku peserta didik. Andai pun pendidik mencatat perilaku peserta didik, tak banyak yang menyampaikan catatan perilaku tersebut kepada orang tua/wali. Oleh karena itu, pendidik umumnya memberikan deskripsi penilaian sikap yang sama di rapor kepada beberapa peserta didik. Ada ketakutan dalam memberi penilaian yang buruk tentang sikap dan perilaku peserta didik, karena penilaian tersebut dapat menyebabkan peserta didik tidak naik kelas. Di samping itu, buku panduan penilaian menyebutkan pendidik boleh setidak-tidaknya mencatat sikap dan

perilaku yang menonjol saja, sehingga pendidik tidak merasa perlu memberikan laporan sikap dan perilaku yang rinci kepada orang tua/wali.

e. Pelaporan Hasil Penilaian

Terdapat paling tidak tiga permasalahan dalam pelaporan hasil penilaian menurut beberapa kajian yang telah dilakukan. *Pertama*, pelaporan penilaian deskriptif/kualitatif kurang informatif, komunikatif, dan komprehensif (PSKP, 2021). Rapor mencantumkan angka capaian pembelajaran peserta didik untuk aspek pengetahuan dan keterampilan yang disertai dengan deskripsi kualitatif berdasarkan nilai kompetensi dasar tertinggi dan terendah saja, sehingga tidak memberikan gambaran lengkap tentang capaian pembelajaran peserta didik. Tabel berikut memberikan contoh praktik pemberian penilaian deskriptif dalam rapor mata pelajaran matematika yang sekadar melaporkan kompetensi dasar tertinggi dan terendah.

Tabel 2. Contoh Pelaporan Penilaian Mata Pelajaran Matematika dalam Rapor

| KKM | Nilai | Predikat | Pengetahuan | Nilai | Predikat | Keterampilan |
|-----|-------|----------|---|-------|----------|---|
| 76 | 94 | A | Ananda <u>sangat baik</u> menjelaskan data diri peserta didik dan lingkungannya yang disajikan dalam bentuk diagram batang serta <u>sudah baik</u> menjelaskan dan menentukan ukuran sudut dengan menggunakan busur derajat | 85 | B | Ananda <u>sudah sangat baik</u> mengumpulkan data diri peserta didik dan lingkungan dan menyajikan dalam bentuk diagram batang serta <u>cukup mampu</u> mengidentifikasi hubungan antar garis menggunakan model konkret |

Sumber: Puslitjak, 2021

Banyak pendidik didapati tidak memahami makna dan tujuan dari pelaporan penilaian deskriptif tersebut, sehingga sekadar mengikuti panduan. Orang tua/wali juga tidak memahami makna deskripsi sederhana tersebut bagi perkembangan pembelajaran anak, jadi mereka cenderung mengabaikannya (PSKP, 2021; Puslitjak, 2021).

Kedua, pendidik jarang memberikan pelaporan penilaian yang rinci kepada peserta didik dan orang tua/wali. Puslitjak (2019) menemukan 19% pendidik SD dan 20% pendidik SMP senantiasa memberikan hasil penilaian dan analisisnya secara rinci kepada orang tua/wali dan peserta didik. Lebih spesifik, INOVASI (2019) melaporkan praktik memberi laporan kepada orang tua/wali berkenaan dengan hasil pembelajaran peserta didik tidak terbangun dengan baik. Para pendidik tidak memberikan laporan kemampuan literasi dan numerasi di kelas awal jenjang SD. Rapor tidak mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan pembelajaran peserta didik secara khusus, sehingga orang tua/wali kurang paham bagaimana mendukung anaknya untuk meningkatkan hasil belajar.

Ketiga, jarang ada tindak lanjut dari hasil penilaian pembelajaran bagi perbaikan proses pembelajaran dan pendampingan kepada peserta didik. Agaknya, pendidik menganggap proses penilaian selesai dengan memberikan laporan penilaian dalam bentuk rapor. Puslitjak (2019) menemukan tidak sampai sepertiga pendidik SD dan SMP yang selalu memanfaatkan hasil penilaian untuk evaluasi proses pembelajaran. PSKP (2021) juga menemukan hanya 24,5% pendidik SD melakukan tindak lanjut atas hasil penilaian pembelajaran.

Berdasarkan pembahasan kajian praktik penilaian pendidikan Indonesia di atas, jelas ada permasalahan kompetensi pendidik dalam melakukan penilaian. Ini bukanlah ranah Standar Penilaian, walaupun Standar Penilaian dapat dimanfaatkan oleh pihak yang berwenang untuk mengarahkan perbaikan kompetensi pendidik dalam bidang penilaian (Black, 2013). Namun demikian, Standar Penilaian yang berlaku saat ini (Permendikbud 23/2016) juga memiliki permasalahan. Misalnya, terdapat masalah sinkronisasi antara Permendikbud 23/2016 dengan kurikulum yang berlaku (Kurikulum 2013) pada jenjang SD terkait pendekatan tematik dalam pengajaran dan penilaian per mata pelajaran. Tambahan pula, pemanfaatan KKM akhirnya berbeda dengan maksud awalnya untuk membantu penentuan kriteria ketuntasan pembelajaran. Hal-hal ini patut menjadi pertimbangan bagi arah perubahan Standar Penilaian Pendidikan ke depan.

