

Dr. Darmawan

ASESMEN DAN INTERVENSI PENDIDIKAN



STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGLYAKARTA

Dr. Darmawan

ASESMEN DAN INTERVENSI PENDIDIKAN



STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA



UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta
2019

Asesmen Dan Intervensi Pendidikan
©Darmawan, Dr., S.Pd., M.AB

Cetakan I, Februari 2019

Penulis : Dr. Darmawan, M.AB
Editor : Dr. Nurus Sa'adah, M.Psi.
Pracetak : FEBI UIN Suka press
Tata Letak : FEBI UIN Suka press
Cover : DRD

Diterbitkan oleh:
Fakultas Ekonomi Dan Bisnis Islam
Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta
Jl. Marsda Adisucipto, Yogyakarta

ISBN :978-602-53254-6-5

Hak Cipta dilindungi Undang-undang





STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

KATA PENGANTAR

Syukur alhamdulillah, penulis ucapkan atas selesainya buku yang berjudul “Asesmen dan Intervensi Pendidikan”. Mungkin lebih tepat disebut catatan. Sebab ini ditulis semata hasil belajar lalu kemudian ditulis ulang.

Mungkin dalam beberapa hal banyak yang tertinggal proses pengutipannya. Untuk itu mohon dimaklumi dan segera akan saya perbaiki pada revisi berikutnya.

Secara umum penulisan buku ini dibagi dua. Pertama bagaimana konsep asesmen dalam bidang pendidikan dan lalu kemudian bagaimana melakukan intervensi dari hasil asesmen tersebut. Sejak pada paruh kedua buku itu, asesmen akan lebih diarahkan pada upaya mendeteksi bagaimana kesulitan belajar diketahui lalu selanjutnya bagaimana kemudian upaya yang harus dilakukan untuk menanggulangnya. Buku ini masih sangat sederhana, memerlukan pengembangan lebih lanjut untuk layak digunakan sebagai buku teks perkuliahan yang baik. Oleh karena itu saya sangat menunggu kritik dan saran pada penulisan edisi revisi berikutnya.

Akhir kata, penulis sadar akan begitu banyak kekurangan yang terdapat pada buku kecil ini. Tetapi dengan segala kekurangan itu penulis ucapkan terima kasih yang sebesar-besarnya pada UIN Sunan Kalijaga dan Program

Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga khususnya yang telah memberikan kesempatan pada penulis untuk mengajar dan sekaligus menulis pada bidang ilmu pendidikan.

Yogyakarta, Februari 2019

Dr. Darmawan, M.AB



DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	i
DAFTAR ISI	iii
BAB 1 Filsafat Asesmen Pendidikan	1
A. Asesmen pendidikan	1
B. Teori yang berkembang	5
BAB 2 Jenis Asesmen Pendidikan	9
A. Jenis asesmen	9
B. Asesmen berdasarkan waktunya	10
C. Objektivitas dan subjektivitas asesmen	14
D. Basis perbandingan hasil asesmen	15
E. Asesmen formal dan informal	16
F. Penyelenggaraan asesmen	17
BAB 3 Standar Kualitas Asesmen	18
A. Realibilitas	18
B. Validitas	19
C. Standar evaluasi	21
BAB 4 Kontroversi Asesmen	23
A. Tidak ada anak yang tertinggal	23
B. Pengujian beresiko tinggi	24

C. Asesmen abad ke-21	26
D. Asesmen di sekolah demokratis	26
E. Siswa berbahasa asing	28
BAB 5 Asesmen Berbasis Standar	30
A. Pengertian	30
B. Tujuan asesmen berbasis standar	31
C. Kerangka kerja pendekatan berbasis standar dalam asesmen	31
D. Keunggulan asesmen berbasis standar	33
BAB 6 Asesmen Otentik	34
A. Perbedaan antara asesmen otentik dan tradisional	34
B. Studi kasus	35
C. Pelaksanaan di kelas	36
BAB 7 Kerangka Kerja Authentic Intellectual Work	38
A. Perkembangan AIW	38
B. Kerangka kerja	41
C. Standar untuk rubrik asesmen	42
BAB 8 Rubric	47
A. Etimologi dan sejarah perkembangannya	47
B. Pemahaman dibidang pendidikan	48
C. Komponen dan penskoran	50
BAB 9 Perbedaan Instruksi	54
A. Pembelajaran berbasis otak	54

B. Proses asesmen	58
C. Lingkungan belajar	63
BAB 10 Macabre Constant	66
A. Teori bias	66
B. Perkembangan	68
BAB 11 Ketidakmampuan dan Gangguan Belajar	69
A. Ketidakmampuan belajar	69
B. Beberapa tipe ketidakmampuan dan gangguan	72
C. Diagnosis dan pengujian ketidakmampuan dan gangguan belajar ..	77
BAB 12 Komponen Evaluasi Psikoedukasi	82
A. Psikoedukasi	82
B. Penunjukkan konsultasi	84
C. Asesmen tidak langsung	85
D. Asesmen langsung	86
E. Laporan klinis dan sesi umpan balik	89
F. Rekomendasi pendidikan	93
BAB 13 Intervensi Akademik	97
A. Response to intervention	97
B. Langkah-langkah RTI	99
C. Implementasi RTI	105
D. Klasifikasi RTI	107
DAFTAR PUSTAKA	110

BAB 1 FILSAFAT ASESMEN PENDIDIKAN

A. Asesmen pendidikan

Asesmen pendidikan adalah proses sistematis untuk mendokumentasikan dan menggunakan data empiris tentang pengetahuan, keterampilan, sikap, dan kepercayaan untuk menyempurnakan program dan meningkatkan pembelajaran siswa. Data asesmen dapat diperoleh dari langsung memeriksa pekerjaan siswa untuk menilai pencapaian hasil belajar atau dapat didasarkan pada data dari mana seseorang dapat membuat kesimpulan tentang pembelajaran. Asesmen sering digunakan secara bergantian dengan tes, tetapi tidak terbatas pada tes. Asesmen dapat berfokus pada pelajar individu, komunitas belajar (kelas, lokakarya, atau kelompok peserta didik terorganisir lainnya), kursus, program akademik, lembaga, atau sistem pendidikan secara keseluruhan (juga dikenal sebagai granularity). Kata 'asesmen' mulai digunakan dalam konteks pendidikan setelah Perang Dunia Kedua.

Sebagai proses yang berkelanjutan, asesmen menetapkan hasil belajar siswa yang terukur dan jelas untuk pembelajaran, menyediakan jumlah kesempatan belajar yang cukup untuk mencapai hasil ini, menerapkan cara sistematis mengumpulkan, menganalisis dan menafsirkan bukti untuk menentukan seberapa baik pembelajaran siswa sesuai dengan harapan, dan menggunakan informasi yang dikumpulkan untuk menginformasikan

peningkatan dalam pembelajaran siswa.

Tujuan akhir praktik asesmen dalam pendidikan tergantung pada kerangka teori para praktisi dan peneliti, asumsi dan keyakinan mereka tentang sifat pikiran manusia, asal pengetahuan, dan proses pembelajaran.

Di ruang kelas di mana asesmen untuk pembelajaran dipraktikkan, siswa didorong untuk lebih aktif dalam pembelajaran mereka dan asesmen terkait. Tujuan utama asesmen untuk pembelajaran adalah untuk menciptakan pelajar mandiri yang dapat meninggalkan sekolah dengan mampu dan percaya diri untuk terus belajar sepanjang hidup mereka. Guru perlu mengetahui pada awal unit studi di mana siswa mereka dalam hal pembelajaran mereka dan kemudian terus memeriksa bagaimana mereka berkembang melalui penguatan umpan balik yang mereka dapatkan dari pelajar mereka. Siswa dibimbing tentang apa yang diharapkan untuk mereka pelajari dan seperti apa kualitas pekerjaan itu. Guru akan bekerja dengan siswa untuk memahami dan mengidentifikasi kesenjangan atau kesalahpahaman (asesmen awal / diagnostik). Seiring kemajuan unit, guru dan siswa bekerja bersama untuk menilai pengetahuan siswa, apa yang perlu dia pelajari untuk meningkatkan dan memperluas pengetahuan ini, dan bagaimana siswa dapat mencapai titik itu (asesmen formatif). Asesmen untuk pembelajaran terjadi pada semua tahap proses pembelajaran.

Dalam beberapa dekade terakhir, guru akan merancang unit studi yang biasanya mencakup tujuan, strategi pengajaran, dan sumber daya. Tanda siswa pada tes atau ujian ini diambil sebagai indikator pemahamannya tentang topik. Pada tahun 1998, Black & Wiliam menghasilkan ulasan yang menyoroti bahwa siswa yang belajar secara formatif mencapai secara signifikan lebih baik daripada kelompok kontrol yang cocok menerima pengajaran normal. Pekerjaan ini mereka berkembang menjadi beberapa proyek penelitian penting tentang Asesmen untuk Belajar oleh tim King's College termasuk Kings Medway Oxfordshire Formative Assessment Project (KMOFAP), Assessment is For learning (Skotlandia), asesmen Jersey Actioning Formative (Channel Islands), dan proyek-proyek kecil di Inggris, Wales, Peru, dan Amerika Serikat.

Di antara daftar prinsip asesmen untuk pembelajaran yang paling komprehensif adalah yang ditulis oleh QCA (Qualifications and Curriculum Authority). Otoritas, yang disponsori oleh Departemen Anak, Sekolah dan Keluarga Inggris, bertanggung jawab atas kurikulum, asesmen, dan ujian nasional. Fokus utama mereka adalah pada aspek-aspek penting asesmen untuk pembelajaran, termasuk bagaimana asesmen seperti itu harus dilihat sebagai pusat praktik kelas, dan bahwa semua guru harus menganggap asesmen untuk pembelajaran sebagai keterampilan profesional kunci.

UK Assessment Reform Group (1999) mengidentifikasi 5 prinsip asesmen untuk pembelajaran:

1. Pemberian umpan balik yang efektif kepada siswa.
2. Keterlibatan aktif siswa dalam pembelajaran mereka sendiri.
3. Menyesuaikan pengajaran dengan memperhitungkan hasil asesmen.
4. Pengakuan asesmen pengaruh mendalam memiliki pada motivasi dan harga diri siswa, yang keduanya merupakan pengaruh penting pada pembelajaran.
5. Perlunya siswa untuk dapat menilai diri mereka sendiri dan memahami bagaimana meningkatkan.

Tujuan dari tugas Asesmen untuk Pembelajaran (Assessment for Learning/ AFL) adalah untuk memberikan umpan balik kepada guru dan pelajar mengenai kemajuan pelajar menuju pencapaian tujuan pembelajaran. Umpan balik ini harus digunakan oleh guru untuk merevisi dan mengembangkan instruksi lebih lanjut. Metode AFL yang efektif adalah menggunakan tugas kinerja ditambah dengan rubrik. Jenis asesmen ini sangat mendasar dalam menggambarkan bagaimana dan mengapa prinsip-prinsip tersebut perlu dipatuhi.

Jadi, Definisi Asesmen untuk pembelajaran: mengacu pada semua kegiatan yang dilakukan oleh guru, dan oleh siswa mereka dalam menilai diri mereka

sendiri, yang menyediakan informasi untuk digunakan sebagai umpan balik untuk memodifikasi kegiatan belajar mengajar di dimana mereka saling berhubungan satu sama lain.

B. Teori yang berkembang

Para peneliti yang karyanya telah banyak menginformasikan reformasi asesmen ini termasuk Ken O'Connor, Grant Wiggins, Jay McTighe, Richard Stiggins, Paul Black, Dylan Wiliam, Chris Harrison, Bethan Marshall, Gordon Stobart, Caroline Gipps, Joanna Goodman, Thomas Guskey, Damian Cooper, Philippe Perrenoud, Royce Sadler, Bronwen Cowie, Margaret Heritage, dan Ronán Howe.

Tabel berikut merangkum kerangka teoretis utama di balik hampir semua pekerjaan teoretis dan penelitian, dan praktik pengajaran dalam pendidikan (salah satunya adalah, tentu saja, praktik asesmen). Kerangka kerja yang berbeda ini menimbulkan perdebatan menarik di antara para sarjana.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA



TOPIK	EMPIRISME	RASIONALISME	SOSIOKULTURALISME
Orientasi filosofis	Hume: empirisme Inggris	Kant, Descartes: Rasionalisme kontinental	Hegel, Marx: dialektika budaya
Orientasi metaforis	Mekanisme / Pengoperasian Mesin atau Komputer	Organisme / Pertumbuhan Tanaman	Kontekstualis / Pemeriksaan atas Peristiwa Historis
Ahli teori terkemuka	B. F. Skinner (behaviorism)/ Herb Simon, John Anderson, Robert Gagné: (cognitivism)	Jean Piaget/Robbie Case	Lev Vygotsky, Luria, Bruner/Alan Collins, Jim Greeno, Ann Brown, John Bransford
Sifat pikiran	Awalnya perangkat kosong yang mendeteksi pola di dunia dan beroperasi pada mereka. Secara kualitatif identik dengan hewan yang lebih rendah, tetapi secara kuantitatif lebih unggul.	Organ yang berevolusi untuk memperoleh pengetahuan dengan memahami dunia. Uniknya manusia, secara kualitatif berbeda dari hewan tingkat rendah.	Unik di antara spesies untuk mengembangkan bahasa, peralatan, dan pendidikan.

Sifat pengetahuan (epistemologi)	Asosiasi terorganisir secara hierarkis yang menghadirkan representasi dunia yang akurat namun tidak lengkap. Asumsikan bahwa jumlah komponen	Struktur kognitif dan konseptual umum dan / atau spesifik, dibangun oleh pikiran dan sesuai dengan kriteria rasional. Pada dasarnya ini adalah struktur	Didistribusikan ke seluruh orang, komunitas, dan lingkungan fisik. Merupakan budaya komunitas yang terus menciptakannya. Mengetahui artinya selaras
	pengetahuan sama dengan keseluruhan. Karena pengetahuan secara akurat diwakili oleh komponen, orang yang menunjukkan komponen tersebut dianggap tahu	tingkat yang lebih tinggi yang dibangun untuk mengasimilasi info baru ke struktur yang ada dan karena struktur mengakomodasi lebih banyak info baru. Pengetahuan diwakili oleh kemampuan untuk memecahkan masalah baru.	dengan kendala dan kemampuan sistem di mana aktivitas terjadi. Pengetahuan direpresentasikan dalam keteraturan kegiatan yang sukses.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
 YOGYAKARTA

Sifat pembelajaran (proses peningkatan atau modifikasi pengetahuan)	Membentuk dan memperkuat asosiasi kognitif atau S-R. Generasi pengetahuan dengan (1) paparan pola, (2) efisien mengenali dan merespons pola (3) mengenali pola dalam konteks lain.	Terlibat dalam proses aktif untuk memahami ("merasionalisasi") lingkungan. Pikiran menerapkan struktur yang ada ke pengalaman baru untuk merasionalisasi itu. Anda tidak benar-benar mempelajari komponen, hanya struktur yang diperlukan untuk menangani komponen itu nanti.	Meningkatkan kemampuan untuk berpartisipasi dalam komunitas praktik tertentu. Inisiasi ke dalam kehidupan kelompok, memperkuat kemampuan untuk berpartisipasi dengan menjadi terbiasa dengan kendala dan biaya.
Fitur asesmen otentik	Menilai komponen pengetahuan. Fokus pada penguasaan banyak	Nilai kinerja yang diperluas pada masalah baru. Jenis kredit keunggulan.	Menilai partisipasi dalam penyelidikan dan praktik sosial pembelajaran
	komponen dan kelancaran. Menggunakan psikometrik untuk melakukan standarisasi.		(misalnya. Portofolio, pengamatan) Siswa harus berpartisipasi dalam proses asesmen. Asesmen harus diintegrasikan ke dalam lingkungan yang lebih besar.

BAB 2 JENIS ASESMEN PENDIDIKAN

A. Jenis asesmen

Istilah asesmen umumnya digunakan untuk merujuk pada semua kegiatan yang digunakan guru untuk membantu siswa belajar dan mengukur kemajuan siswa. Asesmen dapat dibagi demi kenyamanan menggunakan kategorisasi berikut:

1. Asesmen awal (penempatan), formatif, sumatif dan diagnostik
2. Objektif dan subyektif
3. Referensi
4. Informal dan formal
5. Internal dan eksternal

Asesmen kompleks adalah asesmen yang membutuhkan rubrik dan pemeriksa ahli. Contoh item untuk asesmen kompleks termasuk tesis, proposal pendanaan, dll. Kompleksitas asesmen adalah karena formatnya implisit. Di masa lalu telah membingungkan untuk berurusan dengan kriteria asesmen ambigu untuk asesmen tesis proyek tahun terakhir (FYP). Webster, Pepper dan Jenkins (2000) membahas beberapa kriteria umum umum untuk tesis FYP dan ambiguitas mereka mengenai penggunaan, makna dan aplikasi. Woolf (2004) secara lebih spesifik menyatakan tentang bobot kriteria asesmen FYP:

Departemen-departemen tidak memedulikan bobot yang mereka terapkan pada kriteria mereka seperti halnya pada jumlah kriteria yang berkontribusi pada nilai. Kekhawatiran yang lebih serius dikemukakan oleh Shay (2004) yang berpendapat bahwa asesmen FYP untuk teknik dan ilmu sosial adalah 'tindakan interpretatif yang ditempatkan secara sosial', menyiratkan bahwa banyak interpretasi dan nilai alternatif yang berbeda dimungkinkan untuk satu tugas asesmen. Masalah dengan asesmen tesis FYP telah menerima banyak perhatian selama beberapa dekade sejak kesulitan asesmen dibahas oleh Black (1975).

