

Sistem Penilaian Kelas untuk Meningkatkan Mutu Kegiatan Belajar Mengajar

□ ***Furqon, Ph.D***
(IKIP Bandung)

Keberhasilan guru dalam mengajar dan siswa dalam belajar di sekolah ditandai oleh perubahan-perubahan perilaku yang terjadi pada diri siswa sesuai dengan tujuan pendidikan/pengajaran. Penilaian sebagai salah satu komponen utama KBM harus dipahami, direncanakan, dan dilakukan dalam upaya mendukung keberhasilan dan mutu KBM. Sehubungan dengan hal ini, Gronlund (1998) secara gamblang menyatakan bahwa:

In preparing for any type of instructional program our main concern is "how can we most effectively bring about student learning?" As we ponder this question, our attention is naturally directed toward the methods and materials of instruction. However, at the same time we should also consider the role of assessment in the instructional process.

Penentuan teknik penilaian dan penyusunan instrumen, pengumpulan dan analisis data, serta penentuan tingkat keberhasilan (nilai) siswa dalam KBM harus dipahami sebagai kegiatan/tujuan perantara untuk membantu siswa belajar secara optimal. Segenap aspek dan upaya dalam program pengajaran (rencana pengajaran, alat peraga dan media pengajaran, pelaksanaan pengajaran, pengelolaan kelas, dan penilaian) harus diarahkan kepada satu tujuan, yaitu siswa dapat belajar dengan baik.

Konsep Alternatif Tentang Perilaku Belajar

Klasifikasi perilaku hasil belajar yang dikemukakan oleh Gagne (1975) memberikan perspektif yang agak berbeda tentang tujuan

pengajaran. Berbeda dari Bloom, ia membagi perilaku hasil belajar menjadi 5 kategori, yaitu informasi verbal, keterampilan motorik, sikap, strategi kognitif, dan keterampilan intelektual. Namun, pandangan ini belum banyak digunakan sebagai rujukan dalam perumusan tujuan pengajaran di sekolah. Strategi kognitif dan keterampilan intelektual merupakan kemampuan yang penting dalam kehidupan masyarakat, namun belum banyak disentuh secara sistematis dalam KBM di sekolah.

Temuan-temuan mutakhir dalam psikologi kognitif (Holmes Group, 1990: 12) menunjukkan bahwa "... *knowledge is an active and participatory affair*". Pada bagian lain, mereka menyatakan bahwa pengetahuan dibangun secara imajinatif dan tidak diperoleh secara pasif oleh peserta didik. Oleh karena itu, belajar harus dipandang sebagai suatu proses yang aktif di mana siswa membangun dan membangun kembali pengetahuan (*knowledge*) selama kegiatan belajar itu berlangsung. Sejalan dengan itu, Achmad Sanusi (1998) mengemukakan bahwa siswa seyogianya didorong untuk mempertajam, memperluas, memperkaya, dan kemudian menstrukturkan kembali informasi yang diperoleh sesuai dengan logika yang dibangunnya sendiri.

Belajar yang bermakna terjadi manakala siswa mampu mengembangkan suatu *mental scheme* yang digunakannya untuk mengorganisasikan (*to frame*) pengetahuan dan informasi yang diperoleh untuk kemudian membangun pengetahuan baru dan bahkan *mental scheme* yang baru sehingga mencapai taraf pemahaman (*understanding*). Dengan menggu-

nakan *mental scheme* yang ada pengetahuan yang dibangunnya, siswa menganalisis dan menafsirkan informasi baru yang diterimanya, dan kemudian mengembangkan *mental scheme* yang baru serta makna yang bersifat pribadi (*personal meaning*) bagi dirinya (Holmes Group, 1990).

Dengan demikian, fungsi utama sekolah bukan memberikan informasi dan pengetahuan kepada siswa. Alih-alih, sekolah seyogianya membantu siswa untuk mampu mengakses informasi yang diperlukan untuk mengembangkan *mental scheme* dan membangun struktur pengetahuan yang bermakna bagi dirinya.