4. Arah Perubahan Standar Penilaian Pendidikan berdasarkan Kajian Teoretis dan Praktik Empiris

Praktik penilaian pendidikan di Indonesia dipandu oleh peraturan perundang-undangan yang berlaku. UU 20/2003 tentang sistem pendidikan nasional mengatur dua jenis evaluasi pendidikan, yakni evaluasi peserta didik dan evaluasi sistem pendidikan (Aditomo et al., 2019). *Pertama*, pasal

58 ayat 1 mengatur evaluasi yang bertujuan “memantau proses, kemajuan dan perbaikan hasil belajar peserta didik”. Evaluasi semacam ini dilakukan pendidik kepada peserta didik secara berkesinambungan. *Kedua*, sesuai dengan Pasal 58 ayat 2, terdapat evaluasi yang bertujuan “menilai pencapaian standar nasional pendidikan” (Pasal 58 ayat 2). Evaluasi jenis kedua ini dilakukan pada peserta didik dan satuan pendidikan oleh lembaga eksternal secara “berkala, menyeluruh, transparan, dan sistemik.”

Pada Rancangan Peraturan Menteri ini evaluasi yang akan diatur yakni penilaian oleh pendidik untuk melihat capaian hasil belajar peserta didik. Sementara Permendikbud Nomor 23/2016 mengatur bahwa penilaian dilakukan oleh pendidik, satuan pendidikan, dan pemerintah.

Sejak tahun 2020, Ujian Nasional (penilaian oleh pemerintah) tidak diselenggarakan lagi. Pasal 11 dalam Permendikbud 23/2016 mengatur bahwa Ujian Nasional diselenggarakan oleh Badan Standar Nasional Pendidikan dan dapat dimanfaatkan untuk seleksi masuk jenjang pendidikan selanjutnya. Penggunaan UN untuk seleksi masuk tersebut merupakan suatu pencampuran evaluasi sistem pendidikan ke dalam penilaian pendidikan bagi peserta didik (Aditomo et al., 2019). Hal ini telah diperbaiki dengan diluncurkannya Asesmen Nasional yang di dalamnya termasuk Asesmen Kompetensi Minimal yang menjadi sarana evaluasi capaian pembelajaran peserta didik pada skala sistemik dan bukan pertimbangan untuk seleksi masuk ke jenjang yang lebih tinggi, seperti praktik-praktik baik negara lain (Shewbridge et al., 2014).

Oleh karena itu, diperlukan suatu perubahan pada Permendikbud 23/2016 tentang Standar Penilaian Pendidikan dengan: (1) memisahkan evaluasi sistem pendidikan yang dilakukan oleh suatu lembaga eksternal ke dalam satu Peraturan Menteri tersendiri; dan (2) memperbaiki konseptualisasi penilaian pendidikan yang dilakukan oleh pendidik, teristimewa sebagai konsekuensi dari disahkannya Peraturan Pemerintah Nomor 57/2021 tentang Standar Nasional Pendidikan, yang mengarah ke perbaikan praktik penilaian pendidikan di Indonesia dengan menempatkan peserta didik sebagai pusat dari proses pendidikan.

Kajian praktik dari negara lain dan Indonesia sendiri seperti yang dikemukakan pada subbab ini dapat dipakai sebagai bahan pertimbangan untuk Standar Penilaian Pendidikan yang baru. Sebagai contoh, penilaian pendidikan di Irlandia Utara dipandu oleh prinsip yang sangat berorientasi pada perkembangan peserta didik. Adapun Australia memadukan pendekatan formatif dan sumatif dalam praktik penilaian pendidikan. Dalam kajiannya atas penilaian pendidikan di 28 negara, OECD (2013) menyimpulkan bahwa perubahan kebijakan yang paling utama dalam penilaian pendidikan adalah menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran. Oleh sebab itu,

penilaian pendidikan juga harus berpadanan. Secara lebih spesifik, OECD (2013) menyarankan delapan arah kebijakan penilaian pendidikan seperti dirangkum dalam Tabel 3.

Tabel 3. Arah Kebijakan Penilaian Pendidikan

| No. | Arah Kebijakan |
|-----|---|
| 1. | Memastikan keseimbangan yang baik antara penilaian formatif dan sumatif |
| 2. | Menetapkan langkah-langkah yang menghindari ketergantungan berlebihan pada penilaian terstandar |
| 3. | Memanfaatkan beragam metode penilaian untuk mendapatkan gambaran yang lengkap tentang pembelajaran peserta didik |
| 4. | Mendukung proses penilaian formatif yang efektif |
| 5. | Memastikan konsistensi penilaian dan pemberian skor lintas sekolah |
| 6. | Memastikan penilaian peserta didik bersifat inklusif dan responsif terhadap kebutuhan belajar yang berbeda-beda |
| 7. | Menempatkan peserta didik sebagai pusat dan membangun kapasitas peserta didik untuk terlibat dalam penilaiannya sendiri |
| 8. | Melibatkan orang tua dalam pendidikan melalui pelaporan dan komunikasi yang memadai |

Sumber: OECD, 2013

Kedelapan arah kebijakan ini pada dasarnya sesuai dengan kesimpulan studi-studi yang dibahas dalam kajian akademik ini. Dengan demikian, arah-arrah kebijakan tersebut patut juga dipertimbangkan dalam penyusunan Standar Penilaian Pendidikan yang baru.