B. Asesmen berdasarkan waktunya

Asesmen sering dibagi ke dalam kategori awal, formatif, dan sumatif untuk tujuan mempertimbangkan berbagai tujuan untuk praktik asesmen.

1. Asesmen penempatan

Evaluasi penempatan digunakan untuk menempatkan siswa sesuai dengan pencapaian sebelumnya atau karakteristik pribadi, pada titik yang paling sesuai dalam urutan pengajaran, dalam strategi pengajaran yang unik, atau dengan guru yang sesuai yang dilakukan melalui pengujian penempatan, yaitu tes yang dilakukan oleh perguruan tinggi dan universitas digunakan untuk menilai kesiapan perguruan tinggi dan menempatkan siswa ke dalam kelas awal mereka. Evaluasi penempatan, juga disebut sebagai pra-asesmen atau asesmen awal, dilakukan sebelum instruksi atau intervensi untuk menetapkan dasar dari mana

pertumbuhan individu siswa dapat diukur. Jenis asesmen ini digunakan untuk mengetahui tingkat keterampilan siswa tentang mata pelajaran tersebut. Ini membantu guru untuk menjelaskan materi dengan lebih efisien. Asesmen ini tidak dinilai.

Jay McTighe dan Ken O'Connor mengusulkan tujuh praktik untuk pembelajaran yang efektif. Salah satunya adalah tentang menunjukkan kriteria evaluasi sebelum ujian. Lainnya adalah tentang pentingnya pra-asesmen untuk mengetahui tingkat keterampilan siswa sebelum memberikan instruksi. Memberi banyak umpan balik dan memberi semangat adalah praktik lain.

2. Asesmen formatif

Asesmen formatif umumnya dilakukan sepanjang kursus atau proyek. Asesmen formatif, juga disebut sebagai asesmen edukatif, digunakan untuk membantu pembelajaran. Dalam lingkungan pendidikan, asesmen formatif mungkin seorang guru (atau teman sebaya) atau pembelajar, memberikan umpan balik pada pekerjaan siswa dan tidak perlu digunakan untuk tujuan asesmen. Asesmen formatif dapat berupa diagnostik, tes standar, kuis, pertanyaan lisan, atau rancangan kerja. Asesmen formatif dilakukan bersamaan dengan instruksi. Hasilnya mungkin masuk hitungan. Asesmen formatif bertujuan untuk melihat apakah siswa memahami instruksi sebelum melakukan asesmen sumatif.

Peneliti pendidikan Robert Stake menjelaskan perbedaan antara asesmen formatif dan sumatif dengan analogi berikut: "Ketika juru masak mencicipi sup,

itu formatif. Ketika para tamu merasakan sup, itu adalah sumatif." Asesmen sumatif dan formatif sering disebut dalam konteks pembelajaran sebagai asesmen pembelajaran dan asesmen untuk pembelajaran masing-masing. Asesmen pembelajaran umumnya bersifat sumatif dan dimaksudkan untuk mengukur hasil pembelajaran dan melaporkan hasil tersebut kepada siswa, orang tua dan administrator. Asesmen pembelajaran umumnya terjadi pada akhir kelas, kursus, semester atau tahun akademik. Asesmen untuk pembelajaran pada umumnya bersifat formatif dan digunakan oleh guru untuk mempertimbangkan pendekatan pengajaran dan langkah selanjutnya untuk peserta didik individu dan kelas.

3. Asesmen sumatif

Asesmen sumatif umumnya dilakukan pada akhir kursus atau proyek. Dalam lingkungan pendidikan, asesmen sumatif biasanya digunakan untuk memberi siswa kelas. Asesmen sumatif adalah evaluatif. Asesmen sumatif dibuat untuk meringkas apa yang telah dipelajari siswa, untuk menentukan apakah mereka memahami materi pelajaran dengan baik. Jenis asesmen ini biasanya dinilai (misalnya. Lulus / gagal, 0-100) dan dapat berupa tes, ujian, atau proyek. Asesmen sumatif sering digunakan untuk menentukan apakah seorang siswa telah lulus atau gagal dalam suatu kelas. Sebuah kritik terhadap asesmen sumatif adalah bahwa mereka reduktif, dan pelajar menemukan seberapa baik mereka telah memperoleh pengetahuan terlalu terlambat untuk digunakan.

Asesmen berbasis kinerja mirip dengan asesmen sumatif, karena berfokus pada pencapaian. Ini sering diselaraskan dengan reformasi pendidikan berbasis standar dan gerakan pendidikan berbasis hasil. Meskipun idealnya mereka berbeda secara signifikan dari tes pilihan ganda tradisional, mereka paling sering dikaitkan dengan asesmen berbasis standar yang menggunakan respon bentuk bebas untuk pertanyaan standar yang dicetak oleh pencetak skor manusia pada skala berbasis standar, pertemuan, jatuh di bawah atau melebihi standar kinerja daripada diberi peringkat pada kurva. Tugas yang didefinisikan dengan baik diidentifikasi dan siswa diminta untuk membuat, memproduksi atau melakukan sesuatu, sering kali dalam pengaturan yang melibatkan aplikasi dunia nyata pengetahuan dan keterampilan. Kemahiran ditunjukkan dengan memberikan respons yang diperluas. Format kinerja selanjutnya dibedakan menjadi produk dan kinerja. Pertunjukan dapat menghasilkan suatu produk, seperti lukisan, portofolio, kertas atau pameran, atau dapat terdiri dari pertunjukan, seperti pidato, keterampilan atletik, resital musik atau membaca.

4. Asesmen diagnostik

Asesmen diagnostik berkaitan dengan seluruh kesulitan pada akhirnya yang terjadi selama proses pembelajaran. Bentuk umum asesmen formatif adalah asesmen diagnostik. Asesmen diagnostik mengukur pengetahuan dan keterampilan siswa saat ini untuk tujuan mengidentifikasi program pembelajaran yang sesuai. Asesmen diri adalah suatu bentuk asesmen diagnostik

yang melibatkan siswa menilai diri mereka sendiri. Asesmen berwawasan ke depan meminta mereka yang dinilai untuk mempertimbangkan diri mereka sendiri dalam situasi hipotetis di masa depan.

C. Objektivitas Dan Subjektivitas Asesmen

Asesmen (baik sumatif atau formatif) sering dikategorikan sebagai objektif atau subyektif. Asesmen obyektif adalah bentuk pertanyaan yang memiliki satu jawaban yang benar. Asesmen subyektif adalah suatu bentuk pertanyaan yang mungkin memiliki lebih dari satu jawaban yang benar (atau lebih dari satu cara mengekspresikan jawaban yang benar). Ada berbagai jenis pertanyaan obyektif dan subyektif. Jenis pertanyaan objektif mencakup jawaban benar / salah, pilihan ganda, respons ganda dan pertanyaan yang cocok. Pertanyaan subyektif mencakup pertanyaan dan esai tanggapan panjang. Asesmen objektif sangat cocok untuk format asesmen terkomputerisasi atau online yang semakin populer.

Beberapa berpendapat bahwa perbedaan antara asesmen obyektif dan subyektif tidak berguna atau akurat karena, pada kenyataannya, tidak ada yang namanya asesmen "obyektif". Faktanya, semua asesmen dibuat dengan bias bawaan yang dibangun ke dalam keputusan tentang materi dan konten subjek yang relevan, serta bias budaya (kelas, etnis, dan gender)

D. Basis Perbandingan Hasil Asesmen

Hasil tes dapat dibandingkan dengan kriteria yang ditetapkan, atau terhadap kinerja siswa lain, atau terhadap kinerja sebelumnya:

1. Asesmen berdasarkan kriteria (Criterion-referenced assessment), biasanya menggunakan tes yang direferensikan kriteria, seperti namanya, terjadi ketika kandidat diukur terhadap kriteria yang ditentukan (dan obyektif). Asesmen yang direferensikan dengan kriteria sering, tetapi tidak selalu, digunakan untuk membangun kompetensi seseorang (apakah ia dapat melakukan sesuatu). Contoh asesmen referensi-kriteria yang paling dikenal adalah tes mengemudi, ketika pengemudi peserta didik diukur berdasarkan serangkaian kriteria eksplisit (seperti Tidak membahayakan pengguna jalan lain).
2. Asesmen referensi-normal (Norm-referenced assessment), bahasa sehari-hari dikenal sebagai asesmen pada kurva, biasanya menggunakan tes referensi-normal, tidak diukur terhadap kriteria yang ditentukan. Jenis asesmen ini relatif terhadap badan siswa yang melakukan asesmen. Ini secara efektif merupakan cara membandingkan siswa. Tes IQ adalah contoh paling terkenal dari asesmen referensi-norma. Banyak tes masuk (ke sekolah atau universitas bergengsi) yang direferensikan dengan norma, memungkinkan proporsi tertentu siswa untuk lulus ("lulus" dalam konteks ini berarti diterima di sekolah atau universitas daripada tingkat kemampuan eksplisit). Ini berarti bahwa standar dapat bervariasi dari tahun ke tahun, tergantung pada kualitas

kelompok; asesmen yang direferensikan dengan kriteria tidak berbeda dari tahun ke tahun (kecuali jika kriteria berubah).

3. Asesmen Ipsative adalah perbandingan diri baik dalam domain yang sama dari waktu ke waktu, atau komparatif dengan domain lain dalam siswa yang sama.

E. Asesmen Formal Dan Informal

Asesmen dapat bersifat formal atau informal. Asesmen formal biasanya menyiratkan dokumen tertulis, seperti tes, kuis, atau kertas. Asesmen formal diberikan skor numerik atau nilai berdasarkan kinerja siswa, sedangkan asesmen informal tidak berkontribusi pada nilai akhir siswa. Asesmen informal biasanya terjadi dengan cara yang lebih kasual dan dapat mencakup observasi, inventaris, daftar periksa, skala asesmen, rubrik, asesmen kinerja dan portofolio, partisipasi, evaluasi rekan dan evaluasi diri, dan diskusi.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

F. Penyelenggara Asesmen

Asesmen internal ditetapkan dan ditandai oleh sekolah (misalnya. Guru). Siswa mendapat nilai dan umpan balik terkait asesmen. Asesmen eksternal ditetapkan oleh badan pengelola, dan ditandai oleh personel yang tidak bias. Beberapa asesmen eksternal memberikan umpan balik yang jauh lebih terbatas

dalam penandaan mereka. Namun, dalam tes seperti NAPLAN Australia, kriteria yang ditunjukkan oleh siswa diberikan umpan balik terperinci agar guru mereka mengatasi dan membandingkan prestasi belajar siswa dan juga merencanakan masa depan.



A. Realibilitas

Reliabilitas berhubungan dengan konsistensi asesmen. Asesmen yang andal adalah asesmen yang secara konsisten mencapai hasil yang sama dengan

kelompok siswa yang sama (atau serupa). Berbagai faktor memengaruhi keandalan — termasuk pertanyaan yang ambigu, terlalu banyak pilihan di dalam makalah pertanyaan, instruksi pemberian tanda yang tidak jelas dan penanda yang kurang terlatih. Secara tradisional, keandalan asesmen didasarkan pada hal-hal berikut:

1. Stabilitas temporal: Kinerja pada tes sebanding pada dua atau lebih kesempatan terpisah.
2. Kesetaraan formulir: Kinerja di antara peserta ujian setara dengan berbagai bentuk ujian berdasarkan konten yang sama.
3. Konsistensi internal: Respons pada tes konsisten untuk semua pertanyaan. Sebagai contoh: Dalam survei yang meminta responden untuk menilai sikap terhadap teknologi, konsistensi akan diharapkan dalam menanggapi pertanyaan-pertanyaan berikut:

"Saya merasa sangat negatif tentang komputer secara umum." Dan

"Saya menikmati menggunakan komputer."

Keandalan pengukuran x juga dapat didefinisikan secara kuantitatif sebagai: $R = \frac{V_t}{V_x}$ dimana R adalah keandalan dalam yang diamati (tes)

skor, x ; V_t adalah variabilitas dalam true (Yaitu, kinerja bawaan kandidat) dan skor tes diukur masing-masing. R_x dapat berkisar dari 0 (benar-benar tidak dapat diandalkan), hingga 1 (sepenuhnya dapat diandalkan).

B. Validitas

Asesmen yang valid adalah asesmen yang mengukur apa yang ingin diukur. Misalnya, tidak sah untuk menilai keterampilan mengemudi melalui tes tertulis saja. Cara yang lebih valid untuk menilai keterampilan mengemudi adalah melalui kombinasi tes yang membantu menentukan apa yang diketahui pengemudi, seperti melalui tes tertulis tentang pengetahuan mengemudi, dan apa yang bisa dilakukan pengemudi, seperti melalui asesmen kinerja aktual dari pengemudi. menyeter. Para guru sering mengeluh bahwa beberapa ujian tidak menilai silabus yang menjadi dasar ujian; mereka, secara efektif, mempertanyakan validitas ujian.

Validitas suatu asesmen umumnya diukur melalui pemeriksaan bukti dalam kategori berikut:

1. Konten - Apakah konten tes mengukur tujuan yang dinyatakan?
2. Kriteria - Apakah skor berkorelasi dengan referensi luar? (misalnya: Apakah nilai tinggi pada tes membaca kelas 4 secara akurat memprediksi keterampilan membaca di kelas mendatang?)
3. Konstruk - Apakah asesmen sesuai dengan variabel signifikan lainnya? (misalnya: Apakah siswa ESL secara konsisten memiliki kinerja yang berbeda pada ujian menulis daripada penutur asli bahasa Inggris?)

Asesmen yang baik memiliki validitas dan reliabilitas, ditambah atribut kualitas lainnya yang disebutkan di atas untuk konteks dan tujuan tertentu. Dalam praktiknya, asesmen jarang benar-benar valid atau sepenuhnya dapat diandalkan. Penggaris yang ditandai salah akan selalu memberikan pengukuran yang sama (salah). Ini sangat dapat diandalkan, tetapi tidak terlalu valid. Meminta individu secara acak untuk memberi tahu waktu tanpa melihat jam atau arloji kadang-kadang digunakan sebagai contoh asesmen yang valid, tetapi tidak dapat diandalkan. Jawabannya akan bervariasi antar individu, tetapi jawaban rata-rata mungkin mendekati waktu aktual. Dalam banyak bidang, seperti penelitian medis, pengujian pendidikan, dan psikologi, sering kali ada pertukaran antara keandalan dan validitas. Tes sejarah yang ditulis dengan validitas tinggi akan memiliki banyak esai dan pertanyaan kosong. Ini akan menjadi ukuran penguasaan subjek yang baik, tetapi sulit untuk menilai sepenuhnya secara akurat. Tes sejarah yang ditulis untuk keandalan tinggi akan sepenuhnya pilihan ganda. Ini tidak sebagus mengukur pengetahuan sejarah, tetapi dapat dengan mudah dinilai dengan presisi tinggi. Kami dapat menggeneralisasi dari ini. Semakin dapat diandalkan estimasi kami adalah dari apa yang kami maksudkan untuk diukur, semakin sedikit kami yakin bahwa kami sebenarnya mengukur aspek pencapaian tersebut.

Adalah baik untuk membedakan antara validitas subjek dan validitas prediktif. Yang pertama, digunakan secara luas dalam pendidikan, memprediksi skor seorang siswa akan mendapatkan tes serupa tetapi dengan pertanyaan yang

berbeda. Yang terakhir, digunakan secara luas di tempat kerja, memprediksi kinerja. Dengan demikian, tes subjek-materi-valid pengetahuan tentang aturan mengemudi sesuai sementara tes prediktif yang valid akan menilai apakah pengemudi potensial dapat mengikuti aturan tersebut.

C. Standar evaluasi

Di bidang evaluasi, dan khususnya evaluasi pendidikan, Komite Bersama tentang Standar untuk Evaluasi Pendidikan telah menerbitkan tiga set standar untuk evaluasi. "Standar Evaluasi Personil" diterbitkan pada tahun 1988, Standar Evaluasi Program (edisi ke-2) diterbitkan pada tahun 1994, dan Standar Evaluasi Siswa diterbitkan pada tahun 2003.

Setiap publikasi menyajikan dan menguraikan serangkaian standar untuk digunakan dalam berbagai pengaturan pendidikan. Standar memberikan pedoman untuk merancang, mengimplementasikan, menilai dan meningkatkan bentuk evaluasi yang diidentifikasi. Masing-masing standar telah ditempatkan di salah satu dari empat kategori mendasar untuk mempromosikan evaluasi pendidikan yang layak, bermanfaat, layak, dan akurat. Dalam set standar ini, pertimbangan validitas dan reliabilitas dicakup dalam topik akurasi. Misalnya, standar akurasi siswa membantu memastikan bahwa evaluasi siswa akan memberikan informasi yang baik, akurat, dan kredibel tentang pembelajaran dan kinerja siswa.



A. Tidak Ada Anak yang Tertinggal

Bagi sebagian besar peneliti dan praktisi, pertanyaannya bukanlah apakah tes harus dilakukan sama sekali — ada konsensus umum bahwa, ketika diberikan

dengan cara yang bermanfaat, tes dapat menawarkan informasi yang berguna tentang kemajuan siswa dan implementasi kurikulum, serta menawarkan penggunaan formatif untuk pelajar. Masalah sebenarnya, kemudian, adalah apakah praktik pengujian yang saat ini diterapkan dapat menyediakan layanan ini untuk pendidik dan siswa.