Teori tentang *multiple intelligences* dari Howard Gardner (1983) juga memberikan inspirasi baru tentang perubahan perilaku yang sebaiknya mendapat penekanan dalam pendidikan dan KBM di sekolah. Dalam salah satu bukunya, *The Unschooled Mind*, ia (1991) menunjukkan sejumlah perilaku belajar penting yang belum disentuh oleh pendidikan di sekolah dan, atas dasar itu, mengusulkan beberapa perubahan dan inovasi pendidikan yang disebutnya sebagai *education for understanding*.

Selain itu, temuan Daniel Goleman (1995) tentang peranan *inteligensi emosional* dalam keberhasilan hidup manusia di masyarakat juga tidak dapat diabaikan oleh para ahli dan praktisi pendidikan dalam mempertimbangkan perubahan perilaku sebagai hasil belajar. Berdasarkan teori ini, pendidikan di sekolah juga perlu membantu siswa untuk mampu mengelola diri dan emosinya sehingga dapat hidup secara lebih adaptif di dalam masyarakat.

Penelitian yang dilakukan Sukiman (1999) menunjukkan bahwa guru di sekolah belum banyak yang memperhatikan dan mengembangkan kondisi KBM yang kondusif bagi perkembangan kecerdasan emosional siswa. Hal ini mungkin karena, antara lain, mereka belum menempatkan perkembangan kecerdasan emosional siswa sebagai tujuan dari KBM yang diselenggarakannya.

Temuan lain yang perlu mendapat perhatian kalangan guru dan pendidik adalah tentang pentingnya peranan kemampuan dan keterampilan bekerjasama dalam kelompok (*group process skills*) dalam dunia kerja dan kehidupan masyarakat pada umumnya (Herman, Aschbacher, dan Winters, 1992). Masyarakat global yang kompetitif dan bersifat interdependensi membutuhkan lulusan yang mampu bekerja mandiri dalam situasi yang saling bergantung satu sama lain. Mereka dituntut bukan hanya produktif secara sendiri-sendiri, melainkan juga mampu bekerja secara produktif dalam suatu tim kerja.

Gambaran singkat tentang temuan-temuan mutakhir dalam psikologi kognitif, keragaman kecerdasan, kecerdasan emosional, dan keterampilan bekerja dalam kelompok memberikan implikasi yang mendasar, antara lain, terhadap konsep belajar-mengajar, perubahan perilaku sebagai hasil belajar, serta tujuan kurikulum dan pengajaran.

Penilaian dalam KBM

Penilaian harus dipahami dan dilakukan sebagai bagian yang tak terpisahkan dari kegiatan belajar-mengajar (KBM). Dalam konteks KBM, penilaian dilakukan untuk mendukung upaya peningkatan mutu kegiatan belajar-mengajar. Lebih dari itu, Stiggins (1994: 15) menyatakan bahwa: "Assessment and teaching can be one and the same". Penilaian kelas yang direncanakan dan dilakukan dengan baik adalah prasyarat bagi KBM yang baik.

Penilaian dalam KBM perlu dilakukan guru secara terencana, sistematis, dan berkesinambungan sebagai strategi dalam *quality assurance*. Penilaian dalam konteks KBM diharapkan dapat membantu guru meningkatkan keefektifannya mengajar dan membantu siswa meningkatkan keefektifannya belajar. Keterpaduan dan interdependensi antara keefektifan pengajaran dengan penilaian digambarkan oleh

Gronlund (1998: 4) seperti tampak pada Tabel 1.