BAB III

Perumusan Standar Penilaian Pendidikan

Merujuk pada teori dan prinsip di atas, Standar Penilaian Pendidikan dirumuskan dengan mengubah beberapa aspek yang akan disampaikan dalam bagian ini. Perubahan perlu dilakukan karena Standar Penilaian Pendidikan mengikuti arah ketetapan Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan yang berlaku. Berikut ini adalah beberapa kebaruan utama Standar Penilaian Pendidikan beserta latar belakang yang mendasarinya. Kebaruan ini menjadi perubahan utama dari Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 23 Tahun 2016 tentang Standar Penilaian Pendidikan, Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 34 Tahun 2018 untuk SMK, dan Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 137 Tahun 2014 tentang PAUD.

A. Definisi dan Ruang Lingkup

Dalam Standar Penilaian Pendidikan yang baru, penilaian digunakan sebagai sinonim dari asesmen. Penilaian didefinisikan sebagai proses pengumpulan dan pengolahan informasi untuk mengetahui kebutuhan belajar, perkembangan, dan pencapaian hasil belajar peserta didik. Definisi ini berubah dari Standar Penilaian dalam Permendikbud No. 23/2016, di mana definisi penilaian adalah proses pengumpulan dan pengolahan informasi untuk mengukur pencapaian hasil belajar peserta didik. Definisi penilaian sebelumnya tidak menyatakan fungsi hasil proses tersebut, sehingga belum cukup eksplisit menggambarkan peran penilaian dalam pembelajaran berikutnya atau siklus pembelajaran dan asesmen.

Dalam Peraturan Pemerintah Nomor 57/2021 ditetapkan bahwa Standar Penilaian Pendidikan merupakan kriteria minimal mengenai mekanisme penilaian hasil belajar peserta didik. Oleh karena itu, Peraturan Menteri yang mengatur Standar Penilaian Pendidikan perlu memenuhi aturan bahwa standar yang diatur adalah standar minimum, bukan standar yang aspiratif atau ideal. Dengan demikian satuan pendidikan dapat melampaui standar yang ditetapkan tersebut.

Standar Penilaian sebelumnya (Permendikbud No.23/2016) mengatur penilaian hasil belajar oleh pendidik, satuan pendidikan, dan pemerintah. Sementara dalam Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 dinyatakan bahwa Standar Penilaian Pendidikan mengatur penilaian oleh pendidik. Dengan demikian, Standar Penilaian Pendidikan berfokus pada asesmen formatif dan sumatif yang menilai hasil belajar peserta didik. Namun demikian, hasil penilaian oleh pendidik dapat digunakan sebagai salah satu data atau informasi bagi satuan pendidikan dalam melakukan evaluasi.

Ruang lingkup Standar Penilaian Pendidikan juga merujuk pada Peraturan Pemerintah No.57/2021, yang mana dinyatakan bahwa mekanisme atau prosedur dalam melakukan penilaian meliputi perumusan tujuan penilaian, pemilihan dan/atau pengembangan instrumen penilaian, pelaksanaan penilaian, pengolahan hasil penilaian, dan pelaporan hasil penilaian.

B. Integrasi Ranah Penilaian Pengetahuan, Sikap, dan Perilaku

Salah satu perubahan yang nyata dari Permendikbud No. 23/2016 adalah ranah penilaian. Dalam Standar Penilaian yang terdahulu, ranah penilaian dipisahkan menjadi tiga domain, yaitu pengetahuan, sikap, dan keterampilan. Namun Standar Penilaian yang baru konsisten dengan Standar Kompetensi Lulusan, di mana ranah pengetahuan, sikap, dan keterampilan dipadukan atau diintegrasikan.

Pembelajaran bertujuan untuk menguatkan dan mengembangkan kompetensi dan karakter peserta didik. Konsep karakter yang diterapkan di Indonesia banyak terinspirasi dari ajaran Ki Hadjar Dewantara. Beliau memperkenalkan konsep budi pekerti, di mana pada hakikatnya pendidikan adalah proses pengembangan karakter.

“Budi pekerti, watak atau karakter, itulah bersatunya gerak fikiran, perasaan dan kehendak atau kemauan, yang lalu menimbulkan tenaga.... Dengan adanya ‘budi pekerti’ itu tiap-tiap manusia berdiri sebagai manusia merdeka (berpribadi), yang dapat memerintah atau menguasai diri sendiri. Inilah manusia yang beradab dan itulah maksud dan tujuan pendidikan dalam garis besarnya.”
(Dewantara, 2013)

Ki Hadjar Dewantara berpandangan bahwa pembelajaran ditujukan untuk menguatkan pikiran dengan kemampuan untuk mengolah perasaan hingga menghasilkan tindakan nyata. Sehingga, unsur pikiran (kognitif atau pengetahuan) dan perasaan (afektif atau sikap), untuk menghasilkan tindakan (keterampilan atau perilaku) saling terintegrasi, memengaruhi atau menguatkan satu sama lain. Dengan demikian, integrasi antara pengetahuan, sikap, dan keterampilan sesuai dengan pandangan Ki Hadjar Dewantara tersebut.