Presiden Bush menandatangani No Child Left Behind Act (NCLB) pada 8 Januari 2002. Undang-Undang NCLB mengotorisasi kembali Undang-Undang Pendidikan Dasar dan Menengah (ESEA) tahun 1965. Presiden Johnson menandatangani ESEA untuk membantu memerangi Perang Melawan Kemiskinan dan membantu mendanai sekolah dasar dan sekolah menengah. Tujuan Presiden Johnson adalah untuk menekankan akses yang sama terhadap pendidikan dan menetapkan standar dan akuntabilitas yang tinggi. UU NCLB mengharuskan negara untuk mengembangkan asesmen dalam keterampilan dasar. Untuk menerima dana sekolah federal, negara bagian harus memberikan asesmen ini kepada semua siswa di tingkat kelas tertentu.

Di AS, UU No Child Left Behind Act mengamanatkan pengujian standar secara nasional. Tes-tes ini selaras dengan kurikulum negara dan menghubungkan guru, siswa, distrik, dan akuntabilitas negara dengan hasil tes ini. Para pendukung NCLB berpendapat bahwa itu menawarkan metode nyata mengukur keberhasilan pendidikan, meminta guru dan sekolah bertanggung jawab atas kegagalan nilai, dan menutup kesenjangan prestasi di seluruh kelas dan etnis.

Penentang pengujian standar membantah klaim ini, dengan alasan bahwa meminta pertanggungjawaban pendidik atas hasil tes mengarah pada praktik mengajar untuk ujian. Selain itu, banyak yang berpendapat bahwa fokus pada pengujian standar mendorong guru untuk membekali siswa dengan keterampilan yang sempit yang meningkatkan kinerja tes tanpa benar-benar mendorong pemahaman yang lebih dalam tentang materi pelajaran atau prinsip-prinsip kunci dalam domain pengetahuan.

B. Pengujian berisiko tinggi

Asesmen yang paling banyak menimbulkan kontroversi di AS adalah penggunaan ujian kelulusan sekolah menengah, yang digunakan untuk menolak ijazah kepada siswa yang telah menghadiri sekolah menengah selama empat tahun, tetapi tidak dapat menunjukkan bahwa mereka telah mempelajari materi yang diperlukan saat menulis ujian. . Penentang mengatakan bahwa tidak ada siswa yang telah menempatkan dalam empat tahun waktu duduk harus ditolak ijazah sekolah tinggi hanya karena berulang kali gagal tes, atau bahkan karena tidak mengetahui materi yang diperlukan.

Tes berisiko tinggi telah disalahkan karena menyebabkan penyakit dan kegelisahan ujian pada siswa dan guru, dan bagi guru yang memilih untuk mempersempit kurikulum menuju apa yang diyakini guru akan diuji. Dalam sebuah latihan yang dirancang untuk membuat anak-anak nyaman dengan ujian, sebuah koran Spokane, Washington menerbitkan gambar monster yang

memakan rasa takut. Gambar yang diterbitkan konon merupakan respons seorang siswa yang diminta untuk menggambar apa pendapatnya tentang asesmen negara.

Kritik lain, seperti Don Orlich dari Universitas Negeri Washington, mempertanyakan penggunaan item tes yang jauh melampaui tingkat kognitif standar untuk usia siswa.

Dibandingkan dengan asesmen portofolio, tes pilihan ganda sederhana jauh lebih murah, lebih rentan terhadap ketidaksepakatan antara pencetak skor, dan dapat dinilai cukup cepat untuk dikembalikan sebelum akhir tahun ajaran. Tes standar (semua siswa mengikuti tes yang sama dalam kondisi yang sama) sering menggunakan tes pilihan ganda karena alasan ini. Orlich mengkritik penggunaan tes yang mahal, yang dinilai secara holistik, dan bukannya "tes gelembung" pilihan ganda yang murah, untuk mengukur kualitas sistem dan individu untuk jumlah siswa yang sangat besar. Para kritikus terkemuka lainnya dalam pengujian berisiko tinggi termasuk Fairtest dan Alfie Kohn.

Penggunaan tes IQ telah dilarang di beberapa negara bagian untuk keputusan pendidikan, dan tes yang mengacu pada norma, yang memeringkat siswa dari "terbaik" ke "terburuk", telah dikritik karena bias terhadap minoritas. Sebagian besar pejabat pendidikan mendukung tes yang direferensikan kriteria (skor masing-masing siswa semata-mata tergantung pada apakah dia menjawab pertanyaan dengan benar, terlepas dari apakah tetangganya melakukan lebih baik atau lebih buruk) untuk membuat keputusan berisiko tinggi.

C. Asesmen abad ke-21

Telah banyak dicatat bahwa dengan munculnya media sosial dan teknologi dan pola pikir Web 2.0, pembelajaran menjadi semakin kolaboratif dan pengetahuan semakin didistribusikan ke banyak anggota komunitas pembelajaran. Namun, praktik asesmen tradisional sebagian besar berfokus pada individu dan gagal untuk menjelaskan pengembangan pengetahuan dan pembelajaran dalam konteks. Karena peneliti di bidang asesmen mempertimbangkan perubahan budaya yang muncul dari munculnya budaya yang lebih partisipatif, mereka perlu menemukan metode baru dalam menerapkan asesmen kepada peserta didik.

D. Asesmen di sekolah yang demokratis

Model pendidikan demokratis dari Sudbury tidak melakukan dan tidak menawarkan asesmen, evaluasi, transkrip, atau rekomendasi, menyatakan bahwa mereka tidak menilai orang, dan sekolah itu bukan hakim; membandingkan siswa satu sama lain, atau dengan beberapa standar yang telah ditetapkan bagi mereka adalah pelanggaran terhadap hak siswa untuk privasi dan penentuan nasib sendiri. Siswa memutuskan sendiri bagaimana mengukur kemajuan mereka sebagai pembelajar yang memulai diri sebagai proses evaluasi diri: pembelajaran seumur hidup yang nyata dan asesmen pendidikan yang tepat untuk abad ke-21, menurut mereka.

Menurut sekolah-sekolah Sudbury, kebijakan ini tidak membahayakan siswa mereka ketika mereka melanjutkan hidup di luar sekolah. Namun, mereka mengakui itu membuat prosesnya lebih sulit, tetapi kesulitan seperti itu adalah bagian dari siswa yang belajar membuat cara mereka sendiri, menetapkan standar mereka sendiri dan memenuhi tujuan mereka sendiri.

Kebijakan tanpa peringkat dan tanpa peringkat membantu menciptakan suasana yang bebas dari persaingan di antara siswa atau pertempuran untuk mendapatkan persetujuan orang dewasa, dan mendorong lingkungan kerja sama yang positif di antara badan siswa.

Tahap terakhir dari pendidikan Sudbury, jika siswa memilih untuk mengambilnya, adalah tesis kelulusan. Setiap siswa menulis tentang topik bagaimana mereka mempersiapkan diri untuk dewasa dan memasuki masyarakat luas. Tesis ini diajukan kepada Majelis, yang meninjaunya. Tahap akhir dari proses tesis adalah pembelaan lisan yang diberikan oleh siswa di mana mereka membuka kesempatan untuk pertanyaan, tantangan dan komentar dari semua anggota Majelis. Pada akhirnya, Majelis memberikan suara dengan pemungutan suara rahasia untuk memberikan ijazah atau tidak.

E. Siswa Berbahasa Asing

Perhatian utama dengan penggunaan asesmen pendidikan adalah validitas keseluruhan, akurasi, dan keadilan dalam menilai pelajar bahasa Inggris (English language learner / ELL). Mayoritas asesmen di Amerika Serikat

memiliki standar normatif berdasarkan budaya berbahasa Inggris, yang tidak cukup mewakili populasi ELL. Akibatnya, dalam banyak kasus akan menjadi tidak akurat dan tidak pantas untuk menarik kesimpulan dari skor normatif siswa ELL. Penelitian menunjukkan bahwa sebagian besar sekolah tidak secara tepat memodifikasi asesmen untuk mengakomodasi siswa dari latar belakang budaya yang unik. Hal ini mengakibatkan rujukan berlebihan siswa ELL ke pendidikan khusus, menyebabkan mereka terwakili secara tidak proporsional dalam program pendidikan khusus. Meskipun beberapa orang mungkin melihat penempatan yang tidak pantas ini dalam pendidikan khusus sebagai mendukung dan membantu, penelitian telah menunjukkan bahwa siswa yang ditempatkan secara tidak tepat justru mengalami kemajuan.

Seringkali diperlukan untuk memanfaatkan layanan penerjemah untuk mengelola asesmen dalam bahasa ibu siswa ELL; Namun, ada beberapa masalah saat menerjemahkan item asesmen. Salah satu masalah adalah bahwa terjemahan dapat sering menyarankan respons yang benar atau yang diharapkan, mengubah kesulitan item asesmen. Selain itu, terjemahan item asesmen terkadang dapat mendistorsi makna asli item tersebut. Akhirnya, banyak penerjemah yang tidak memiliki kualifikasi atau dilatih dengan baik untuk bekerja dengan siswa ELL dalam situasi asesmen. Semua faktor ini mengkompromikan validitas dan kewajaran asesmen, sehingga hasilnya tidak dapat diandalkan. Asesmen nonverbal telah terbukti kurang diskriminatif untuk siswa ELL, namun, beberapa masih bias budaya dalam item asesmen.

Ketika mempertimbangkan seorang siswa ELL untuk pendidikan khusus, tim penilai harus mengintegrasikan dan menafsirkan semua informasi yang dikumpulkan untuk memastikan kesimpulan yang tidak bias. Keputusan harus didasarkan pada sumber data multidimensi termasuk wawancara guru dan orang tua, serta observasi kelas. Keputusan harus mempertimbangkan latar belakang budaya, linguistik, dan pengalaman yang unik dari siswa, dan tidak boleh semata-mata didasarkan pada hasil asesmen.



A. Pengertian

Dalam lingkungan pendidikan, asesmen berbasis standar adalah asesmen yang bergantung pada evaluasi pemahaman siswa sehubungan dengan standar yang disepakati, juga dikenal sebagai "hasil". Standar menetapkan kriteria untuk demonstrasi yang berhasil dari pemahaman konsep atau keterampilan.

Dalam paradigma berbasis standar, siswa memiliki kebebasan untuk menunjukkan pemahaman dalam beragam cara, termasuk (tetapi tidak terbatas pada) respons yang dipilih (misalnya. Tes pilihan ganda), konstruksi fisik, respons tertulis, dan kinerja. Tentu saja, ini bukan tipe asesmen baru, juga bukan konsep asesmen yang dibedakan. Guru menggunakan semua pengamatan yang tersedia dan informasi kuantitatif untuk merangkum pembelajaran dengan mengacu pada standar tertentu. Dengan data ini, seorang guru dapat merumuskan langkah-langkah atau tindakan yang dapat diambil untuk mendapatkan penguasaan konsep tertentu. Artinya, bantu dalam asesmen untuk belajar.

Salah satu aspek kunci dari asesmen berbasis standar adalah umpan balik pasca-asesmen. Umpan balik yang diterima siswa dari jenis asesmen ini tidak menekankan skor, persentase, atau rata-rata statistik, tetapi informasi tentang harapan kinerja dibandingkan dengan standar. Pendekatan berbasis standar tidak harus mengabaikan nilai sumatif, persentase, atau ukuran kecenderungan sentral (seperti rata-rata, atau median). Namun, asesmen yang tidak merujuk atau memberikan umpan balik sehubungan dengan standar tidak akan berbasis standar. Ada banyak bukti yang menunjukkan efektivitas umpan balik yang sesuai.

B. Tujuan asesmen berbasis standar

Tujuan dari asesmen berbasis standar adalah untuk menghubungkan bukti pembelajaran dengan hasil pembelajaran (standar). Ketika standar eksplisit dan jelas, pelajar menyadari pencapaiannya dengan mengacu pada standar, dan guru dapat menggunakan data asesmen untuk memberikan umpan balik yang berarti kepada siswa tentang kemajuannya. Kesadaran akan pembelajarannya sendiri memungkinkan siswa untuk menunjukkan standar pencapaian tertentu dan dengan demikian memperkuat pengaturan diri dan meta-kognisi, dua keterampilan yang secara umum dipahami sebagai strategi pembelajaran yang efektif.

C. Kerangka kerja pendekatan berbasis standar dalam asesmen

Pendekatan umum untuk asesmen berbasis standar (SBA) adalah:

1. Identifikasi fakta kunci atau kumpulan pengetahuan penting (misalnya. Teori ilmiah, hubungan matematika), konten dan konsep penting.
2. Contoh dari Paket Kurikulum Kelas 3 British Columbia (September 2010): "Diharapkan siswa akan melihat dan menunjukkan pemahaman teks visual (misalnya., Kartun, ilustrasi, diagram, poster)"
3. Contoh dari dokumen kurikulum Selandia Baru Standar Matematika untuk Tahun 1-8, pada akhir tahun 5: "Dalam konteks yang mengharuskan mereka untuk menyelesaikan masalah atau situasi model, siswa akan dapat membuat, melanjutkan, dan memprediksi anggota berurutan selanjutnya pola dengan dua variabel "

4. Identifikasi indikator (misalnya. Bukti) yang akan ditunjukkan siswa ketika konsep atau konten telah dipahami.
5. Sehubungan dengan contoh dari Paket Kurikulum British Columbia Grade 3: "jelaskan pesan dan gambar utama dan perincian yang relevan dalam menanggapi pertanyaan atau kegiatan"
6. Pilih koleksi asesmen yang akan memungkinkan siswa untuk menunjukkan indikator.
7. Dengan menggunakan skala atau rubrik, identifikasi kemahiran siswa sehubungan dengan standar. Kemajuan ini dibuat dapat diakses oleh pelajar untuk memberikan umpan balik yang berarti. Setiap umpan balik harus dapat memberikan informasi tentang bagaimana kecakapan dapat ditingkatkan) dan pendidik harus menyadari efek pujian selama umpan balik.
8. Ulangi instruksi, asesmen, dan umpan balik sampai siswa mencapai tingkat penguasaan yang telah ditentukan.

D. Keunggulan asesmen berbasis standar

1. Standar (yaitu hasil pembelajaran) harus terlihat dan dapat dipahami oleh siswa
2. Tugas, kegiatan, dan asesmen harus jelas tentang standar mana yang dipraktikkan

3. Asesmen formatif harus digunakan untuk memberikan umpan balik kepada siswa tentang kemajuan mereka menuju standar
4. Asesmen secara umum harus dirancang dengan baik, akurat dan validitasnya tinggi agar adil dan dapat diakses
5. Teladan harus digunakan untuk memberi siswa pemahaman tentang bagaimana prestasi terhadap standar diukur
6. Rubrik harus digunakan untuk menilai kinerja dan tanggapan yang dibangun
7. Respons selektif (misalnya, Pilihan ganda) harus digunakan untuk menilai pemahaman dan pengetahuan dasar (seperti dalam Taksonomi Bloom) dari standar tertentu (atau konsep prasyarat yang mendasarinya terkait dengan standar)

BAB 6 ASESMEN OTENTIK
STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

A. Perbedaan antara asesmen otentik dan tradisional

Asesmen autentik adalah pengukuran pencapaian intelektual yang bermanfaat, signifikan, dan bermakna, berbeda dengan tes standar pilihan ganda. Asesmen otentik dapat dibuat oleh guru, atau bekerja sama dengan siswa dengan melibatkan suara siswa. Ketika menerapkan asesmen otentik untuk pembelajaran dan prestasi siswa, seorang guru menerapkan kriteria yang terkait

dengan konstruksi pengetahuan, penyelidikan disiplin, dan nilai prestasi di luar sekolah.

Asesmen otentik cenderung berfokus pada tugas kontekstual, memungkinkan siswa untuk menunjukkan kompetensi mereka dalam pengaturan yang lebih otentik. Contoh kategori asesmen otentik meliputi:

1. Kinerja keterampilan, atau menunjukkan penggunaan pengetahuan tertentu
2. Simulasi dan permainan peran
3. Portofolio studio, memilih barang secara strategis

Menurut Meg Ormiston, Pembelajaran otentik mencerminkan tugas dan pemecahan masalah yang diperlukan dalam kenyataan di luar sekolah.

Kerangka kerja untuk asesmen ini dimulai dengan cara yang sama desain kurikulum dimulai, dengan pertanyaan: Apa yang harus dapat dilakukan siswa?

Setelah instruktur menjawab pertanyaan itu, mereka kemudian dapat menyusun rubrik untuk mengevaluasi seberapa baik seorang siswa menunjukkan kemampuan untuk menyelesaikan tugas. Karena sebagian besar asesmen autentik memerlukan asesmen tingkat kualitas, asesmen cenderung ke akhir subyektif dari skala asesmen. Rubrik adalah upaya untuk membuat pengukuran subyektif sebagai obyektif, jelas, konsisten, dan sel pertahanan mungkin dengan secara eksplisit mendefinisikan kriteria di mana kinerja atau pencapaian harus dinilai.

Secara tradisional, asesmen mengikuti kurikulum. Asesmen otentik adalah contoh dari desain mundur (backwards design) karena kurikulum mengikuti dari asesmen.