Tabel 1
Hubungan Antara Pengajaran dengan Evaluasi

<i>INSTRUCTION</i>	<i>ASSESSMENT</i>
<p>Instruction is most effective when:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Directed toward a clearly defined set of intended learning outcomes. 2. The methods and materials of instruction are congruent with the outcomes to be assessed. 3. The instruction is designed to fit the characteristics and needs of the students. 4. Instructional decisions are based on information that is meaningful, dependable, and relevant. 5. Students are periodically informed concerning their learning progress. 6. Remediation is provided for students not achieving the intended learning. 7. Instructional effective-ness is periodically re-viewed and the intended learning outcomes and instruction modified as needed. 	<p>Assessment is most effective when:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Designed to assess a clearly defined set of intended learning outcomes. 2. The nature and function of the assessments are congruent with the outcomes to be assessed. 3. The assessments are designed to fit relevant student characteristics and are fair to everyone. 4. Assessments provide information that is meaningful, dependable, and relevant. 5. Provision is made for giving students early feedback of assessment results. 6. Specific learning weaknesses are revealed by the assessment results. 7. Assessment results provide information useful for evaluating the appropriate-ness of the objectives, the methods, and the materials of instruction.

Penilaian kelas yang baik harus dapat menyediakan informasi yang bermanfaat bagi (a) guru untuk meningkatkan keefektifannya mengajar, dan (b) siswa untuk meningkatkan keefektifannya belajar. Selain itu, penilaian kelas juga harus direncanakan, dilakukan, dan dikomunikasikan sedemikian rupa sehingga menjadi pendorong (*motivator*) bagi siswa untuk senantiasa meningkatkan kegiatan belajarnya.

Sejalan dengan itu, tugas, ulangan, dan ujian seyogianya disajikan kepada siswa untuk mendukung terwujudnya pengalaman yang bermakna bagi siswa. Tugas, ulangan, dan ujian seyogianya dipersepsi oleh siswa sebagai tantangan dan wahana untuk menunjukkan kemampuannya serta meningkatkan hasil belajarnya, dan bukan sebagai beban yang tidak bermakna bagi mereka.

Uraian di atas menggambarkan peranan penilaian dalam KBM. Pengertian penilaian kelas tidak dipersempit hanya sebagai kegiatan untuk menentukan status siswa dalam pencapaian tujuan-tujuan pengajaran. Akan tetapi, penilaian kelas harus dipahami sebagai strategi untuk meningkatkan mutu proses dan hasil KBM.

Untuk mendukung terwujudnya gagasan tentang penilaian sebagai strategi untuk meningkatkan mutu proses dan hasil KBM, ada baiknya kita simak hasil kerja Stiggins (1994: 9 -15) selama 20 tahun melalui penelitiannya bersama guru-guru di sekolah tentang tujuh prinsip yang mendasari penilaian kelas (*sound assessment*) yang baik.

1. *Clear thinking and effective communication.* Penilaian yang baik menuntut pemikiran yang jernih dan komunikasi yang efektif. Angka bukanlah satu-satunya cara

untuk mengkomunikasikan hasil belajar siswa. Selain angka, guru dapat menggunakan kata, gambar, ilustrasi, dan contoh untuk mengkomunikasikan makna hasil belajar siswanya.

2. *Teachers in charge*. Penilaian kelas berhubungan sangat erat dengan kegiatan pengajaran sehari-hari. Oleh karena itu, penilaian kelas harus memberikan manfaat langsung bagi guru, siswa, dan orangtua siswa dalam mengambil keputusan-keputusan bagi kepentingan pendidikan siswa.
3. *Students as the key users*. Banyak pihak yang berkepentingan dengan hasil-hasil penilaian, seperti wali kelas, orangtua, dan kepala sekolah. Namun, siswa adalah orang yang paling penting dan berkepentingan dengan hasil-hasil penilaian kelas.
4. *Clear and appropriate targets*. Mutu kegiatan penilaian sangat bergantung kepada kejelasan dan kelayakan hasil belajar yang akan dinilai. Dalam hal ini, pemahaman guru tentang makna perilaku belajar dan kemampuannya dalam merumuskan perubahan perilaku siswa sebagai tujuan pengajaran merupakan prasyarat bagi penilaian kelas yang baik.
5. *High quality assessment*. Dalam setiap konteks penilaian kelas, terdapat lima standar yang harus dipenuhi, yaitu (a) target belajar (tujuan pengajaran) yang jelas, (b) tujuan (penggunaan hasil) penilaian yang jelas, (c) penggunaan teknik penilaian yang tepat dan memadai, (d) sampel perilaku hasil belajar yang memadai (komprehensif), dan (e) perencanaan dan pelaksanaan penilaian yang memungkinkan guru mengontrol sumber-sumber yang dapat mengkontaminasi hasil penilaian.
6. *Attention to interpersonal impact*. Penilaian kelas merupakan kegiatan interpersonal yang kompleks, dan tidak pernah merupakan kegiatan ilmiah murni. Oleh karena itu, guru harus selalu berupaya untuk menjaga mutu penilaian setinggi mungkin