OECD (2005) menjelaskan bahwa kompetensi merupakan kemampuan yang lebih dari susunan pengetahuan dan keterampilan yang dapat dikuasai oleh peserta didik. Kompetensi meliputi kemampuan untuk memproses masalah yang kompleks, dan kemampuan ini tidak sebatas pada kemampuan berpikir, tetapi juga membutuhkan sikap dan keterampilan sesuai dengan konteks masalah yang dihadapi. Dengan demikian, meskipun ketiganya memiliki tujuan pembelajaran yang khas, pengetahuan, sikap, dan keterampilan atau perilaku adalah kemampuan-kemampuan yang saling berkaitan, dan kesepaduan ini membentuk dan mengembangkan kompetensi.

Pellegrino (2017) merangkum penelitian-penelitian terkait pembelajaran dan asesmen berbasis kompetensi dan menyimpulkan bahwa keterampilan sosial (sikap) intrapersonal dan interpersonal merupakan faktor yang berkontribusi pada hasil belajar. Selain itu, kemampuan kognitif dan metakognitif (reflektif tentang proses belajar dirinya sendiri, kemudian menyesuaikan strategi belajarnya sesuai dengan kondisi, kebutuhan, dan tujuan yang ingin dicapai dirinya) juga dibutuhkan untuk menguatkan keterampilan belajar serta karakter. Oleh karena itu, dengan diintegrasikannya ketiga ranah tersebut, diharapkan perkembangan ketiganya menjadi lebih utuh dan kompetensi yang terbangun menjadi lebih kuat.

C. Fleksibilitas Bagi Pendidik

Merujuk pada filosofi “Merdeka Belajar” yang menaungi kebijakan pendidikan, fleksibilitas menjadi prinsip penting dalam penyusunan Standar Penilaian Pendidikan. Fleksibilitas yang dimaksud adalah adanya keleluasaan bagi pendidik dalam melakukan mekanisme asesmen secara kreatif, sesuai dengan konteks pembelajaran. Dalam Permendikbud No. 23/2016 tidak terlihat adanya pengaturan tentang fleksibilitas bagi pendidik. Sementara itu, dalam Standar Penilaian Pendidikan yang diajukan dinyatakan bahwa pendidik memiliki keleluasaan dalam menentukan jenis, teknik, dan instrumen, serta waktu pelaksanaan penilaian.

Hal kedua yang berubah terkait dengan fleksibilitas adalah Kriteria Ketuntasan Minimum (KKM) yang diatur dalam Permendikbud No. 23/2016 sebagai indikator ketercapaian tujuan pembelajaran. Dalam Standar Penilaian yang diajukan, KKM tidak lagi diatur oleh Pemerintah Pusat. Satuan pendidikan dapat menentukan kriteria ketercapaian tujuan pembelajaran dengan mempertimbangkan karakteristik tujuan pembelajaran, peserta didik, dan satuan pendidikan. Oleh karena Standar Penilaian ini lebih banyak mengatur asesmen yang dilakukan oleh pendidik, fleksibilitas kebijakan sangat dibutuhkan.

Prinsip penilaian dalam Standar Penilaian Pendidikan yang diajukan terdiri dari lima butir yang dinyatakan secara komprehensif. Hal ini berbeda

dengan prinsip yang dinyatakan dalam Standar Penilaian sebelumnya, yang cenderung ringkas menggunakan kata atau frasa kunci. Alasan penulisan yang lebih komprehensif adalah agar makna dari setiap prinsip dapat dipahami secara jelas dan utuh, serta mencegah kesalahan dalam penafsiran untuk setiap prinsipnya. Berbeda pula dengan sebelumnya, prinsip ini berlaku untuk seluruh jenis dan jenjang pendidikan. *Prinsip penilaian yang pertama* menekankan pada kesepaduan antara penilaian dengan pembelajaran. Prinsip ini sesuai dengan fungsi asesmen formatif dan prinsip pembelajaran yang menyesuaikan tahap capaian peserta didik. Dalam prinsip pertama ini juga dinyatakan bahwa pengguna informasi hasil asesmen bukan saja pendidik, tetapi juga peserta didik dan orang tua untuk digunakan sebagai panduan dalam menentukan strategi pembelajaran selanjutnya.