B. Studi kasus

Satu studi kasus dipresentasikan oleh Edutopia's Schools yang dikerjakan pada institusi berbasis di New York, School of the Future. Sekolah ini menekankan proses menilai siswa secara otentik daripada hanya berfokus pada hasil tes atau makalah. Sekolah mengukur berbagai kemampuan siswa melalui asesmen formatif, presentasi, pameran, dan tes yang berfokus pada tugas otentik untuk menilai keterampilan dan pengetahuan siswa karena berkaitan dengan upaya dan keterampilan dunia nyata seperti komunikasi dan presentasi kelompok yang efektif. 98% siswa di sekolah ini melanjutkan ke perguruan tinggi setelah lulus.

C. Pelaksanaan di kelas

Para guru dari The School of The Future di New York menggunakan asesmen otentik di sekolah mereka dan merekomendasikan bahwa guru-guru lain dapat melakukan hal yang sama dengan mengikuti pedoman yang diuraikan di bawah ini:

1. Tuliskan asesmen sebelum rencana pelajaran

2. Garis besar standar pembelajaran tentang rubrik untuk membantu memastikan kekakuan
3. Hangatkan siswa untuk belajar dengan latihan notecard setiap pagi
4. Gunakan kuis pop kelas untuk menilai pemahaman siswa dan menginformasikan pengajaran
5. Berikan umpan balik kualitatif
6. Mintalah siswa untuk merefleksikan dan menilai diri mereka sendiri
7. Gunakan alat daring atau tradisional untuk melacak kualitas kerja siswa dari waktu ke waktu

Tujuan asesmen otentik adalah untuk menentukan apakah pengetahuan siswa dapat diterapkan di luar kelas. Ini berarti bahwa asesmen fisika harus melibatkan melakukan fisika dengan melakukan eksperimen dan menyelesaikan masalah dengan cara yang sama seperti seorang fisikawan kehidupan nyata. Asesmen sejarah otentik mengharuskan siswa untuk mengajukan pertanyaan, melakukan penelitian mandiri, dan merumuskan jawaban atas pertanyaan mereka, seperti yang dilakukan oleh sejarawan kehidupan nyata. Apa lagi yang seharusnya dilakukan asesmen otentik?

1. Melibatkan siswa dan didasarkan pada konten atau media di mana siswa benar-benar memiliki minat yang tulus.
2. Meminta siswa untuk mensintesis informasi dan menggunakan keterampilan berpikir kritis.
3. Pengalaman belajar dalam dirinya sendiri.

4. Mengukur tidak hanya apa yang diingat siswa tetapi bagaimana mereka berpikir.
5. Membantu siswa memahami di mana mereka berada secara akademis dan membantu para guru mengetahui cara terbaik mengajar mereka.



BAB 7 KERANGKA KERJA AUTHENTIC INTELLECTUAL WORK

A. Perkembangan AIW

Kerangka Kerja Intelektual Otentik (Authentic Intellectual Work/ AIW) adalah alat evaluatif yang digunakan oleh pendidik semua mata pelajaran di tingkat dasar dan menengah untuk menilai kualitas pengajaran di kelas, tugas, dan pekerjaan siswa. Kerangka kerja ini didirikan oleh Dr. Dana L. Carmichael, Dr. M. Bruce King, dan Dr. Fred M. Newmann. Tujuan dari kerangka kerja ini adalah untuk mempromosikan produksi karya asli dan keras siswa yang

menyerupai karya kompleks orang dewasa. Akibatnya, kerangka kerja mengidentifikasi tiga kriteria utama untuk pembelajaran siswa (konstruksi pengetahuan, penyelidikan disiplin, dan nilai di luar sekolah), dan memberikan standar disertai dengan rubrik berskala untuk pengajaran di kelas, tugas, dan pekerjaan siswa. Standar dan rubrik dimaksudkan untuk mendukung para guru dalam mempromosikan karya asli dan keras, serta memandu pengembangan dan kolaborasi profesional.

Pekerjaan intelektual otentik mengacu pada pekerjaan kompleks yang dilakukan orang dewasa untuk membuat keputusan dan menyelesaikan tugas. Ini melibatkan aplikasi asli pengetahuan dan keterampilan, daripada sekadar penggunaan fakta dan prosedur secara rutin. Oleh karena itu, bagi siswa, karya intelektual otentik menghasilkan produk atau presentasi yang memiliki makna atau nilai di luar kelas.

Bagi banyak siswa, pekerjaan yang mereka lakukan di sekolah melibatkan menghafal fakta dan algoritma, dan bisa gagal untuk berhubungan dengan pekerjaan yang perlu mereka lakukan sebagai orang dewasa. Keterpisahan antara materi yang dipelajari di sekolah dan keterampilan yang diperlukan untuk berkinerja baik dalam pekerjaan, pribadi, atau kehidupan masyarakat dapat membuat pekerjaan sekolah tampak tidak berarti atau tidak berharga. Tugas pembelajaran membutuhkan informasi khusus yang dihafal, pengambilan informasi yang diberikan, atau penerapan prosedur komputasi rutin, tetapi jarang mereka menyerukan pemikiran tingkat tinggi, interpretasi, atau pemahaman

konseptual yang mendalam. Pekerjaan sekolah sebagian besar dianggap sebagai serangkaian latihan yang diperlukan untuk mendapatkan kredensial (nilai, promosi) yang diperlukan untuk keberhasilan di masa depan, tetapi bagi banyak orang, terutama siswa miskin warna, pekerjaan ini mengarah pada pelepasan dan putus sekolah. Namun, sebagian besar pekerjaan, masalah pribadi dan tindakan sipil memerlukan keterampilan penyelesaian masalah, pemahaman mendalam tentang masalah dan keterampilan khusus, dan kemampuan untuk berkomunikasi dalam berbagai bentuk.

Menurut sebuah penelitian yang dilakukan oleh Dr. Liz Winstien untuk Departemen Pendidikan Iowa pada temuan awal implementasi AIW di distrik sekolah Iowa, tantangan utama untuk menggunakan kerangka kerja adalah jumlah waktu yang dibutuhkan untuk pelatihan guru tentang rubrik dan prinsip-prinsip dasar kerangka kerja. Juga, kerangka kerja ini dimaksudkan untuk menjadi alat kolaborasi yang digunakan guru untuk memberi dan menerima umpan balik atas pengajaran dan pekerjaan siswa mereka. Ini bisa menjadi pengalaman yang tidak nyaman bagi beberapa guru. Mungkin dibutuhkan waktu bagi guru untuk terbiasa mempertahankan dialog yang terfokus yang mengkritik pengajaran guru dan pekerjaan siswa. Studi ini juga mencatat bahwa kerangka kerja itu mungkin lebih bermanfaat bagi murid akademik tertentu. Sebagai contoh, seorang guru Matematika Iowa berkomentar bahwa siswa matematika memiliki banyak keterampilan dasar untuk belajar terlebih dahulu, dan menggabungkan percakapan rumit kurang alami untuk lingkungan belajar

matematika. Seorang guru seni memiliki perasaan yang serupa. Selain itu, administrator menyebutkan AIW tidak memiliki sejumlah besar penelitian di belakangnya yang mendukung efek positifnya pada pembelajaran siswa, yang membuatnya lebih menantang untuk meyakinkan dewan sekolah untuk mendanai implementasinya. Akhirnya, administrator juga mengomentari tantangan yang mereka hadapi agar para guru tetap termotivasi untuk terus melakukan dialog yang bermanfaat yang berpusat di sekitar rubrik begitu mereka terbiasa dengan kerangka kerja dan sesi umpan balik menjadi rutin.

B. Kerangka Kerja

Kerangka kerja ini bertujuan untuk mempersiapkan siswa menghadapi tantangan intelektual dalam pekerjaan, partisipasi warga negara, dan kehidupan dengan memaksimalkan ekspektasi untuk kekakuan intelektual bagi semua siswa, mendorong pemahaman mendalam tentang konten, dan meningkatkan minat siswa dalam pekerjaan akademik. Ini dibuktikan melalui tiga kriteria utama untuk belajar siswa: konstruksi pengetahuan, penyelidikan disiplin, dan nilai di luar sekolah.

Konstruksi pengetahuan mengacu pada pemecahan masalah dengan mengatur, menafsirkan, mengevaluasi atau mensintesis pengetahuan sebelumnya. Penyelidikan disiplin melibatkan pengumpulan basis pengetahuan kosa kata yang relevan, fakta, konsep, algoritma, teori, dan keterampilan dasar, memperoleh pengembangan pemahaman yang lebih dalam dengan

mengidentifikasi, mengusulkan, dan menguji hubungan antara fakta, peristiwa, konsep, aturan, dan klaim utama. Akhirnya, nilai di luar sekolah mengakui perlunya bagi siswa untuk menyajikan pengetahuan mereka dalam berbagai bentuk komunikasi yang kompleks untuk menyerupai pekerjaan kehidupan nyata. Untuk memenuhi kriteria ini siswa menggunakan alat verbal, simbolis, grafik, dan visual untuk menjelaskan, menceritakan, membenarkan, dan berbicara tentang suatu topik. Semakin banyak masing-masing kriteria ini, konstruksi pengetahuan, penyelidikan yang disiplin, dan nilai di luar sekolah, terpenuhi, semakin otentik hasil karya siswa.

C. Standar untuk Rubrik Asesmen

Kerangka kerja ini menyediakan standar untuk pengajaran di kelas, tugas, dan pekerjaan siswa berdasarkan tiga kriteria untuk pekerjaan intelektual otentik (konstruksi pengetahuan, penyelidikan disiplin, dan nilai di luar sekolah). Setiap standar disertai dengan rubrik asesmen untuk mengevaluasi promosi guru atas karya intelektual otentik untuk siswa mereka di kelas. Rubrik standar memberikan guru bahasa yang sama dan visi untuk belajar, dapat membantu guru merefleksikan praktik, dan menjadi alat yang berguna untuk pengembangan dan kolaborasi profesional. Sementara rubrik dimaksudkan untuk memandu instruksi untuk membantu guru meningkatkan kualitas intelektual otentik dari pembelajaran siswa, mereka tidak dimaksudkan untuk digunakan sebagai alat evaluatif yang komprehensif. Mereka tidak memperhatikan aspek pengajaran lainnya yang mungkin

berharga bagi sekolah.

a. Standar Instruksi

Standar 1: Pemikiran tingkat tinggi (Higher order thinking/ HOT)

Siswa diharuskan siswa untuk memanipulasi informasi dan ide dengan cara yang mengubah makna dan implikasinya. Ini terjadi ketika siswa menggabungkan fakta dan ide untuk mensintesis, menggeneralisasi, menjelaskan, membuat hipotesis, atau sampai pada suatu kesimpulan atau interpretasi.

Standar 2: Pengetahuan mendalam

Pengetahuan mendalam ketika, alih-alih mencoba mempelajari atau mengungkapkan hanya bagian informasi yang terfragmentasi, siswa menjumpai dan mengungkapkan rincian, perbedaan, nuansa, dan aplikasi berbeda dari konsep sentral yang bertujuan menuju pemahaman terpadu atau holistik.

Standar 3: Percakapan Substansial

Siswa terlibat dalam pertukaran percakapan yang panjang dengan guru dan/atau rekan-rekan mereka tentang materi pelajaran dengan cara yang membangun pemahaman yang lebih baik dan berbagi ide atau topik.

Percakapan substantif memiliki tiga fitur:

1. bicara adalah tentang pokok masalah dalam disiplin dan termasuk pemikiran tingkat tinggi;
2. percakapan termasuk berbagi ide dan tidak sepenuhnya ditulis atau dikendalikan oleh satu pihak (seperti dalam pengarahan yang dipimpin guru);
3. dialog tersebut dibangun berdasarkan ide peserta untuk mempromosikan pemahaman kolektif yang meningkat tentang suatu tema atau topik. Ini disebut percakapan berkelanjutan.

Newman, Carmichael, dan King (2007) mengidentifikasi Substantive Conversation (percakapan berkelanjutan) sebagai memiliki setidaknya tiga pertukaran berturut-turut antara peserta. Pertukaran tidak harus antara dua orang yang sama, tetapi mereka harus dihubungkan secara substantif sebagai tanggapan berurutan.

Standar 4: Koneksi ke dunia di luar kelas

Siswa membuat hubungan antara pengetahuan substantif dan masalah publik atau pengalaman pribadi yang kemungkinan besar akan mereka hadapi atau hadapi di masa depan. Menurut Newmann, Carmichael, dan King (2007) pelajaran dapat memiliki nilai bagi keberhasilan sekolah siswa dengan:

1. mengatasi masalah publik aktual dari beberapa signifikansi kontemporer

2. membangun pengalaman pribadi siswa untuk mengajarkan ide-ide penting dalam disiplin ilmu
3. meminta siswa mengomunikasikan pengetahuan mereka kepada orang lain di luar kelas dengan cara yang membantu atau memengaruhi orang lain.

b. Standar Penugasan

Standar 1: Konstruksi Pengetahuan

Tugas meminta siswa untuk mengatur dan menafsirkan informasi dalam menyikapi konsep, masalah, atau masalah yang relevan dengan disiplin ilmu.

Standar 2: Komunikasi Tertulis yang Terinci

Tugas ini meminta siswa untuk menguraikan pemahaman, penjelasan, atau kesimpulan mereka melalui tulisan panjang dalam disiplin yang relevan.

Standar 3: Koneksi ke Kehidupan Siswa

Tugas ini meminta siswa untuk membahas konsep, masalah, atau masalah dalam disiplin yang relevan yang mirip dengan yang mereka temui atau kemungkinan akan hadapi dalam kehidupan sehari-hari mereka di luar sekolah

c. Standar untuk Mengevaluasi Pekerjaan Siswa

Tidak mungkin untuk mengatakan apakah kinerja siswa akan memiliki nilai di luar sekolah. Oleh karena itu, rubrik dan standar untuk pekerjaan siswa hanya mencerminkan dua kriteria pertama, konstruksi pengetahuan dan

penyelidikan disiplin.

Standar 1: Konstruksi Pengetahuan (Analisis)

Kinerja siswa menunjukkan pemikiran tentang konten disiplin melalui pengorganisasian, sintesis, menafsirkan, berhipotesis, menggambarkan pola, membuat model atau simulasi, membuat argumen, atau mempertimbangkan sudut pandang alternatif.

Standar 2: Konsep Disiplin

Kinerja siswa menunjukkan pemahaman konsep-konsep disiplin ilmu penting yang menjadi tugas utama.

Standar 3: Komunikasi Tertulis yang Rumit (khusus disiplin)

Kinerja siswa menunjukkan penjabaran dari pemahamannya atau penjelasan konsep-konsep disiplin melalui tulisan yang diperluas.

Standar 4: Komunikasi Tertulis yang Terinci (penulisan)

Kinerja siswa menunjukkan akurasi yang rumit dan koheren yang menarik kesimpulan atau membuat generalisasi atau argumen dan mendukung mereka dengan contoh, ringkasan, ilustrasi, detail, atau alasan.



BAB 8 RUBRIC

A. Etimologi dan sejarah perkembangannya

Arti tradisional dari kata rubrik berasal dari judul pada dokumen (sering ditulis dalam warna merah - dari bahasa Latin, rubrica, oker merah, tinta merah), atau arah untuk melakukan pelayanan gereja. Jika berdasarkan pada definisi 2 dalam OED untuk rubrik kata ini merujuk pada instruksi pada tes kepada peserta tes tentang bagaimana pertanyaan harus dijawab.

Di kalangan pendidikan modern, rubrik baru-baru ini datang untuk merujuk ke alat asesmen. Penggunaan pertama istilah ini dalam pengertian baru berasal dari pertengahan 1990-an, tetapi artikel-artikel ilmiah pada waktu itu tidak menjelaskan mengapa istilah itu dikooptasi. Mungkin rubrik terlihat bertindak,

dalam kedua kasus, sebagai metadata ditambahkan ke teks untuk menunjukkan apa yang merupakan keberhasilan penggunaan teks itu. Mungkin juga bahwa warna pena tanda merah tradisional adalah mata rantai umum.

Seperti yang ditunjukkan dalam pengantar 1977 untuk Klasifikasi Penyakit Internasional-9, istilah ini telah lama digunakan sebagai label medis untuk penyakit dan prosedur. Jembatan dari kedokteran ke pendidikan terjadi melalui pembangunan Peringkat Pembangunan yang Standar. Ini pertama kali ditetapkan untuk asesmen menulis pada pertengahan 1970-an dan digunakan untuk melatih penilai untuk Ujian Bupati Negara Bagian New York dalam Penulisan pada akhir 1970-an. Ujian itu mengharuskan penilai menggunakan peringkat perkembangan standar multidimensi untuk menentukan skor holistik. Istilah rubrik diterapkan pada peringkat seperti itu oleh Grubb, 1981 dalam sebuah buku yang menganjurkan asesmen holistik daripada rubrik perkembangan. Rubrik perkembangan kembali ke maksud asli dari peringkat perkembangan terstandarisasi, yaitu untuk mendukung refleksi diri dan asesmen diri siswa serta komunikasi antara penilai dan mereka yang dinilai. Dalam pengertian baru ini, rubrik asesmen adalah seperangkat kriteria dan standar yang biasanya terkait dengan tujuan pembelajaran. Ini digunakan untuk menilai atau berkomunikasi tentang produk, kinerja, atau tugas proses.