dan mengkomunikasikannya dalam cara yang peka dan pribadi, serta mengantisipasi dan mempersiapkan dukungan khusus kepada siswa yang prestasi belajarnya rendah.

7. *Assessment as instruction*. Penilaian dan pengajaran dapat menjadi satu dan sama. Walaupun tidak selalu harus demikian, namun penilaian dapat merupakan alat (teknik) pengajaran yang ampuh.

Sejalan dengan pandangan di atas, Gronlund (1998:18-21) mengemukakan bahwa evaluasi yang efektif dalam KBM menuntut delapan hal berikut:

- a. ... a clear conception of all intended learning outcomes.
- b. ... that a variety of assessment procedures be used.
- c. ... that the instructional relevance of procedures be considered.
- d. ... an adequate sample of students performance.
- e. ... that the procedures be fair to everyone.
- f. ... the specifications of criteria for judging successful performance.
- g. ... feedback to students that emphasizes strengths of performance and weaknesses to be corrected.

Kecenderungan Penilaian Dalam KBM

Akhir-akhir ini, telah dan tengah terjadi perubahan yang signifikan dalam konsep dan praktek penilaian kelas. Marzano, Pickering, dan McTighe (1993) mengidentifikasi tiga faktor penting yang menyadarkan masyarakat pendidikan tentang perlunya perubahan ini, yaitu: (a) perubahan dalam tujuan pendidikan, (b) hubungan antara penilaian dengan belajar dan mengajar, dan (c) keterbatasan cara-cara pencatatan kinerja siswa dan pelaporan nilai yang dilakukan selama ini.

Perubahan-perubahan penting dalam penilaian kelas yang terjadi di negara-negara maju, khususnya di Amerika Serikat, telah

dicatat oleh Herman, Aschbacher, dan Winters (1992). Secara garis besar, perubahan-perubahan dimaksud dapat disarikan sebagai berikut yang disertai dengan kecenderungan penilaian kelas mutakhir.

1. Dari teori behavioral ke teori kognitif tentang belajar dan penilaian.
 - a. Kepedulian pada proses dan hasil belajar yang kompleks. Penilaian hasil dan proses belajar sama penting.
 - b. Menekankan pada *learning to learn skills* untuk menjadi *independent learners*.
2. Dari *paper-pencil test* ke *performance assessment*.
 - a. Menekankan keterampilan yang kompleks, seperti pemecahan masalah.
 - b. Menekankan pemecahan masalah aktual dan kontekstual (otentik)
 - c. Menggunakan berbagai cara (teknik) secara komplementer
3. Dari *single occasion assessment* ke *samples over time* (portfolio).
 - a. Memanfaatkan berbagai kesempatan untuk melakukan penilaian
 - b. Memungkinkan siswa melakukan self dan peer assessment
4. Dari *single attribute* ke *assessment* multi-dimensional.
 - a. Memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan dan menunjukkan kemampuannya masing-masing yang berbeda-beda.
 - b. Kepedulian pada berbagai dimensi perubahan perilaku siswa.
5. Dari penekanan pada individu ke *assessment* kelompok.
 - a. Kepedulian pada *group process skills*
 - b. Kepedulian pada *collaborative products*

Uraian di atas menggambarkan kecenderungan perubahan dalam dimensi perilaku sebagai tujuan pendidikan/pengajaran yang dianggap penting. Perubahan orientasi tersebut memberikan implikasi terhadap perluasan me-

tode dan teknik penilaian (pengukuran/ *assessment*) yang tidak hanya bergantung pada *paper-pencil test*.