Prinsip kedua berkaitan dengan prinsip asesmen yang efektif sebagaimana yang disampaikan dalam bagian 2 bab ini, yaitu keselarasan antara tujuan pembelajaran dengan asesmen yang dilakukan. Sebagai bagian dari kurikulum yang berbasis pada satuan pendidikan dan konteks lokal atau kelas, pendidik memiliki kewenangan untuk mengembangkan tujuan pembelajaran serta alur pembelajarannya. Dalam perancangan silabus tersebut, pendidik juga merancang mekanisme asesmen yang digunakan untuk memantau dan menilai ketercapaian tujuan pembelajaran. Oleh karena itu, mereka memiliki keleluasaan untuk menentukan jenis, teknik, dan instrumen, serta waktu pelaksanaan penilaian agar efektif mencapai tujuan pembelajaran.

Prinsip penilaian juga meliputi penggunaan hasil penilaian. Dalam butir prinsip terkait hal ini, ditekankan pentingnya pelaporan hasil penilaian yang sederhana dan informatif, agar dapat digunakan secara efektif oleh pendidik, tenaga kependidikan, serta orang tua sebagai bahan refleksi untuk meningkatkan mutu pembelajaran. Butir-butir prinsip terkait pengguna hasil penilaian secara konsisten menyebutkan orang tua sebagai bagian dari pihak yang berperan dalam keberhasilan belajar. Hal ini tidak saja penting pada pendidikan anak usia dini (PAUD) karena pada jenjang pendidikan yang lebih tinggi peran orang tua senantiasa penting meskipun bentuk dukungan dari orang tua akan berbeda seiring dengan perkembangan persekolahan peserta didik. Oleh karena itu, prinsip penilaian dalam Standar Penilaian menguatkan kembali pentingnya keterlibatan orang tua dalam pembelajaran peserta didik.

D. Penguatan Asesmen Formatif dan Otentik

Asesmen formatif lebih dikuatkan lagi dalam Standar Penilaian Pendidikan, dan kreativitas pendidik untuk menggunakan berbagai metode dalam mengumpulkan informasi tentang perkembangan dan kebutuhan

belajar peserta didik merupakan faktor penentu efektivitas asesmen formatif. Marzano (2006) juga menegaskan pentingnya asesmen formatif yang sering dilakukan pendidik untuk mendapatkan umpan balik progres pembelajaran peserta didik, serta memberikan informasi yang jelas kepada pendidik dan peserta didik tentang apa dan bagaimana meningkatkan kompetensi mereka. Penilaian ini juga, menurut Marzano, perlu mendorong keinginan peserta didik untuk terus belajar, bukan malah membuatnya putus asa. Untuk memenuhi kriteria asesmen formatif tersebut, pendidik memerlukan kebijakan yang fleksibel, di mana Pemerintah Pusat tidak mengatur hal-hal teknis yang mungkin sulit dipenuhi atau justru membuat mekanisme asesmen formatif menjadi terlalu formal dan kaku.

Untuk memberikan keleluasaan bagi pendidik dalam mengembangkan mekanisme dan proses asesmen di kelas, Standar Penilaian berperan sebagai referensi prinsip-prinsip yang harus dipenuhi ketika pendidik melakukan proses asesmen. Prinsip penilaian telah dinyatakan dalam Standar Penilaian yang terdahulu (Permendikbud No.23/2016), namun sebagian dari prinsip-prinsip tersebut dinilai terlalu berorientasi pada penilaian yang terstandardisasi (*standardized assessment*) dan kurang mengakomodasi prinsip asesmen formatif. Kembali merujuk pada Black, dkk.(2002), tujuan utama dari asesmen formatif adalah untuk pembelajaran di kelas, bukan untuk kepentingan akuntabilitas pendidik ataupun untuk menentukan ranking prestasi belajar peserta didik. Oleh karena itu, prinsip-prinsip seperti asesmen harus berbasis pada kriteria-kriteria, sistematis, serta akuntabel, tidak terlalu sesuai untuk pengembangan asesmen formatif.

Penekanan pada asesmen formatif serta asesmen otentik merupakan upaya untuk membangun pola pikir bertumbuh (*growth mindset*). Dalam Standar Penilaian yang diajukan, dinyatakan juga pentingnya penilaian diri (*self assessment*), penilaian antarteman (*peer assessment*), dan proses berpikir reflektif. Model penilaian yang demikian, sebagaimana yang disampaikan dalam Bagian 2 bab ini, akan mendorong pengembangan karakter dan kemampuan metakognitif yang sangat penting untuk menyiapkan pendidik menjadi pembelajaran sepanjang hayat (*lifelong learning*).

Standar Penilaian juga menyatakan adanya penilaian proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Proyek penguatan profil pelajar Pancasila merupakan bentuk pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) yang kontekstual dan fleksibel, berorientasi pada penguatan kompetensi dan karakter yang terkandung dalam profil pelajar Pancasila. Pembelajaran ini merupakan bagian dari struktur kurikulum prototipe yang sejak Tahun Ajaran 2021/2022 diujicobakan pada Program Sekolah Penggerak. Oleh karena kebaruan tersebut, Permendikbud No.23/2016 tidak mengatur

tentang hal ini. Sebagaimana disampaikan dalam Bagian 2, penilaian yang sesuai untuk projek adalah penilaian otentik.