B. Pemahaman di bidang pendidikan

Dalam terminologi pendidikan, rubrik berarti panduan asesmen yang digunakan untuk mengevaluasi kualitas tanggapan yang dibangun siswa. Rubrik biasanya berisi kriteria evaluatif, definisi kualitas untuk kriteria tersebut pada tingkat pencapaian tertentu, dan strategi asesmen. Mereka sering disajikan dalam format tabel dan dapat digunakan oleh guru ketika menandai, dan oleh siswa ketika merencanakan pekerjaan mereka. Rubrik, ketika digunakan dengan tujuan asesmen formatif, telah terbukti memiliki dampak positif pada pembelajaran siswa.

Rubrik dapat digunakan dalam asesmen individu dalam kursus, atau proyek atau proyek batu penjuru. Namun, idealnya dapat digunakan ketika banyak evaluator mengevaluasi asesmen untuk mendapatkan fokus pada atribut yang berkontribusi untuk evaluasi. Rubrik asesmen adalah upaya untuk mengomunikasikan harapan kualitas di sekitar tugas. Dalam banyak kasus, asesmen rubrik digunakan untuk menggambarkan kriteria yang konsisten untuk asesmen. Karena kriterianya bersifat publik, rubrik asesmen memungkinkan guru dan siswa untuk mengevaluasi kriteria, yang dapat menjadi kompleks dan subyektif. Rubrik asesmen juga dapat memberikan dasar untuk evaluasi diri, refleksi, dan tinjauan sejawat. Ini ditujukan untuk asesmen yang akurat dan adil, menumbuhkan pemahaman, dan menunjukkan cara untuk melanjutkan pembelajaran / pengajaran berikutnya. Integrasi kinerja dan umpan balik ini disebut asesmen berkelanjutan atau asesmen formatif.

Beberapa fitur umum dari asesmen rubrik dapat dibedakan, menurut

Bernie Dodge dan Nancy Pickett:

1. Fokus pada pengukuran tujuan yang dinyatakan (kinerja, perilaku, atau kualitas)
2. Gunakan rentang untuk menilai kinerja
3. Berisi karakteristik kinerja spesifik yang disusun dalam level yang menunjukkan kecanggihan perkembangan strategi yang digunakan atau sejauh mana standar telah dipenuhi.

C. Komponen dan penskoran

Rubrik asesmen mencakup satu atau lebih dimensi yang menilai kinerja, definisi, dan contoh yang menggambarkan atribut yang diukur, dan skala asesmen untuk setiap dimensi. Dimensi umumnya disebut sebagai kriteria, skala peringkat sebagai level, dan definisi sebagai deskriptor.

Herman, Aschbacher, dan Winters membedakan unsur-unsur berikut dari rubrik asesmen:

1. Satu atau lebih ciri atau dimensi yang berfungsi sebagai dasar untuk menilai respons siswa
2. Definisi dan contoh untuk memperjelas arti dari setiap sifat atau dimensi
3. Skala nilai untuk menilai setiap dimensi
4. Standar keunggulan untuk tingkat kinerja yang ditentukan disertai dengan model atau contoh dari setiap tingkat

Sejak 1980-an, banyak rubrik asesmen telah disajikan dalam format grafik, biasanya sebagai kisi. Studi asesmen efektivitas rubrik sekarang mempertimbangkan efisiensi kisi atas, katakanlah, daftar kriteria berbasis teks.

Rubrik dapat diklasifikasikan sebagai holistik atau analitik. Rubrik holistik mengintegrasikan semua aspek pekerjaan ke dalam satu peringkat keseluruhan pekerjaan. Sebagai contoh, syarat dan nilai yang umum digunakan di universitas (yaitu, sangat baik - A, baik - B, rata-rata - C, miskin - D, dan lemah - E) biasanya mengungkapkan asesmen keseluruhan penilai atas suatu pekerjaan. Ketika suatu artikel penelitian atau tesis dievaluasi, peninjau diminta untuk menyatakan pendapat mereka dalam istilah holistik, menerima apa adanya, menerima dengan revisi kecil, memerlukan revisi besar untuk peninjauan kedua, atau menolak. Tanggapan klasifikasi adalah asesmen tertimbang oleh penilai yang mengambil semua hal diperhitungkan sekaligus; karenanya, holistik. Sebaliknya, rubrik analitik menentukan berbagai dimensi atau komponen produk atau proses yang dievaluasi secara terpisah. Label skala asesmen yang sama dapat digunakan sebagai holistik, tetapi diterapkan pada berbagai dimensi atau aspek kunci secara terpisah daripada asesmen terintegrasi. Spesifikasi terpisah ini berarti bahwa pada satu dimensi pekerjaan bisa jadi sangat baik, tetapi pada satu atau lebih dimensi lain pekerjaan mungkin buruk untuk rata-rata. Pada umumnya, rubrik analitik telah digunakan oleh para

guru untuk menilai tulisan siswa ketika guru memberikan skor terpisah untuk segi-segi bahasa tertulis seperti konvensi atau mekanik (yaitu, ejaan, tanda baca, dan tata bahasa), organisasi, isi atau ide, dan gaya . Mereka juga digunakan di banyak domain lain dari kurikulum sekolah (misalnya., Seni pertunjukan, olahraga dan atletik, seni studio, teknologi kayu dan logam, dll.). Dengan memecah keseluruhan menjadi dimensi atau komponen yang signifikan dan menilai mereka secara terpisah, diharapkan informasi yang lebih baik akan diperoleh oleh guru dan siswa tentang apa yang perlu dikerjakan selanjutnya. (Brown, Irving, & Keegan, 2014, p 55).

Satu masalah dengan asesmen rubrik adalah bahwa setiap level pemenuhan mencakup berbagai tanda. Misalnya, jika dua siswa sama-sama menerima tanda 'level empat' pada sistem Ontario, yang satu mungkin menerima 80% dan yang lainnya 100%. Selain itu, perubahan kecil dalam asesmen rubrik yang disebabkan oleh kesalahan kecil dapat menyebabkan perubahan besar dalam nilai numerik yang tidak perlu. Menambahkan perbedaan lebih jauh antar level tidak menyelesaikan masalah, karena semakin banyak perbedaan membuat diskriminasi semakin sulit. Kedua masalah pemberian skor dapat dikurangi dengan memperlakukan definisi level sebagai deskripsi khas seluruh produk dan bukan rincian setiap elemen di dalamnya.

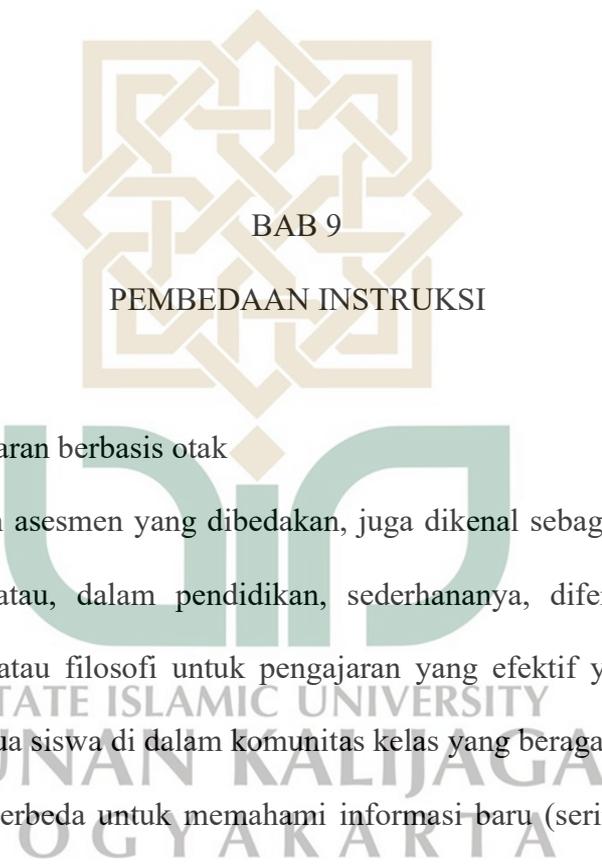
Rubrik asesmen juga dapat membuat skema penandaan menjadi lebih rumit bagi siswa. Menampilkan satu tanda mungkin tidak akurat, karena menerima skor sempurna dalam satu bagian mungkin tidak terlalu signifikan dalam jangka

panjang jika untaian spesifik itu tidak terlalu berat. Beberapa juga mungkin merasa sulit untuk memahami tugas yang memiliki beberapa tanda berbeda, dan karena itu tidak cocok untuk beberapa anak kecil. Dalam kasus seperti itu, lebih baik memasukkan rubrik ke dalam percakapan dengan anak daripada memberi tanda pada kertas. Misalnya, seorang anak yang menulis cerita egosentris (terlalu banyak bergantung pada ide-ide yang tidak dapat diakses oleh pembaca) mungkin ditanyai apa pendapat sahabatnya tentang hal itu (menyarankan perpindahan dalam dimensi audiensi ke tingkat korespondensi). Dengan demikian, ketika digunakan secara efektif, asesmen rubrik membantu siswa untuk meningkatkan kelemahan mereka.

Rubrik multidimensi juga memungkinkan siswa untuk mengkompensasi kurangnya kemampuan dalam satu untaian dengan meningkatkan yang lain. Sebagai contoh, seorang siswa yang memiliki kesulitan dengan struktur kalimat mungkin masih dapat mencapai nilai yang relatif tinggi, jika struktur kalimat tidak seberat dimensi lain seperti audiens, perspektif atau kerangka waktu. Keuntungan lain dari rubrik asesmen adalah bahwa hal itu jelas menunjukkan kriteria apa yang harus dipenuhi bagi siswa untuk menunjukkan kualitas pada suatu produk, proses, atau tugas kinerja.

Rubrik asesmen juga dapat meningkatkan konsistensi asesmen. Grading lebih dapat diandalkan saat menggunakan rubrik daripada tanpa rubrik. Pendidik dapat merujuk pada rubrik sambil menilai tugas untuk menjaga asesmen yang

konsisten di antara siswa. Guru juga dapat menggunakan rubrik untuk menjaga skor mereka konsisten di antara guru lain yang mengajar di kelas yang sama.



BAB 9

PEMBEDAAN INSTRUKSI

A. Pembelajaran berbasis otak

Instruksi dan asesmen yang dibedakan, juga dikenal sebagai pembelajaran berdiferensiasi atau, dalam pendidikan, sederhananya, diferensiasi, adalah kerangka kerja atau filosofi untuk pengajaran yang efektif yang melibatkan penyediaan semua siswa di dalam komunitas kelas yang beragam, peserta didik berbagai jalan berbeda untuk memahami informasi baru (sering kali di kelas yang sama) dalam hal: mendapatkan konten; memproses, membangun, atau membuat ide-ide masuk akal; dan mengembangkan bahan ajar dan langkah-langkah asesmen sehingga semua siswa di dalam kelas dapat belajar secara efektif, terlepas dari perbedaan kemampuan. Siswa bervariasi dalam budaya, status sosial ekonomi, bahasa, jenis kelamin, motivasi, kemampuan / cacat,

minat pribadi dan banyak lagi, dan guru harus menyadari varietas ini ketika mereka merencanakan kurikulum. Dengan mempertimbangkan beragam kebutuhan belajar, guru dapat mengembangkan pengajaran yang dipersonalisasi sehingga semua anak di kelas dapat belajar secara efektif. Ruang kelas yang berbeda juga telah dideskripsikan sebagai ruang kelas yang merespons keragaman siswa dalam tingkat kesiapan, minat, dan profil pembelajaran. Ini adalah ruang kelas yang mencakup semua siswa dan dapat berhasil. Untuk melakukan ini, seorang guru menetapkan harapan yang berbeda untuk penyelesaian tugas untuk siswa berdasarkan kebutuhan masing-masing.

Instruksi yang dibedakan, menurut Carol Ann Tomlinson (sebagaimana dikutip oleh Ellis, Gable, Greg, & Rock, 2008, hlm. 32), adalah proses memastikan bahwa apa yang dipelajari seorang siswa, bagaimana dia belajar, dan bagaimana siswa menunjukkan apa yang telah dia pelajari adalah kecocokan untuk tingkat kesiapan siswa, minat, dan cara belajar yang disukai. Guru dapat membedakan dalam empat cara: 1) melalui konten, 2) proses, 3) produk, dan 4) lingkungan belajar berdasarkan pembelajar individu. Diferensiasi berasal dari kepercayaan tentang perbedaan di antara peserta didik, bagaimana mereka belajar, preferensi belajar, dan minat individu (Algozzine & Anderson, 2007). Oleh karena itu, diferensiasi adalah cara yang terorganisir, namun fleksibel untuk secara proaktif menyesuaikan metode pengajaran dan pembelajaran untuk mengakomodasi kebutuhan dan preferensi belajar setiap anak untuk mencapai pertumbuhan maksimum sebagai pembelajar. Untuk memahami bagaimana

siswa belajar dan apa yang mereka ketahui, asesmen awal dan asesmen berkelanjutan sangat penting. Ini memberikan umpan balik bagi guru dan siswa, dengan tujuan akhir meningkatkan pembelajaran siswa. Penyampaian instruksi di masa lalu sering mengikuti pendekatan satu ukuran cocok untuk semua. Sebaliknya, diferensiasi adalah berpusat pada siswa individu, dengan fokus pada alat pengajaran dan asesmen yang tepat yang adil, fleksibel, menantang, dan melibatkan siswa dalam kurikulum dengan cara yang bermakna.

Diferensiasi berakar dan didukung oleh literatur dan penelitian tentang otak. Bukti menunjukkan bahwa, dengan menginstruksikan melalui beberapa jalur pembelajaran, lebih banyak jalur akses dendritik dibuat. Ini dapat dicapai dengan menggunakan beberapa indera (yaitu penglihatan, suara, bau) atau dengan menciptakan koneksi lintas kurikuler. Ketika lebih banyak wilayah otak menyimpan data tentang suatu subjek, ada lebih banyak interkoneksi dan referensi silang data dari berbagai area penyimpanan dalam menanggapi satu isyarat, yang berarti seseorang telah belajar daripada menghafal.

Seperti yang dikemukakan Wolfe (2001), informasi diperoleh melalui panca indera: penglihatan, penciuman, rasa, sentuhan, dan suara. Informasi ini disimpan sementara, dan otak memutuskan apa yang harus dilakukan dengan data yang diperoleh. Semakin banyak rangsangan yang diaktifkan, semakin banyak dampak data pada otak. Informasi ini berkaitan dengan diferensiasi, yang dapat mengaktifkan berbagai indera dan dengan demikian memiliki dampak yang lebih besar pada otak.

Lebih lanjut, teori kecerdasan ganda Howard Gardner mengidentifikasi delapan kecerdasan berbeda: linguistik, logis-matematis, musikal, kinestetiktubuh, spasial, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis. Ini penting ketika melihat bagaimana siswa memiliki jenis pikiran yang berbeda dan karena itu belajar, mengingat, melakukan, dan memahami dengan cara yang berbeda. Dia berpendapat bahwa siswa akan lebih baik dilayani jika guru dapat mengajar dalam beberapa cara dan pembelajaran dapat dinilai melalui berbagai cara. Ini mungkin menjangkau lebih banyak siswa dan meningkatkan retensi konten. Preferensi belajar memperluas ide-ide ini dengan secara efektif menginstruksikan sejumlah besar siswa untuk mendorong pengembangan gaya yang kurang disukai.

Berbagai sumber dalam penelitian pendidikan telah mengkritik instruksi yang dibedakan, dan dasar dalam gaya belajar, sebagai tidak berdasar dalam cara empiris. Sumber-sumber ini termasuk Mike Schmoker dari Education Week, yang mengklaim bahwa setelah pertukaran email yang panjang dengan seorang arsitek DI, ia mengakui, Tidak ada penelitian yang kuat atau bukti sekolah untuk mendukung DI. Dalam Penelitian Pendidikan, John Geake menyatakan, bukti secara konsisten menunjukkan bahwa memodifikasi pendekatan pengajaran untuk memenuhi perbedaan dalam gaya belajar tidak menghasilkan peningkatan apapun dalam hasil belajar, dan bahwa menerapkan gaya belajar, mengutip VAK secara khusus, tidak mencerminkan bagaimana otak kita sebenarnya belajar, atau perbedaan individual yang kita amati di ruang kelas. Dalam Ilmu Psikologi

untuk Kepentingan Umum, Pashler et al. perhatikan, literatur gagal memberikan dukungan yang memadai untuk menerapkan asesmen gaya belajar dalam pengaturan sekolah. Selain itu, beberapa penelitian yang menggunakan desain penelitian yang sesuai menemukan bukti yang bertentangan dengan hipotesis gaya belajar ... Kami merasa bahwa penggunaan yang meluas langkah-langkah gaya belajar dalam pengaturan pendidikan tidak bijaksana dan pemborosan penggunaan sumber daya terbatas.