Penilaian Acuan Patokan (PAP)

Sampai pertengahan abad 20, teori psikologi tentang kemampuan mental yang menekankan pendekatan PAN (*norm-referenced measurement*) sangat dominan pengaruhnya terhadap teori dan praktek pengukuran dan evaluasi pendidikan (Nitko, 1983). Sebagai reaksi terhadap ketidakpuasan atas pendekatan PAN, Robert Glaser dan David Klaus pada tahun 1962 memperkenalkan pendekatan PAP (*criterion-referenced measurement*), pada waktu itu, di bidang militer dan industri. Pada tahun 1963, Glaser memperluas himbauannya itu melalui suatu artikel pada *American Psychologist*.

Tulisan awal lain mengenai pendekatan PAP yang banyak dirujuk oleh para penulis adalah Robert Glaser dan Anthony J. Nitko (1971) yang merupakan salah satu bab pada buku bergengsi dalam bidang pengukuran pendidikan, *Educational Measurement* (edisi kedua), dengan editor R.L. Thorndike.

Istilah *criterion-referenced measurement* telah digunakan oleh banyak ahli dan praktisi evaluasi pendidikan dengan makna yang berbeda-beda. Sampai tahun 1978 tercatat lebih dari 600 tulisan mengenai topik ini (Nitko, 1983), dan istilah tersebut digunakan dengan makna yang bervariasi, dan tidak ada satu definisi dan prototipe pun mengenai hal ini yang disepakati bersama.

Glaser dan Nitko (1971: 653) mengemukakan definisi umum yang mungkin bermanfaat untuk direnungkan bersama, yaitu bahwa: "*A criterion-referenced test is one that is deliberately constructed to yield measurements that are directly interpretable in terms of specified performance standards to support generalizations about an individual's*

performance relative to a specified domain of tasks....”

Menurut definisi tersebut, rumusan yang jelas dan baik (*well defined*) mengenai ranah perilaku (*performance*) yang akan dievaluasi merupakan prasyarat bagi pendekatan PAP. Suatu tes yang tidak didasarkan pada rumusan perilaku yang jelas dan baik tidak dapat dikategorikan ke dalam PAP. *Suatu tes yang menggunakan pendekatan PAP harus mampu memberikan gambaran tentang apa yang dapat dan tidak (belum) dapat dilakukan oleh siswa.* Oleh karena itu, Nitko (1983: 446) mengatakan bahwa: “... criterion-referencing is meaningless unless the behavior domain is well-defined.”

Dengan demikian, tugas pertama yang harus dilakukan guru dalam PAP adalah merumuskan tujuan-tujuan pengajaran dan mendefinisikan domain perilaku yang hendak dievaluasi secara jelas. Domain perilaku dapat disusun berdasarkan tingkat kesulitan (kompleksitas) perilaku, tingkat profisiensi, atau prasyarat dalam belajar, dan lain-lain (Nitko, 1983).

Analisis item dalam PAP

Secara tradisional, analisis item (soal), paling tidak, menyangkut tiga hal, yaitu (a) analisis rasional untuk melihat keterkaitan antara item dengan tujuan pengajaran dan kisi-kisi tes, (b) analisis tingkat kesukaran item, dan (c) analisis daya beda item. Analisis rasional dilakukan sebelum soal itu diberikan kepada siswa, sedangkan analisis tingkat kesukaran dan daya beda soal dilakukan setelah dicobakan kepada siswa.

Secara konseptual, soal-soal yang memiliki daya beda yang baik biasanya adalah

soal-soal yang tidak terlalu mudah atau terlalu sukar. Oleh karena itu, dalam PAN, soal-soal yang terlalu mudah dan terlalu sukar disarankan untuk diganti atau direvisi. Soal-soal yang demikian tidak mendukung reliabilitas tes secara keseluruhan.