E. Penilaian Sumatif untuk Kenaikan Kelas dan Kelulusan Satuan Pendidikan

Penilaian sumatif dilakukan pada jenjang pendidikan dasar dan menengah. Penilaian sumatif tersebut bertujuan untuk menilai pencapaian hasil belajar peserta didik sebagai dasar penentuan kenaikan kelas dan kelulusan dari satuan pendidikan. Penentuan kenaikan kelas dilakukan dengan mempertimbangkan laporan kemajuan belajar yang mencerminkan pencapaian peserta didik pada semua mata pelajaran dan ekstrakurikuler serta prestasi lain selama satu tahun ajaran.

Penentuan kelulusan dari Satuan Pendidikan dilakukan dengan mempertimbangkan laporan kemajuan belajar yang mencerminkan pencapaian peserta didik pada semua mata pelajaran dan ekstrakurikuler serta prestasi lain pada kelas V dan kelas VI untuk sekolah dasar atau bentuk lain yang sederajat dan setiap tingkatan kelas untuk sekolah menengah pertama atau bentuk lain yang sederajat dan sekolah menengah atas atau bentuk lain yang sederajat.

Satuan Pendidikan menetapkan mekanisme penentuan kenaikan kelas dan kelulusan dari satuan pendidikan berdasarkan pedoman yang ditetapkan oleh kepala unit utama yang membidangi kurikulum dan asesmen.

BAB IV

Penutup

Bab ini menjelaskan kerangka berpikir yang melandasi perubahan Standar Penilaian Pendidikan. Pertama, perubahan ini dilakukan sebagai respons terhadap berlakunya Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan. Dalam Peraturan Pemerintah tersebut terdapat perubahan-perubahan pengaturan Standar Penilaian Pendidikan, misalnya ruang lingkup Standar Penilaian Pendidikan yang dibatasi pada penilaian hasil belajar peserta didik yang dilakukan oleh pendidik. Dengan demikian, penilaian yang dilakukan oleh satuan pendidikan dan pemerintah tidak menjadi ruang lingkup Standar Penilaian Pendidikan.

Standar Penilaian Pendidikan yang diajukan berlaku untuk seluruh jenjang dan jenis pendidikan mulai dari pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah. Hal-hal yang ditetapkan dalam Standar Penilaian Pendidikan relevan untuk seluruh jenis dan jenjang tersebut karena Standar Penilaian Pendidikan tidak mengatur hal-hal yang mendetail dan teknis melainkan kerangka besar mekanisme penilaian dan juga prinsip-prinsipnya saja. Hal ini selaras dengan arah kebijakan penyusunan Standar Nasional Pendidikan yang mengacu pada filosofi Merdeka Belajar. Berdasarkan filosofi tersebut, Standar Penilaian Pendidikan secara eksplisit menyatakan bahwa pendidik memiliki keleluasaan untuk mengembangkan berbagai metode asesmen dan cara melaporkannya, selama pengembangan tersebut memenuhi prinsip-prinsip yang diatur dalam Standar Penilaian Pendidikan.

Standar Penilaian Pendidikan dirancang dengan mengacu kepada Standar Kompetensi Lulusan. Selain itu, pada Standar Penilaian Pendidikan juga diselaraskan dengan Standar Isi dan Standar Proses. Dengan demikian, harapannya seluruh standar yang berkaitan dengan kurikulum dan pembelajaran selaras dan saling menguatkan untuk mencapai hasil pembelajaran yang optimal.

Daftar Pustaka

- Aditomo, A., Rachmawati, Felicia, N., Shihab, N., & Handayani, F. (2019). *Kajian akademik dan rekomendasi reformasi sistem asesmen nasional*. Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan & Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan.
- Bell, B. and B. Cowie (2001), *Formative Assessment and Science Education*, Kluwer Academic Press, Dordrecht, The Netherlands.
- Bishop, R. and T. Glynn (1999), *Culture Counts: Changing Power Relations in Education*, Dunmore Press, Palmerston North, New Zealand.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). Assessment and classroom learning. *Education*, 20, 123-133.
- Black, P. and D. Wiliam (2003), "In Praise of Educational Research: Formative Assessment", *British Educational Research Journal*, Vol. 29, pp. 623-637.
- Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. *Sage handbook of research on classroom assessment*, 167-178.
- Bloom, B. et al. (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill Book Co., New York.
- Boulet, M.M. et al. (1990), Formative Evaluation Effects on Learning Music, *Journal of Educational Research*, Vol. 84, pp. 119-125.
- Bransford, J.D. et al. (eds.) (1999), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy of Sciences, National Academy Press, Washington D.C.
- British Columbia Ministry of Education. (2017). Your kid's progress. Engagement summary report. Retrieved from <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/re->