B. Proses Asesmen

Isi pelajaran dapat dibedakan berdasarkan apa yang sudah diketahui siswa. Isi pelajaran yang paling dasar harus mencakup standar pembelajaran yang ditetapkan oleh kabupaten atau negara bagian. Beberapa siswa di kelas mungkin sama sekali tidak terbiasa dengan konsep-konsep dalam pelajaran, beberapa siswa mungkin memiliki penguasaan sebagian konten atau menampilkan gagasan yang salah tentang konten, dan beberapa siswa mungkin menunjukkan penguasaan konten sebelum pelajaran dimulai. Guru dapat membedakan konten dengan merancang kegiatan untuk kelompok siswa yang mencakup berbagai bidang taksonomi Bloom. Misalnya, siswa yang tidak terbiasa dengan konsep mungkin diminta untuk menyelesaikan tugas di tingkat bawah Taksonomi Bloom: pengetahuan, pemahaman, dan aplikasi. Siswa dengan penguasaan parsial dapat diminta untuk menyelesaikan tugas dalam bidang aplikasi, analisis

dan evaluasi, dan siswa yang memiliki tingkat penguasaan tinggi dapat diminta untuk menyelesaikan tugas dalam evaluasi dan sintesis.

Ketika guru membedakan konten, mereka dapat menyesuaikan apa yang mereka inginkan siswa pelajari atau bagaimana siswa mengakses pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan (Anderson, 2007). Dalam hal ini, pendidik tidak memvariasikan tujuan siswa atau menurunkan standar kinerja untuk siswa. Mereka menggunakan berbagai teks, novel, atau cerita pendek pada tingkat membaca yang sesuai untuk setiap siswa. Guru dapat menggunakan kelompok yang fleksibel dan meminta siswa ditugaskan untuk menyukai kelompok yang mendengarkan buku audio atau mengakses sumber internet tertentu. Siswa dapat memiliki pilihan untuk bekerja berpasangan, kelompok, atau secara individu, tetapi semua siswa bekerja menuju standar dan tujuan yang sama.

1. Pre-Asesmen

Bagian penting dari instruksi dan asesmen yang berbeda adalah menentukan apa yang sudah diketahui siswa sehingga tidak mencakup materi yang telah dikuasai siswa, atau menggunakan metode yang tidak efektif bagi siswa. Tujuan dari pra-asesmen adalah untuk menentukan pengetahuan, pemahaman dan keterampilan siswa sebelum unit studi. Ini adalah asesmen untuk pembelajaran dan termasuk diagnostik atau pra-asesmen yang digunakan guru untuk membantu membimbing instruksi dan bermanfaat bagi setiap pelajar. Mereka bersifat informal dan memberikan umpan balik kualitatif kepada guru dan siswa untuk mengatasi kekuatan dan kebutuhan selama unit. Pra-asesmen

harus dilakukan beberapa minggu sebelum unit studi dan tidak harus dinilai.

Chapman dan King (2005) mencatat bahwa ketika

"guru secara strategis mengelola pra-asesmen sebelum merencanakan pelajaran mereka, mereka dapat mengatasi kekuatan dan kebutuhan siswa selama pengajaran. Pra-asesmen dapat dilakukan dengan dua cara: 1) dengan mengidentifikasi preferensi dan minat belajar (yaitu tes Multiple Intelligence Gardner, atau Visual, Auditory, dan Kinestetik), dan 2) dengan mengidentifikasi pengetahuan pemahaman siswa (yaitu daftar periksa, kuis, diskusi kelas, portofolio, kartu masuk / keluar, panduan antisipasi, jurnal, refleksi diri). Kedua jenis pra-asesmen ini digunakan untuk merancang tugas siswa, terutama ketika seorang siswa mungkin memerlukan dukungan, pengayaan, atau memiliki gaya belajar, kecerdasan, atau minat yang berbeda. Guru juga dapat menentukan, menemukan, dan menyusun sumber daya yang sesuai dan memutuskan jadwal / prioritas untuk unit yang akan datang.

Tujuan dari instruksi yang berbeda adalah untuk mengembangkan tugas-tugas menarik yang menantang dan meningkatkan pembelajaran untuk setiap siswa. Kegiatan pengajaran bersifat fleksibel dan berdasarkan dan dievaluasi pada konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Pendekatan instruksional ini dan pilihan konten didorong oleh data dari hasil asesmen siswa dan dari hasil alat skrining lainnya. Pra-asesmen dapat mengumpulkan informasi tentang kekuatan, kenyamanan, atau kelemahan masing-masing siswa. Ini mengarah pada diferensiasi yang sesuai yang mengakomodasi kebutuhan dan preferensi

belajar setiap siswa. Asesmen harus digunakan sebagai alat untuk menciptakan instruksi yang jelas dan bermakna yang memandu setiap siswa menuju kegiatan yang menantang tetapi tidak membuat frustrasi.

2. OnGoing Asesmen

Asesmen adalah proses mengumpulkan informasi dari berbagai sumber seperti tugas, pengamatan guru, diskusi kelas, dan tes dan kuis. Guru harus menilai secara teratur untuk menginformasikan strategi pengajaran, belajar tentang kesiapan, minat, dan preferensi belajar masing-masing siswa dan untuk meningkatkan pembelajaran siswa. Informasi ini dapat dikumpulkan melalui asesmen diagnostik (pra-asesmen), formatif, dan sumatif, serta Rencana Pendidikan Individu, Catatan Pelajar Ontario, survei minat siswa, dan berbagai inventaris kecerdasan atau gaya belajar.

Asesmen untuk pembelajaran tidak hanya mencakup tindakan diagnostik atau pra-asesmen tetapi juga asesmen formatif. Asesmen formatif digunakan selama unit untuk memberikan pemahaman tentang apa yang dipelajari siswa, dan terus memandu keputusan instruksional. Asesmen sebagai pembelajaran terjadi ketika siswa menilai sendiri pekerjaan mereka dan merefleksikan pertumbuhan mereka sebagai pelajar. Earl (2003) mengatakan ini adalah proses dalam metakognisi, dan terjadi ketika siswa secara pribadi memantau apa yang mereka pelajari dan menggunakan umpan balik ... untuk membuat penyesuaian,

adaptasi, dan ... perubahan pada apa yang mereka pahami. Diferensiasi dapat digunakan saat menerapkan, menunjukkan, memperluas pengetahuan, atau melatih keterampilan dan sikap untuk memantau pencapaian tujuan. Ini mungkin termasuk asesmen sejawat / diri, dan konferensi teman sejawat / guru. Asesmen pembelajaran adalah tugas puncak atau asesmen sumatif, yang terjadi setelah pembelajaran telah terjadi dan siswa dapat menunjukkan konsep dan / atau keterampilan apa yang mereka pelajari. Diferensiasi juga dapat digunakan di sini melalui berbagai strategi seperti tes, proyek, demonstrasi, pertunjukan menulis, dan banyak lagi.

Semua asesmen yang sedang berlangsung ini membantu guru mengetahui siswa dan kebutuhan mereka sehingga mereka dapat memilih strategi dan intervensi belajar dan mengajar yang efektif yang memaksimalkan prestasi siswa. Tinjauan program yang konsisten dan diagnosis tanggapan seluruh siswa dan siswa tidak hanya memberikan umpan balik berkelanjutan untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran bagi para guru tetapi juga siswa dan orang tua. Guru menggunakan asesmen berkelanjutan untuk mengumpulkan informasi tentang pengetahuan dan kemampuan siswa, untuk mengarahkan perencanaan masa depan, untuk memantau kemajuan siswa, dan untuk mengevaluasi prestasi siswa. Siswa dan orang tua juga dapat menggunakan asesmen ini untuk mencerminkan dan memahami preferensi belajar mereka sendiri dan tingkat pencapaian mereka.

Siswa harus dinilai berdasarkan standar daripada tingkat pekerjaan yang ditugaskan. Seorang siswa yang berjuang dalam mata pelajaran tertentu dapat diberikan tugas yang diarahkan pada kemampuan mereka untuk membantu mereka belajar. Mereka dapat bekerja dengan baik pada pekerjaan yang disesuaikan yang diberikan kepada mereka. Itu tidak berarti mereka harus diberi nilai yang sama untuk pekerjaan mereka, seperti anak yang tidak mendapatkan tugas penyesuaian.

C. Lingkungan Belajar

Membedakan melalui lingkungan adalah penting karena menciptakan kondisi untuk pembelajaran yang optimal terjadi. Menurut Tomlinson (2003), Lingkungan akan mendukung atau menghalangi upaya siswa untuk penegasan, kontribusi, kekuatan, tujuan, dan tantangan di kelas, (hal. 37). Lingkungan belajar meliputi tata letak fisik ruang kelas, cara guru menggunakan ruang, unsur-unsur lingkungan dan kepekaan termasuk penerangan, serta suasana keseluruhan ruang kelas. Tujuan guru adalah untuk menciptakan lingkungan yang positif, terstruktur, dan mendukung untuk setiap siswa. Lingkungan fisik harus menjadi tempat yang fleksibel dengan beragam jenis furnitur dan pengaturan, dan area untuk pekerjaan individu yang tenang serta area untuk kerja kelompok dan kolaborasi. Ini mendukung berbagai cara untuk terlibat dalam pembelajaran yang fleksibel dan dinamis. Guru harus peka dan waspada terhadap cara-cara bahwa lingkungan kelas mendukung kemampuan siswa

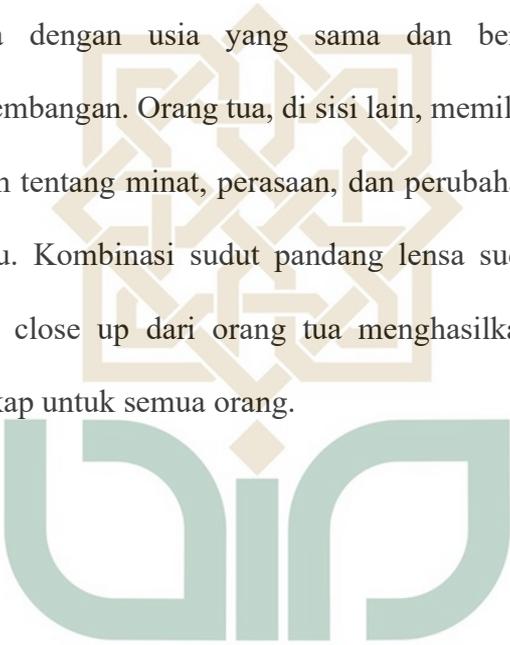
untuk berinteraksi dengan orang lain secara individu, dalam kelompok kecil, dan secara keseluruhan kelas. Mereka harus menggunakan teknik manajemen kelas yang mendukung lingkungan belajar yang aman dan mendukung.

Menurut Carol Ann Tomlinson, sebagian besar orang tua ingin agar siswa mereka belajar, tumbuh, berhasil dan merasa diterima di sekolah. Berbagi tujuan ini penting. Kelas yang berbeda mungkin terlihat berbeda dari yang orang tua harapkan. Guru dapat membantu mereka mengembangkan pemahaman yang jelas dan positif tentang pengajaran yang berbeda dan bagaimana itu bermanfaat bagi anak-anak mereka dengan memberi tahu orang tua bahwa:

1. Tujuan dari instruksi yang dibedakan adalah untuk memastikan bahwa setiap orang tumbuh di semua keterampilan dan bidang pengetahuan utama, mendorong siswa untuk pindah dari titik awal mereka dan menjadi pembelajar yang lebih mandiri.
2. Di kelas yang berbeda, guru dengan cermat menilai dan memantau keterampilan, tingkat pengetahuan, minat untuk menentukan cara yang efektif bagi semua siswa untuk belajar; rencana pelajaran guru disusun dengan berbagai keterampilan, level, dan minat dalam pikiran.
3. Pelajaran yang dibedakan mencerminkan pemahaman terbaik guru tentang apa yang terbaik membantu anak untuk tumbuh dalam pemahaman dan keterampilan pada saat tertentu. Pemahaman itu

berkembang seiring berjalannya waktu, seiring perkembangan anak, dan ketika orang tua berkontribusi pada pemahaman guru.

4. Ketika orang tua datang ke sekolah dan berbicara tentang anak-anak mereka, mereka berbagi pandangan mereka dengan guru. Guru memandang siswa lebih luas, khususnya dalam kaitannya dengan siswa dengan usia yang sama dan berdasarkan tolok ukur perkembangan. Orang tua, di sisi lain, memiliki perasaan yang lebih dalam tentang minat, perasaan, dan perubahan siswa dari waktu ke waktu. Kombinasi sudut pandang lensa sudut lebar guru dengan lensa close up dari orang tua menghasilkan gambar yang lebih lengkap untuk semua orang.



STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

BAB 10

MACABRE CONSTANT

A. Teori Bias

Constante macabre adalah teori bias dalam asesmen pendidikan yang terjadi ketika seorang guru tanpa sadar membagi siswa menjadi tiga kategori subyektif: baik, rata-rata dan buruk, terlepas dari tingkat ilmiah tujuan aktual mereka. Ini pertama kali diusulkan oleh peneliti pendidikan André Antiby, muncul dalam bukunya *Constante macabre* yang diterbitkan pada tahun 2003, dan kemudian dalam buku berikutnya *Pour en finir avec la constante macabre* pada tahun 2007. Meskipun *constante macabre* adalah konsep sosioedukasi, menarik untuk digambarkan akar dan konsekuensinya, konsep standarisasi nilai yang serupa dideskripsikan sebagai uji referensi (rujukan) atau asesmen kurva.

Constante macabre adalah penjelasan teoretis dari fakta yang seharusnya lazim (khususnya dalam sistem pendidikan Prancis) bahwa ada persentase konstan dari nilai buruk, nilai sedang dan nilai tinggi dalam sistem pendidikan, tidak peduli tingkat akademik aktual dari siswa dan kemahiran mereka dalam pengetahuan dan keterampilan benar-benar diperlukan. Perlu dicatat bahwa konsep ini tidak hanya berlaku untuk kursus elit (bahkan jika lebih lazim dalam kursus ini), tetapi juga untuk pendidikan umum dan di semua tingkat pendidikan.

Ini menghasilkan seleksi siswa yang relatif sosial, daripada seleksi absolut dan objektif relatif terhadap tingkat pengetahuan yang dibutuhkan. Fenomena ini dapat membentuk sebagian besar penyebab kesulitan dan pelepasan cendekiawan bagi banyak siswa yang menghadapi masalah tersebut, dan dengan demikian itu bisa menjadi salah satu penyebab utama kegagalan pendidikan.

Banyak parameter yang berkontribusi terhadap prevalensi fenomena ini, tetapi dua penyebab utamanya adalah:

1. Kecenderungan untuk sanksi dalam ujian daripada meniru pengetahuan. Ini memaksa pengulas untuk membuat tes bukan berdasarkan pengetahuan dan keterampilan, tetapi pada pertanyaan rumit, atau bahkan meta-pengetahuan (misalnya., Tersedia dalam buku tetapi tidak dipelajari dalam program atau dalam kursus dengan profesor).
2. Kredibilitas ujian / guru / lembaga vis-à-vis masyarakat, mengarah pada pembentukan tingkat kegagalan yang konstan.

Dengan demikian, *constante macabre* akan menciptakan kegagalan buatan siswa, yang berpotensi menyebabkan sekolah melepaskan siswa yang gagal dengan mekanisme yang mirip dengan ketidakberdayaan yang dipelajari.

B. Perkembangan

Pada tahun 2006, Andre Antibi melakukan survei terhadap 1900 guru di Prancis, yang mengarah pada hasil bahwa "95% guru mengakui bahwa *constante macabre* itu ada, dengan mana mereka menjelaskan atribusi sistematis tanda buruk."

Pada tahun 2009, survei lain dari 3020 guru menyebabkan hasil bahwa 99% dari mereka mengakui keberadaan *constante macabre*.

Pada Oktober 2011, sebuah debat yang diselenggarakan oleh SGEN-CFDT (syndicate for French national education and public research) sindikat untuk pendidikan nasional Prancis dan penelitian publik, mengumpulkan 150 gurupeneliti dengan André Antibi untuk membahas fenomena ini.

Pada musim gugur 2011, ada kebangkitan minat atas fenomena ini.

André Antibi mengusulkan sistem alternatif untuk menghindari evaluasi mengerikan yang terus-menerus dan sanksi siswa, yang dinamai Assessment System Contract of Trust (EPCC). Sistem evaluasi ini bergantung pada prinsip koordinasi antara guru dan siswa mereka: "Seminggu sebelum ujian, guru memberikan program ujian kepada siswa dengan memilih daftar latihan yang sudah diperbaiki di kelas. Siswa hanya perlu mengulang latihan pada hari ujian dan dia mendapat catatan bagus, setelah 'belajar dengan baik'." Studi dan eksperimen in situ dari metode ini telah menunjukkan bahwa siswa yang mendapat manfaat dari metode ini memiliki tingkat yang sama dalam evaluasi nasional.

BAB 11

KETIDAKMAMPUAN DAN GANGGUAN BELAJAR

A. Ketidakmampuan belajar

Secara umum ketidakmampuan belajar bisa dipahami sebagai suatu kondisi yang menimbulkan kesulitan dalam memperoleh pengetahuan dan keterampilan ke tingkat yang diharapkan dari mereka yang seusia, terutama ketika tidak terkait dengan cacat fisik. Ketidakmampuan belajar, atau gangguan belajar, adalah istilah umum untuk berbagai masalah belajar.

Ketidakmampuan belajar bukanlah masalah dengan kecerdasan atau motivasi. Anak-anak dengan ketidakmampuan belajar tidak malas atau bodoh. Bahkan, sebagian besar sama pintarnya dengan orang lain. Otak mereka ditransfer secara berbeda. Perbedaan ini memengaruhi cara mereka menerima dan memproses informasi.