Ketiga analisis tersebut juga dapat dilakukan dalam PAP, namun analisis tingkat kesukaran soal diarahkan kepada analisis daya serap siswa. Hanya soal-soal yang berdaya beda negatif yang perlu ditandai untuk direvisi.

Pemberian nilai dalam PAP

Kriteria yang digunakan oleh berbagai guru/dosen dalam menentukan nilai akhir kepada siswa/mahasiswa bervariasi. Namun demikian, kriteria yang digunakan biasanya didasarkan pada persentase skor akhir dari skor maksimal yang mungkin dicapai. Misalnya, 96% ke atas = A; 91% – 95% = B, dan seterusnya.

Hal yang perlu dicatat di sini adalah bahwa skor akhir tersebut merupakan gabungan dari berbagai teknik yang digunakan, seperti tugas, makalah, laporan proyek, observasi, skala sikap, dan tes. Jika dipandang relevan, skor dari setiap komponen itu dapat diberi bobot sesuai dengan esensi perilaku dan beban kerja masing-masing.

Oleh karena PAP harus memberikan informasi tentang apa yang dapat dan belum dapat dilakukan siswa, maka skor dan nilai itu disarankan untuk diberi makna secara deskriptif. Misalnya, apa bedanya kemampuan siswa yang mendapat skor 8 dengan mereka yang mendapat skor 7.

Contoh laporan hasil penilaian kemajuan belajar

Diadaptasi dari Jones, et al. (1986: 108)

Nama Sekolah: Kelas:	
Nama Siswa:	
Pokok Bahasan:	Skor
Inti:	
a. Conductors	4 dari 6
b. Insulators	3 dari 5
c. Charges	4 dari 5
d. Circuits	13 dari 21
e. Safety	5 dari 5
Total inti	29 dari 42
Pendalaman A	3 dari 6
Pendalaman B	3 dari 6
Pendalaman C	3 dari 6
Jumlah keseluruhan	38 dari 60
Pertanyaan Yang Dijawab dengan Salah	
Inti:	
a. Conductors	3, 6
b. Insulators	9, 10
c. Charges	14
d. Circuits	17, 18, 24, 26, 28, 29, 31, 56
e. Safety	Betul semua, well done.
Pendalaman A	40, 42, 44
Pendalaman B	45, 48, 50
Pendalaman C	53, 57, 58

Kompetensi minimal

Ide tentang kompetensi minimal erat kaitannya dengan pendekatan PAP. Kompetensi minimal berupa rumusan tentang kemampuan yang minimal harus dikuasai siswa sebelum mengikuti suatu pelajaran (prasyarat) atau pada akhir suatu pelajaran (Jones, et al., 1986). Rumusan tentang kompetensi minimal yang jelas dan sistematis untuk setiap atau serangkaian KBM akan membantu meningkatkan mutu hasil yang dicapai. Kompetensi minimal pada akhir suatu kegiatan dapat merupakan prasyarat bagi kegiatan berikut. Hal ini dapat dilakukan terutama jika domain perilaku diurut berdasarkan tingkat kesulitan atau kompleksitasnya.

Rumusan tentang kompetensi minimal yang jelas dan bersifat hierarkhis merupakan dasar yang baik untuk membuat dan melakukan tes diagnostik. Dengan tes ini, kita dapat menentukan secara akurat letak atau tingkat kesulitan yang dialami siswa, serta menentukan layanan bantuannya.

Penentuan kompetensi minimal ini dapat ditentukan dengan berbagai cara. Setelah domain perilaku dapat dirumuskan dengan baik dan sistematis, guru dapat meminta beberapa ahli atau guru lainnya untuk memberikan pertimbangan tentang kompetensi yang minimal harus dicapai oleh setiap siswa. Nilai rata-rata dari para penimbang itu dapat dijadikan sebagai batas minimal (*cut-off score*). Klasifikasi materi dan kemampuan menjadi esensial, penting, dan

penunjang mungkin dapat mempertajam rumusan tentang kompetensi minimal yang harus dicapai siswa.