ports-and-publications/your-kids-progress-oct2017.pdf

- Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bujanda, M. E., Muñoz, L., & Zúñiga, M. (2018). Initiatives and implementation of twenty-first century skills teaching and assessment in Costa Rica. In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 163-178). Springer.
- Butler, D.L. and P.H. Winne (1995), "Feedback and Self-regulated Learning: A Theoretical Synthesis", *Review of Educational Research*, Vol. 65, No. 3, pp. 245-281.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational research*, 64(3), 363-423.
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (2018). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Centre for Education Statistics and Evaluation (CESE). (2014). What works best: Evidence-based practices to help improve NSW student performance. Diunduh dari: <https://www.cese.nsw.gov.au>
- Chudowsky, N. and J.W. Pellegrino (2003), "Large-Scale Assessments That Support Learning: What Will It Take?", *Theory into Practice*, Vol. 42, pp. 75-83.
- DENI (Department of Education, Northern Ireland) (2009). Every School a Good School: A Policy for School Improvement, DENI, Bangor, www.deni.gov.uk/esags_policy_for_school_improvement_-_final_version_05-05-2009.pdf.
- Department of Education Northern Ireland (DENI). (2009). *Every School a Good School: A Policy for School Improvement*. Diunduh dari: www.deni.gov.uk/esags_policy_for_school_improvement_-_final_version_05-05-2009.pdf
- Department of Education Victoria (2022). Policy and Advisory Library — Assessment of Student Achievement and Progress Foundation to 10. Diunduh dari <https://www2.education.vic.gov.au/pal/assessment-student-achievement/policy>
- Dewantara, Ki Hajar. (2013). Ki Hadjar Dewantara, Bagian Pertama: Pendidikan. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Tamansiswa.
- Dharmawan, G. (2021). Mengukur capaian pendidikan Indonesia: Menelusuri pembelajaran peserta didik. Diunduh dari: https://rise.smeru.or.id/sites/default/files/event/20200202_LenteraEdu_AN.pdf

- Direktorat Pembinaan Sekolah Dasar. (2018). *Panduan penilaian untuk sekolah dasar (SD)*. Direktorat Pembinaan Sekolah Dasar.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success* (Updated edition). Lulu Press, Inc.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford university press.
- EPPI – Centre at the Institute of Education, University of London (2002), “A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students’ Motivation for Learning”, June.
- ETI. (2010a). *Together Towards Improvement – A Process for Self-Evaluation: Primary*, Diunduh dari: www.etini.gov.uk/index/together-towards-improvement/togethertowards-improvement-primary.pdf.
- ETI. (2010b). *Together Towards Improvement – A Process for Self-Evaluation: Post- Primary*, Diunduh dari: www.etini.gov.uk/index/together-towardsimprovement/together-towards-improvement-post-primary.pdf
- Forster, M. (2005). A new role for school reports. EQ Australia, 2, 16-17. Retrieved from <http://web.archive.org/web/20140326033928/http://eqa.edu.au/site/aneurolforchool.html>
- Frey, N., & Fisher, D. (2011). *The formative assessment action plan: Practical steps to more successful teaching and learning*. ASCD.
- G Matters. (2006). Australian Educational Review – Using data to support Learning in schools: Students, teachers, systems, ACER Press, Canberra.
- Harlen, W. (2004), Can assessment by teachers be a dependable option for summative purposes?, *Perspectives on Pupil Assessment*. London: General Teaching Council for England (GTC).
- Harlen, W. (2005), Teachers’ summative practices and assessment for learning – tensions and synergies, *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for. *Assessment and learning*, 103.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (2019). *Visible learning guide to student achievement: Schools edition*. Routledge.

- Heard, J. & Hollingsworth, H. (2018). Continuous student reporting – the next step? Teacher, Retrieved from <https://www.teachermagazine.com.au/articles/continuous-student-reporting-the-next-step>
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Völlig überarb. U. erg. Aufl.). Berlin [ua]: Springer-Verlag.
- Heritage, M. (2021). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Herman, J.L., E. Osmundson and D. Silver (2010), “Capturing Quality in Formative Assessment Practice: Measurement Challenges”, CRESST Report 770, *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST)*, Los Angeles.
- Hill, P. 2010. Asia-Pacific Secondary Education System Review Series No 1: Examination Systems. Bangkok, Thailand: UNESCO.
- Ho, S. C. (2012). *Student learning assessment*. UNESCO Bangkok, Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Hollingsworth, H. (2019). *Reporting Student Learning*. Australian Council for Educational Research
- Hollingsworth, H., Heard, J. & Weldon, P. (2019). *Communicating student learning progress: A review of student reporting in Australia*. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Hoy, W.K., Miskel, C.G., Tarter, C.J. (2013). *Educational administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw Hill.
- INOVASI. (2019). *Risalah kebijakan: Memanfaatkan penilaian untuk meningkatkan hasil pembelajaran dan masukan bagi pengambilan kebijakan*. Pusat Penelitian Kebijakan dan Kebudayaan.
- INOVASI. (2021). *Risalah kebijakan: Pemulihan Pembelajaran: Waktunya Untuk Bertindak*. Pusat Penelitian Kebijakan dan Kebudayaan.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. *Assessment and learning*, 47, 60.
- Kluger, A.N. and A. DeNisi (1996), “The Effects of *Feedback* Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary *Feedback* Intervention Theory”, *Psychological Bulletin*, Vol. 119, pp. 254-284.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 4(6), 15-38.
- Kunnath, J. (2017). Creating meaningful *grades*. *Journal of School Administration Research and Development*, 2(1), 53-56. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158167.pdf>

- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). Sociocultural theory and second language learning (Vol. 78, No. 4). Oxford university press.
- Lidz, C. S., & Gindis, B. (2003). Dynamic Assessment of the Evolving Cognitive. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 99.
- Looney, J. (2011), "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>.
- Marzano, Robert J. *Classroom Assessment and Grading That Work*. Virginia: ASCD
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice* (3rd ed.). London: Sage.
- OECD (2002), *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, OECD, Paris.
- OECD (2003), *Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000*, OECD, Paris.
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008a). *Assessment for Learning: Formative Assessment*, OECD/CERI International Conference Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy, the centre for Education Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013), "Student assessment: Putting the learner at the centre", in *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-7-en>
- OECD (2020), "Education Policy Outlook in Finland", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f162c72b-en>.
- Pajares, F. (1996), "Self-efficacy Beliefs in Academic Settings", *Review of Educational Research*, Vol. 66, pp. 543-578.
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 23 Tahun 2016 tentang Standar Penilaian Pendidikan.
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor

- 22 Tahun 2020 tentang Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2020-2024.
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan
- Pillay, H., & Panth, B. (2022). Foundational (K-12) Education System: Navigating 21st Century Challenges. Manila and Brisbane: ADB and QUT.
- Pritchett, L., & Beatty, A. (2015). Slow down, you're going too fast: Matching curricula to student skill levels. *International Journal of Educational Development*, 40, 276-288.
- Protheroe, N. (2008). Teacher Efficacy: What Is It and Does It Matter?. *Principal*, 87(5), 42-45.
- Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan dan Kebudayaan (Puslitjak). (2019). *Kajian pemanfaatan penilaian hasil belajar dalam meningkatkan mutu pembelajaran*. Puslitjak.
- Pusat Penelitian Kebijakan (Puslitjak). (2021). Implementasi penilaian hasil belajar oleh pendidik pada peserta didik sekolah dasar. *Risalah Kebijakan*, 20 (September 2021), 1-8.
- Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP). (2021). *Penilaian Hasil Belajar Peserta didik Jenjang SD dalam Konsep Merdeka Belajar*. Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan.
- Queensland Curriculum and Assessment Authority. (2022). Senior External Examination. Diunduh dari: <https://www.qcaa.qld.edu.au/senior/see>
- Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, 21(3), 249-258.
- Rheinberg, F. and S. Krug (1999), *Motivationsförderung im Schulalltag* (2. Aufl.), Hogrefe, Göttingen, Germany.
- Schunk, D.H. (1996), "Goal and Self-evaluative Influences during Children's Cognitive Skill Learning", *American Educational Research Journal*, 33, pp. 359-382.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: An educational perspective*. Essex: Pearson Education.
- Schwartz, D. L., Lindgren, R., & Lewis, S. (2009). Constructivism in an age of non-constructivist assessments. In *Constructivist instruction* (pp. 46-73). Routledge.
- Shewbridge, C., et al. (2014). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Northern Ireland, United Kingdom*. OECD Publishing.
- Stiggins, R. J., Frisbie, D. A., & Griswold, P. A. (1989). Inside high school grading practices: Building a research agenda. *Educational Measure-*

- ment: *Issues and Practice*, 8(2), 5-14.
- Stiggins, R.J. (1994). Communicating with report card *grades*. *Student-centred classroom assessment*. New York, Macmillan.
- Stiggins, R. and Chapuis, J. (2012). *Introduction to Student Involved Assessment for Learning, 2nd edition*. Boston: Addison Wesley.A
- Stobart, G. key concepts in educational assessment. *Key Concepts in Educational Assessment*.
- Tobias, S., & Duffy, T. M. (2009). The success or failure of constructivist instruction: An introduction. In *Constructivist Instruction* (pp. 15-22). Routledge.
- Tomlinson, C.A. (2005) Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- UNESCO. 2016c. *Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2016). *Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in Asia-Pacific Region*. Paris: France.
- Ulumudin, I., Lismayanti, S., Wijayanti, K., & Fujianita, S. (2018). Utilizing the *assessment of learning* outcome to improve learning quality. Dalam Prosiding 1st International Conference on Educational Assessment and Policy, 14-20.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional
- Waltman, K. K., & Frisbie, D. A. (1994). Parents' understanding of their children's report card *grades*. *Applied Measurement in Education*, 7(3), 223-240.
- Webber, R., & Butler, T. (2007). Classifying pupils by where they live: how well does this predict variations in their GCSE results?. *Urban Studies*, 44(7), 1229-1253.
- Wells, G. E., & Claxton, G. E. (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishing.
- Wiggins, G. & McTighe, J (2005). *Understanding by Design* (UbD). US: Association for Supervision and Curriculum Development.
- William, D. (2009). Content then process: *Teacher learning communities in the service of formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing grading in the differentiated classroom*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.

Wright, B. D., & Stone, M. H. (1992). *Best Test Design*. Chicago: Mesa Press.

Zapp, M. (2017). The World Bank and education: Governing (through) knowledge. *International Journal of Educational Development*, 53, 1-11.



PSKP
Pusat Standard & Kebijakan Pendidikan