Sederhananya, anak-anak dan orang dewasa dengan ketidakmampuan belajar melihat, mendengar, dan memahami berbagai hal secara berbeda. Ini dapat menyebabkan masalah dengan mempelajari informasi dan keterampilan baru, dan memanfaatkannya. Jenis ketidakmampuan belajar yang paling umum melibatkan masalah dengan membaca, menulis, matematika, bernalar, mendengarkan, dan berbicara.

Mungkin sulit untuk menghadapi kemungkinan bahwa ada siswa yang memiliki gangguan belajar. Tidak ada orang tua yang ingin melihat anak-anak

mereka menderita. Sebagai seorang guru mungkin bertanya-tanya apa artinya bagi masa depan para siswa ini? atau khawatir tentang bagaimana siswa ini akan berhasil melewati sekolah. Mungkin sebagai guru kita khawatir bahwa dengan memperhatikan masalah pembelajaran siswa ini, mereka mungkin diberi label "lambat" atau ditugaskan ke kelas yang tidak terlalu menantang.

Tetapi yang penting untuk diingat adalah bahwa kebanyakan anak-anak dengan ketidakmampuan belajar sama cerdasnya dengan orang lain. Mereka hanya perlu diajarkan dengan cara-cara yang disesuaikan dengan gaya belajar mereka yang unik. Dengan mempelajari lebih lanjut tentang ketidakmampuan belajar secara umum, dan kesulitan belajar siswa ini secara khusus, guru dapat membantu membuka jalan untuk sukses di sekolah dan seterusnya.

Ketidakmampuan belajar terlihat sangat berbeda dari satu anak ke anak lainnya. Satu anak mungkin kesulitan membaca dan mengeja, sementara yang lain suka buku tetapi tidak bisa mengerti matematika. Namun anak lain mungkin mengalami kesulitan memahami apa yang orang lain katakan atau berkomunikasi dengan lantang. Masalahnya sangat berbeda, tetapi semuanya adalah gangguan belajar.

Tidak selalu mudah untuk mengidentifikasi ketidakmampuan belajar. Karena variasi yang luas, tidak ada gejala atau profil tunggal yang dapat guru lihat sebagai bukti masalah. Namun, beberapa tanda peringatan lebih umum daripada yang lain pada usia yang berbeda. Jika guru mengetahui apa itu, guru yang bersangkutan akan dapat menangkap gangguan belajar sejak dini dan

dengan cepat mengambil langkah untuk mendapatkan bantuan bagi siswa yang bersangkutan.

Daftar periksa berikut mencantumkan beberapa tanda peringatan umum untuk gangguan belajar. Ingatlah bahwa anak-anak yang tidak memiliki ketidakmampuan belajar mungkin masih mengalami beberapa kesulitan ini di berbagai waktu. Waktu yang perlu dikhawatirkan adalah ketika ada ketidakmerataan yang konsisten dalam kemampuan siswa untuk menguasai keterampilan tertentu.

Usia Prasekolah

1. Masalah dalam mengucapkan kata-kata
- No. Tanda Peringatan Umum ✓
2. Kesulitan menemukan kata yang tepat
3. Kesulitan berima
4. Kesulitan mempelajari alfabet, angka, warna, bentuk, hari dalam seminggu
5. Kesulitan mengikuti arahan atau rutinitas belajar
6. Kesulitan mengendalikan krayon, pensil, dan gunting, atau pewarnaan di dalam garis
7. Kesulitan dengan kancing, ritsleting, kancing, kancing untuk mengikat sepatu

Usia 5-9 tahun

1. Kesulitan mempelajari hubungan antara huruf dan suara
- No. Tanda Peringatan Umum ✓
2. Tidak dapat memadukan suara untuk membuat kata-kata
3. Membingungkan kata-kata dasar saat membaca
4. Lambat untuk mempelajari keterampilan baru
5. Secara konsisten salah mengeja kata dan membuat kesalahan yang sering
6. Kesulitan belajar konsep matematika dasar

7. Kesulitan menceritakan waktu dan mengingat urutan

Usia 10-13 tahun

1. Kesulitan dengan kemampuan membaca atau keterampilan matematika

No Tanda Peringatan Umum √

2. Masalah dengan pertanyaan tes terbuka dan masalah kata

3. Tidak suka membaca dan menulis; hindari membaca dengan keras

4. Tulisan tangan buruk

5. Keterampilan berorganisasi yang buruk (kamar tidur, pekerjaan rumah, meja berantakan dan tidak terorganisir)

6. Kesulitan mengikuti diskusi kelas dan mengekspresikan pikiran dengan keras

7. Mengeja kata yang sama secara berbeda dalam satu dokumen

B. Beberapa tipe ketidakmampuan dan gangguan

Ketidakmampuan belajar sering dikelompokkan berdasarkan keahlian di area sekolah. Jenis gangguan belajar yang paling mencolok biasanya berkisar pada membaca, menulis, atau berhitung.

1. Ketidakmampuan belajar dalam membaca (disleksia)

Ada dua jenis ketidakmampuan belajar dalam membaca. Masalah membaca dasar terjadi ketika ada kesulitan memahami hubungan antara suara, huruf dan kata-kata. Masalah pemahaman bacaan terjadi ketika ada ketidakmampuan untuk memahami makna kata, frasa, dan paragraf.

Tanda-tanda kesulitan membaca termasuk masalah dengan:

- a. Pengenalan huruf dan kata
 - b. Memahami kata dan ide
 - c. Kecepatan membaca dan kelancaran
 - d. Keterampilan kosa kata umum
2. Ketidakmampuan belajar dalam matematika (dyscalculia)

Ketidakmampuan belajar dalam matematika sangat bervariasi tergantung pada kekuatan dan kelemahan anak lainnya. Kemampuan anak untuk melakukan matematika akan dipengaruhi secara berbeda oleh ketidakmampuan belajar bahasa, atau gangguan visual atau kesulitan dengan urutan, memori atau organisasi.

Seorang anak dengan gangguan belajar berbasis matematika dapat berjuang dengan menghafal dan mengatur angka, tanda operasi, dan angka sederhana. Anak-anak dengan gangguan belajar matematika mungkin juga mengalami kesulitan dalam menghitung prinsip-prinsip sederhana seperti angka kelipatan atau mengalami kesulitan dalam menentukan waktu.

3. Ketidakmampuan belajar dalam menulis (disgrafia)

Ketidakmampuan belajar dalam menulis dapat melibatkan tindakan fisik menulis atau aktivitas mental dalam memahami dan mensintesis informasi. Gangguan penulisan dasar mengacu pada kesulitan fisik membentuk kata dan huruf. Ketidakmampuan menulis ekspresif menunjukkan perjuangan untuk mengatur pemikiran di atas kertas.

Gejala ketidakmampuan belajar bahasa tertulis berkisar pada tindakan menulis. Mereka termasuk masalah dengan:

- a. Kerapian dan konsistensi penulisan
- b. Menyalin huruf dan kata secara akurat
- c. Konsistensi ejaan
- d. Organisasi menulis dan koherensi

Membaca, menulis, dan matematika bukan satu-satunya keterampilan yang dipengaruhi oleh gangguan belajar. Jenis lain ketidakmampuan belajar melibatkan kesulitan dengan keterampilan motorik (gerakan dan koordinasi), memahami bahasa lisan, membedakan antara suara, dan menafsirkan informasi visual.

1. Ketidakmampuan belajar dalam keterampilan motorik (dyspraxia)

Kesulitan motor mengacu pada masalah dengan gerakan dan koordinasi apakah itu dengan keterampilan motorik halus (memotong, menulis) atau keterampilan motorik kasar (berlari, melompat). Ketidakmampuan motorik kadang-kadang disebut sebagai aktivitas output yang artinya berhubungan dengan output informasi dari otak. Untuk berlari, melompat, menulis atau memotong sesuatu, otak harus dapat berkomunikasi dengan anggota tubuh yang diperlukan untuk menyelesaikan aksinya.

Tanda-tanda bahwa anak mungkin memiliki cacat koordinasi motorik termasuk masalah dengan kemampuan fisik yang memerlukan koordinasi tangan-mata, seperti memegang pensil atau mengancingkan baju.

2. Ketidakmampuan belajar dalam bahasa (aphasia / dysphasia)

Ketidakmampuan belajar bahasa dan komunikasi melibatkan kemampuan untuk memahami atau menghasilkan bahasa lisan. Bahasa juga dianggap sebagai output kegiatan karena membutuhkan pengorganisasian pikiran di otak dan meminta kata-kata yang tepat untuk secara verbal menjelaskan sesuatu atau berkomunikasi dengan orang lain.

Tanda-tanda gangguan belajar berbasis bahasa melibatkan masalah dengan keterampilan bahasa verbal, seperti kemampuan untuk menceritakan kembali sebuah cerita dan kelancaran berbicara, serta kemampuan untuk memahami makna kata-kata, bagian-bagian pembicaraan, arahan, dll.

3. Masalah auditori dan pemrosesan visual

Mata dan telinga adalah sarana utama penyampaian informasi ke otak, suatu proses yang kadang-kadang disebut input. Jika mata atau telinga tidak berfungsi dengan baik, belajar dapat menderita.

- a. Gangguan pemrosesan pendengaran. Profesional dapat merujuk pada kemampuan untuk mendengar dengan baik sebagai keterampilan pemrosesan pendengaran atau bahasa reseptif. Kemampuan untuk mendengar sesuatu dengan benar sangat memengaruhi kemampuan membaca, menulis, dan mengeja. Ketidakmampuan untuk membedakan perbedaan halus dalam suara, atau mendengar suara pada kecepatan yang salah membuatnya sulit untuk mengeluarkan kata-kata dan memahami konsep dasar membaca dan menulis.

- b. Gangguan pemrosesan visual. Masalah dalam persepsi visual termasuk perbedaan bentuk yang hilang, pembalikan huruf atau angka, melewatkan kata, melewatkan garis, salah persepsi kedalaman atau jarak, atau memiliki masalah dengan koordinasi mata-tangan.

Profesional dapat merujuk pada karya mata sebagai pemrosesan visual.

Persepsi visual dapat memengaruhi keterampilan motorik kasar dan halus, pemahaman membaca, dan matematika.

Jika kita gambarkan dengan tabel berikut kita akan memetakan lebih mudah kesulitan dan gangguan yang dialami oleh anak/ siswa.

Jenis	Pengetian	Kesulitannya
Disleksia	Kesulitan membaca	membaca, menulis, mengeja, berbicara
Dyscalculia	Kesulitan dengan matematika	mengerjakan soal-soal matematika, memahami waktu, menggunakan uang
Disgrafia	Kesulitan dalam menulis	tulisan tangan, mengeja, mengorganisir gagasan
Dispnea/ Dyspraxia (Gangguan Integrasi Sensorik)	Kesulitan dengan keterampilan motorik halus	koordinasi mata-tangan, keseimbangan, ketangkasan manual
Disfasia / Afasia	Kesulitan berbahasa	memahami bahasa lisan, pemahaman bacaan yang buruk
Gangguan Pemrosesan Pendengaran (Auditory Processing Disorder)	Kesulitan mendengar perbedaan antara suara	membaca, pemahaman, bahasa

Gangguan Pemrosesan Visual (Visual Processing Disorder)	Kesulitan menafsirkan informasi visual	membaca, matematika, peta, bagan, simbol, gambar
---	--	--

Kesulitan di sekolah tidak selalu berasal dari ketidakmampuan belajar. Kecemasan, depresi, peristiwa yang membuat stres, trauma emosional, dan kondisi lain yang memengaruhi konsentrasi menjadikan belajar lebih sebagai tantangan. Selain itu, ADHD dan autisme kadang terjadi bersamaan atau bingung dengan ketidakmampuan belajar.

1. ADHD. Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), meskipun tidak dianggap sebagai ketidakmampuan belajar, tentu dapat mengganggu pembelajaran. Anak-anak dengan ADHD sering mengalami masalah duduk diam, tetap fokus, mengikuti instruksi, tetap teratur, dan menyelesaikan pekerjaan rumah.
2. Autisme. Kesulitan menguasai keterampilan akademik tertentu dapat berasal dari gangguan perkembangan yang menyebar seperti autisme dan sindrom Asperger. Anak-anak dengan gangguan spektrum autisme mungkin mengalami kesulitan berkomunikasi, membaca bahasa tubuh, mempelajari keterampilan dasar, berteman, dan melakukan kontak mata.

C. Diagnosis dan pengujian untuk ketidakmampuan dan gangguan belajar

Menggunakan analogi telepon, kabel yang salah di otak mengganggu jalur komunikasi normal dan membuatnya sulit untuk memproses informasi dengan mudah. Jika layanan turun di wilayah kota tertentu, perusahaan telepon mungkin memperbaiki masalah dengan menghubungkan kembali kabel. Demikian pula, di bawah kondisi pembelajaran yang tepat, otak memiliki kemampuan untuk mengatur ulang dirinya sendiri dengan membentuk koneksi saraf baru. Koneksi baru ini memfasilitasi keterampilan seperti membaca dan menulis yang sulit menggunakan koneksi lama.

Jadi secara teori berdasarkan analogi itu, kesulitan dan gangguan belajar masih bisa diatasi, diperbaiki. Ilmu pengetahuan telah membuat langkah besar dalam memahami cara kerja otak, dan satu penemuan penting yang membawa harapan baru bagi ketidakmampuan belajar dan gangguan disebut neuroplastisitas. Neuroplastisitas mengacu pada kemampuan alami otak untuk berubah seumur hidup. Sepanjang hidup, otak mampu membentuk koneksi baru dan menghasilkan sel-sel otak baru sebagai respons terhadap pengalaman dan pembelajaran. Pengetahuan ini telah menyebabkan terobosan perawatan baru untuk ketidakmampuan belajar yang memanfaatkan kemampuan otak untuk berubah. Program inovatif, seperti program Arrowsmith, menggunakan latihan otak strategis untuk mengidentifikasi dan memperkuat area kognitif yang lemah. Misalnya, untuk anak-anak yang kesulitan membedakan antara suara yang berbeda dalam satu kata, ada program pembelajaran berbasis komputer baru

yang memperlambat suara sehingga anak-anak dapat memahami mereka dan secara bertahap meningkatkan kecepatan pemahaman mereka.

Penemuan ini tentang neuroplastisitas memberikan harapan kepada semua siswa dengan gangguan belajar, dan penelitian lebih lanjut dapat mengarah pada perawatan baru tambahan yang menargetkan penyebab aktual ketidakmampuan belajar, daripada hanya menawarkan strategi koping untuk mengkompensasi kelemahan.

Mendiagnosis ketidakmampuan belajar adalah suatu proses. Ini melibatkan pengujian, anamnesis, dan observasi oleh spesialis terlatih. Menemukan referensi yang memiliki reputasi penting adalah penting. Mulailah dengan sekolah anak, dan jika mereka tidak dapat membantu, tanyakan perusahaan asuransi, dokter, atau teman dan keluarga yang telah berhasil menangani ketidakmampuan belajar.

Jenis spesialis yang mungkin dapat menguji dan mendiagnosis ketidakmampuan belajar meliputi:

1. Psikolog klinis
2. Psikolog sekolah
3. Psikiater anak
4. Psikolog pendidikan
5. Psikolog perkembangan
6. Ahli saraf
7. Psikometri

8. Terapis okupasi (menguji gangguan sensorik yang dapat menyebabkan masalah belajar)
9. Terapis bicara dan bahasa

Terkadang beberapa profesional mengoordinasikan layanan sebagai tim untuk mendapatkan diagnosis yang akurat. Mereka mungkin meminta masukan dari guru anak yang bersangkutan di sekolahnya. Rekomendasi kemudian dapat dibuat untuk layanan pendidikan khusus atau terapi wicara dalam sistem sekolah. Sekolah swasta yang berspesialisasi dalam mengobati ketidakmampuan belajar mungkin menjadi alternatif yang baik jika sekolah negeri tidak berhasil. Untuk daftar sekolah berkebutuhan khusus di daerah, kunjungi situs web untuk provinsi karena sekolah berkebutuhan khusus pengembangan dan pembinaannya ada dibawah pemerintah provinsi.

Dalam hal mempelajari ketidakmampuan belajar, tidak selalu mudah untuk mengetahui apa yang harus dilakukan dan di mana mencari bantuan. Beralih ke spesialis yang dapat menunjukkan dan mendiagnosis masalah, tentu saja, penting. Sekolah umum tertentu ada yang membuat akomodasi untuk anak berkebutuhan khusus dan mendapatkan bantuan akademis khusus pula.

1. Pelajari secara spesifik tentang ketidakmampuan belajar anak. Baca dan pelajari tentang jenis ketidakmampuan belajarnya. Cari tahu bagaimana kecacatan memengaruhi proses pembelajaran dan keterampilan kognitif

apa yang terlibat. Lebih mudah untuk mengevaluasi teknik belajar jika memahami bagaimana

ketidakmampuan belajar mempengaruhi anak yang bersangkutan.

2. Perawatan penelitian, layanan, dan teori baru. Seiring dengan mengetahui tentang jenis ketidakmampuan belajar anak, mendidik diri sendiri tentang pilihan perawatan paling efektif yang tersedia. Ini dapat membantu mengadvokasi anak di sekolah dan melanjutkan perawatan di rumah.
3. Kejar perawatan dan layanan di rumah. Bahkan jika sekolah tidak memiliki sumber daya untuk merawat anak dengan ketidakmampuan belajar secara optimal, dapat dikejar opsi ini sendiri di rumah atau dengan terapis atau tutor.
4. Pelihara kekuatan anak. Meskipun anak-anak dengan ketidakmampuan belajar berjuang dalam satu bidang pembelajaran, mereka mungkin unggul di bidang lain. Perhatikan minat dan hasrat anak. Membantu anak-anak dengan gangguan belajar mengembangkan gairah dan kekuatan mereka mungkin akan membantu mereka dengan bidang kesulitannya juga.