Kesimpulan dan Implikasi

Uraian di atas mengarahkan makalah ini untuk menyoroti empat hal, yaitu posisi dan fungsi penilaian dalam KBM, tujuan pengajaran, pendekatan dan teknik penilaian, serta tuntutan terhadap guru.

1. Posisi dan fungsi penilaian dalam KBM. Penilaian merupakan bagian integral dalam KBM. Penilaian seyogianya tidak hanya digunakan sebagai cara untuk menentukan status kemajuan belajar siswa, melainkan harus dipahami dan dilakukan sebagai strategi untuk meningkatkan mutu dan keberhasilan KBM. Untuk itu, penilaian kelas harus diarahkan untuk memenuhi tiga fungsi utamanya, yaitu (a) mendorong siswa untuk meningkatkan kegiatan belajar, (b) memberikan informasi (balikan) kepada guru untuk mampu meningkatkan kemampuan dan keefektifannya mengajar, dan (c) memberikan informasi (balikan) kepada siswa untuk meningkatkan keefektifannya belajar.
2. Tujuan Pengajaran. Manfaat penilaian untuk meningkatkan mutu KBM sangat bergantung kepada kejelasan dan kelayakan perubahan-perubahan perilaku yang diharapkan terjadi pada diri siswa sebagai tujuan pengajaran. Temuan-temuan mutakhir, terutama dalam psikologi kognitif, mengimplikasikan perlunya reorientasi tentang arah dan tujuan pengajaran – dari ranah kognitif yang rendah ke ranah perilaku yang kompleks.
3. Pendekatan dan Teknik Penilaian. Penilaian terhadap perubahan perilaku yang kompleks dan multidimensional tidak dapat lagi mengandalkan cara tunggal tersebut. Penggunaan berbagai cara (tes, kuesioner, skala penilaian, tugas, observasi, makalah, laporan proyek, dan lain-lain) secara komplementer yang dilakukan pada berbagai kesempatan (situasi) merupakan tuntutan yang tidak dapat dihindari.

4. Tuntutan Terhadap Guru. Untuk mendukung tercapainya kegiatan penilaian sebagai bagian integral dan strategis dalam kegiatan belajar-mengajar yang bermutu, guru perlu diberdayakan agar mereka mampu (a) memilih dan merumuskan perubahan-perubahan perilaku yang signifikan yang diyakininya sebagai hasil belajar yang penting (*important learning outcomes*) secara kreatif dan mandiri, (b) mengidentifikasi informasi evaluatif yang diperlukan dirinya untuk mampu meningkatkan kemampuan dan keefektifannya mengajar dan yang diperlukan siswa untuk mampu meningkatkan keberhasilannya belajar, serta (c) mengembangkan dan menggunakan berbagai alternatif dalam penilaian kelas yang sesuai dengan hasil belajar yang diharapkan dan informasi evaluatif yang diperlukan.

Daftar Pustaka

- Achmad Sanusi (1998). *Falsafah ilmu, teori keilmuan, dan metode penelitian: Memungut dan meramu mutiara-mutiara yang tercecer*. Bandung: PPS- IKIP.
- Gagne, R. M. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, IL: Dryden Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Harper Collins.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think & how schools should teach*. New York: Harper Collins.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Needham Heights, MA: A Viacom Company.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. The Regents of the University of California.
- Herwinda Haribowo (1996). *Meningkatkan mutu pendidikan di sekolah melalui evaluasi*. *Buletin Pengujian dan Penilaian Pendidikan*. Oktober: Jakarta: Puslitbang Sisjian Balitbang Dikbud.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing: The Holmes Group Inc.
- Jones, R. L., et al. (1986). *Assessment: From principles to action*. London: Macmillan.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using dimensions of learning model*. Aurora, CO: ASCD-McREL Institute.
- Sternberg, R. J. (1998). *The triarchic mind*. New York: Viking.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Macmillan College Publishing.
- Sukiman (1999). *Upaya guru dalam memfasilitasi perkembangan kecerdasan emosional siswa pada Proses Belajar Mengajar di Sekolah Dasar (Tesis)*. Bandung: IKIP PPS.