BAB 12

KOMPONEN EVALUASI PSIKOEDUKASI

A. Psikoedukasi

Ketidakmampuan belajar, ADHD, kecemasan, atau depresi sering kali dapat tetap tersembunyi dan berdampak pada kinerja dan perilaku siswa baik di dalam maupun di luar kelas. Jika seorang siswa dari segala usia tidak mencapai potensi penuh mereka atau menghadapi kesulitan di kelas, asesmen psikoedukasi akan mengidentifikasi penyebabnya.

Asesmen Psiko / Pendidikan disediakan untuk siswa yang mengalami kesulitan akademik dan bagi mereka yang memerlukan ujian untuk masuk sekolah / universitas atau kelanjutan dukungan pendidikan. Asesmen psiko / pendidikan mencakup pengujian psikologis, pendidikan, dan perilaku untuk memberikan pemahaman yang lebih baik tentang potensi siswa, prestasi akademik saat ini, serta mengidentifikasi segala defisit yang dapat memengaruhi fungsi sekolah. Melalui berbagai langkah standar, wawancara orang tua dan guru, dan pengamatan klinis, kekuatan dan keterbatasan siswa diidentifikasi.

Informasi yang dikumpulkan dari asesmen kemudian digunakan untuk mengenali ketidakmampuan belajar spesifik atau masalah perilaku serta untuk membantu mengembangkan prosedur intervensi individual. Guru dan orang tua diberikan strategi yang dapat digunakan di lingkungan rumah dan sekolah untuk meningkatkan kemampuan siswa untuk memenuhi potensi penuh mereka.

Jadi, Asesmen psikoedukasi memberikan estimasi tingkat intelektual, atau kognitif, kemampuan dan pencapaian pendidikan klien. Ini juga menghasilkan rekomendasi yang relevan untuk perencanaan pendidikan. Sumber data asesmen meliputi informasi latar belakang, riwayat pendidikan, dan catatan serta data dari tes kecerdasan dan prestasi pendidikan dan, kadang-kadang, asesmen peringkat perhatian, perilaku / emosi, dan perilaku adaptif. Asesmen psikoedukasi dirancang untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan ini: Apakah klien memiliki ketidakmampuan belajar? Keterbelakangan mental? Masalah perhatian? Apa kemampuan, kekuatan, dan kelemahan akademik dan kognitif klien? Apa rekomendasi pendidikan yang tepat? Akomodasi? Sementara dilain pihak belajar adalah fokus dari asesmen psikoedukasi (bukan masalah emosional), perilaku / masalah emosional dan medis mungkin perlu ditangani dalam asesmen psikoedukasi. Kompilasi, pengintegrasian, dan analisis semua data asesmen menghasilkan rekomendasi pendidikan dan hal relevan lainnya.

Meskipun format laporan psikoedukasi bervariasi, sebagian besar asesmen mencakup komponen dasar tertentu. Laporan psikoedukasi adalah jenis laporan psikologis yang berfokus pada asesmen dan interpretasi tes psikologis terkait

pendidikan dan tes pendidikan, termasuk tes kecerdasan dan kemampuan kognitif, tes prestasi, dan tes perilaku dan perhatian.

Sehingga kalau begitu sebuah asesmen psikoedukasi haruslah meliputi beberapa hal berikut ini:

1. Pertanyaan rujukan
2. Sumber rujukan
3. Informasi latar belakang
4. Prosedur asesmen
5. Prosedur pengujian yang relevan
6. Hasil asesmen
7. Interpretasi hasil
8. Ringkasan dan rekomendasi

B. Penunjukan Konsultasi

Consultation Appointment, terdiri dari sesi satu jam yang memberikan psikolog kesempatan untuk bertemu dengan siswa dan orang tua untuk membahas masalah keluarga saat ini dan untuk mengidentifikasi tujuan dan sasaran untuk evaluasi. Pertanyaan rujukan: Pertama, penting untuk mengidentifikasi pertanyaan rujukan. Mengapa klien dirujuk? Untuk tujuan kami, alasan paling umum adalah untuk mengesampingkan ketidakmampuan belajar. Namun, ada penjelasan saingan untuk kemajuan klien yang buruk, termasuk masalah perhatian, masalah emosional, kemampuan keseluruhan yang

rendah (misalnya., Kemampuan intelektual rata-rata atau batas bawah), dan keterbelakangan mental. Dalam beberapa kasus, rujukan pertanyaan mungkin tidak secara eksplisit dinyatakan; namun, pertanyaannya menentukan area spesifik yang akan dimasukkan dalam asesmen. Sehingga kemudian timbul pertanyaan, Siapa yang merujuk klien untuk asesmen?

C. Asesmen Tidak Langsung:

Indirect Assessment, terdiri dari tinjauan catatan (misalnya., Kartu laporan, pengujian sebelumnya), wawancara yang dilakukan dengan guru dan orang tua, serta kuesioner dan skala asesmen yang dikembangkan untuk perhatian identitas, masalah perilaku, masalah sosial atau emosional. Informasi yang dikumpulkan melalui proses asesmen tidak langsung membantu mengidentifikasi masalah utama yang berkaitan dengan keterampilan akademik siswa.

Informasi latar belakang, Sejarah pendidikan, layanan atau status pendidikan saat ini, tujuan pendidikan, hasil dari setiap instrumen penyaringan (misalnya., IQ singkat atau tes pencapaian) dan riwayat sosial dan medis harus dilaporkan di sini. Terutama relevan adalah sejarah pendidikan. Skor apa pun yang tersedia pada tes standar dan informal yang dikelola sekolah atau ruang kelas dan informasi tentang kinerja ruang kelas (misalnya., Mengalami kesulitan mengeja kata yang biasa digunakan) juga harus dimasukkan. Informasi latar belakang

dapat diperoleh dari catatan, tes skrining, kuesioner, daftar periksa, dan wawancara dengan klien dan profesional terkait (misalnya,

Guru, penasihat).

Perilaku pengujian yang relevan, Pada bagian ini, informasi yang berdampak pada hubungan dan pengujian yang sebenarnya dilaporkan. Sebagai contoh, ketepatan waktu klien untuk sesi, sikap, rentang perhatian, kebiasaan kerja, pengaruh, motivasi, tingkat energi, banyak bicara, dan karakteristik potensial lainnya yang relevan harus dijelaskan di sini dalam istilah yang objektif dan tidak menghakimi. Kebiasaan atau perilaku yang tidak biasa harus dijelaskan. Mengenakan kacamata atau kontak, menggunakan alat bantu dengar, permintaan yang sering untuk item berulang, menyerahkan, dan permintaan untuk istirahat sering harus dilaporkan.

D. Asesmen Langsung:

Direct Assessment, terdiri dari langkah-langkah dan prosedur standar yang dirancang untuk menentukan tingkat keterampilan khusus siswa di berbagai bidang seperti bahasa, memori, kecerdasan, konsentrasi, matematika, membaca, dan pemahaman. Alat asesmen langsung ini meliputi:

1. Skala Kecerdasan Wechsler untuk Anak (The Wechsler Intelligence Scale for Children) Edisi Keempat adalah instrumen klinis yang diberikan secara individual untuk menilai kemampuan kognitif. Kinerja individu pada Skala Penuh

umumnya merupakan prediksi kinerja siswa dalam lingkungan kelas reguler.

2. Tes Prestasi Individual Wechsler (The Wechsler Individual Achievement Test) Edisi Ketiga adalah ukuran pencapaian yang dikelola secara individual. Subjek WIAT-III mengevaluasi keterampilan menyimak, berbicara, membaca, menulis, dan matematika.
3. Pengamatan Perilaku (Behavioural Observations): Faktor lingkungan dan motivasi dapat memengaruhi prestasi akademik. Pengamatan langsung dilakukan sebagai bagian dari proses asesmen untuk mengumpulkan informasi rinci tentang konteks di mana kesulitan akademik terjadi.

Ada banyak instrumen yang bisa digunakan, tentu saja akan sangat tergantung pada hasil asesmen pendahuluan dari para guru dikelas. Sebab akan lebih baik jika para guru dikelaslah yang menentukan perkiraan awal dari kesulitan dan gangguan belajar pada siswa. Sehingga tindakan asesmen lanjutan yang diambil akan lebih fokus pada kebutuhan anak yang sebenarnya.

1. Intelligence Tests
2. Asesmen tambahan untuk kemampuan kognitif
3. Tes Pendidikan / Prestasi
4. Pengukuran kemampuan adaptif

Prosedur asesmen, Semua sumber informasi harus didaftar; semua prosedur asesmen harus dicantumkan. Ini termasuk setiap dan semua tes formal dan informal, kuesioner, dan asesmen lain yang dilakukan oleh pemeriksa. Selain itu, wawancara, rekam ulasan, dan semua dan semua sumber data lainnya tercantum di sini. Prosedur asesmen ditentukan oleh pertanyaan rujukan dan oleh data yang dikumpulkan selama asesmen. Untuk

ketidakmampuan belajar, pedoman negara bagian dan federal harus diikuti.

Asesmen untuk ketidakmampuan belajar membutuhkan administrasi

1. Tes IQ berdurasi penuh yang diberikan secara individual
2. Tes prestasi yang dikelola secara individual dengan berbagai ukuran membaca, menulis, matematika, dan, kadang-kadang, bahasa
3. Pengujian kognitif tambahan di area yang tidak ditangani oleh tes IQ (misalnya., Proses pendengaran / fonologis, pengambilan jangka panjang, dan retensi).

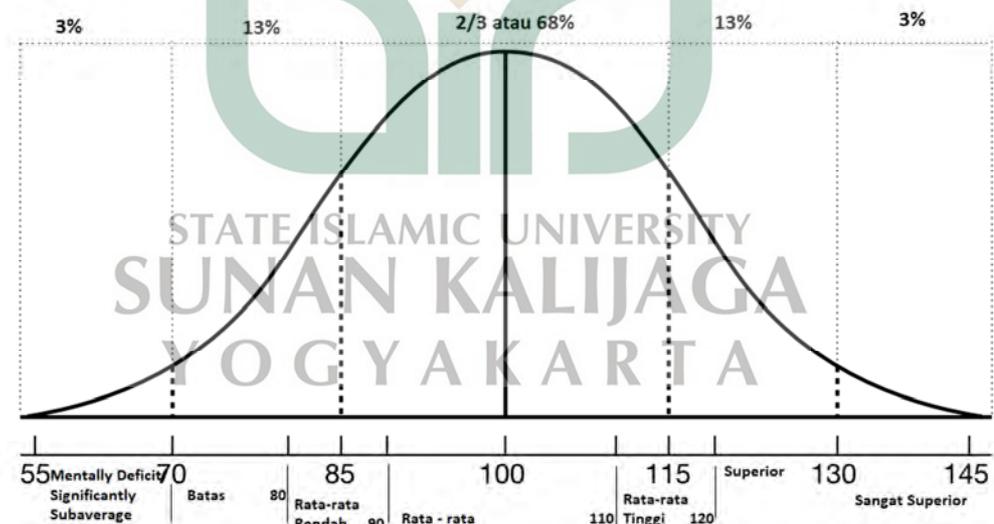
Selain itu, jika masalah atensi ditunjukkan dalam sejarah, wawancara, dan / atau asesmen, asesmen tambahan harus mencakup skala asesmen untuk menilai defisit perhatian / gangguan hiperaktif dan / atau uji perhatian terkomputerisasi.

Akhirnya, jika garis batas rendah atau fungsi intelektual yang lemah diindikasikan, asesmen tambahan harus mencakup ukuran perilaku adaptif.

E. Laporan Klinis dan Sesi Umpan Balik

Sesi umpan balik dijadwalkan setelah selesainya komponen asesmen tidak langsung dan langsung. Sesi ini memberikan kesempatan bagi orang tua untuk meninjau laporan dengan psikolog secara rinci dan mendiskusikan temuan dan rekomendasi. Janji temu lanjut dan layanan dukungan tambahan juga dapat dilakukan di lingkungan sekolah jika diperlukan.

Hasil asesmen: Hasil tes harus dilaporkan dalam hal skor dan persentil standar. Dalam beberapa kasus, nilai yang setara juga sesuai. Skor standar memiliki rata-rata yang telah ditentukan dan standar deviasi (dalam kebanyakan kasus, 100 adalah rata-rata dan 15 adalah standar deviasi). Skor ini dapat ditambahkan dan dikurangi untuk tujuan perbandingan. Untuk skor dengan rata-rata 100 dan standar deviasi 15, kategori klasifikasi berikut biasanya digunakan:



Persentil: Skor yang mewakili peringkat seseorang, berkisar 1-99. Skor pada persentil ke-50 berarti skor klien sama dengan atau lebih baik dari 50% dari mereka yang tesnya dinormalkan. Grade Equivalent: Perkiraan kasar tingkat

fungsi klien di bidang akademik tertentu. Secara teknis, skor setara kelas adalah rata-rata skor mentah yang diperoleh oleh orang-orang dalam sampel norming di kelas tertentu.

Interpretasi Hasil, Hasil harus ditafsirkan dan diintegrasikan dengan cara yang bermakna bagi pembaca. Skor global (misalnya, Skor IQ skala penuh, skor komposit pada tes prestasi) harus didiskusikan terlebih dahulu dengan informasi yang lebih spesifik (misalnya, Skor komposit atau skala dan skor subtest individu) untuk diikuti. Kekuatan dan kelemahan interindividu klien (yaitu, kinerjanya dibandingkan dengan yang lain ') dan kekuatan dan kelemahan individual intraindividu klien (yaitu, kinerjanya di beberapa bidang relatif terhadap yang lain) harus didiskusikan. Ketidakmampuan belajar ada ketika klien memiliki beberapa kekuatan dan kelemahan intraindividual; yaitu, beberapa bidang kemampuan dan prestasi tinggi dan beberapa bidang kemampuan dan prestasi rendah. Sebagai contoh, seorang klien dengan ketidakmampuan membaca mungkin memiliki kecerdasan keseluruhan rata-rata atau lebih baik tetapi kelemahan pada kecepatan pemrosesan dan tugas tugas kognitif proses pendengaran dikombinasikan dengan kekuatan dalam matematika dan kelemahan dalam membaca. Perbandingan jenis ini harus dibuat di bagian interpretasi laporan. Beberapa laporan menyertakan bagian interpretasi yang terpisah, sementara yang lain menyertakan interpretasi dengan pelaporan skor.

Banyak negara menggunakan Model Perbedaan Skor Standar untuk menentukan keberadaan ketidakmampuan belajar. Secara khusus, skor IQ klien dibandingkan dengan satu atau lebih nilai tes prestasi. Jika ada perbedaan yang signifikan antara keduanya, maka klien dikatakan memiliki ketidakmampuan belajar. Beberapa negara mengharuskan perbedaan lebih dari satu standar deviasi (yaitu, lebih dari 15 poin) untuk dianggap signifikan. Negara-negara lain memerlukan perbedaan yang lebih besar (misalnya, Lebih dari 1,5 standar deviasi, yang akan lebih dari 22,5 poin). Masih negara-negara lain tidak menggunakan formula perbedaan untuk menentukan ketidakmampuan belajar. Beberapa menggunakan rumus regresi. Ada beberapa variasi rumus regresi, tetapi semuanya dirancang untuk menentukan apakah ada perbedaan yang signifikan antara IQ dan prestasi. Rumus regresi memperhitungkan korelasi antara IQ dan prestasi dan penentuan dasar dari perbedaan yang signifikan pada nilai tes prestasi, yang diprediksi oleh skor IQ peserta ujian. Saat skor IQ semakin jauh dari rata-rata, skor pencapaian yang diprediksi terkait semakin dekat, atau mundur menuju rata-rata. Hasilnya adalah bahwa secara statistik lebih jarang bagi seseorang dengan IQ di bawah rata-rata untuk memiliki perbedaan 15 poin antara IQ dan prestasi daripada bagi orang dengan IQ di atas rata-rata.

Ringkasan dan Rekomendasi: Ini mungkin merupakan bagian terpenting dari laporan, dan, sayangnya, di mana banyak laporan gagal. Penguji dengan

latar belakang pendidikan dan pengalaman yang tepat harus menghasilkan rekomendasi yang beralasan, terutama rekomendasi instruksional. Ringkasan singkat tentang latar belakang dan informasi asesmen yang paling relevan harus diikuti oleh diagnosis yang dinyatakan dengan jelas. Berikutnya harus mengikuti rekomendasi pengajaran khusus.

Data asesmen harus menghasilkan saran yang relevan secara pendidikan. Sebagai contoh, klien dengan ketidakmampuan membaca mungkin perlu instruksi berurutan dengan penekanan besar pada keterampilan fonologis. Klien lain dengan kecepatan pemrosesan yang lambat mungkin mendapat manfaat dari latihan waktunya dalam fakta matematika untuk meningkatkan kecepatan penarikan / pengambilan fakta matematika. Jenis rekomendasi lain mungkin termasuk akomodasi, seperti waktu yang diperpanjang, presentasi rekaman materi bacaan, memperpendek atau mengubah format tugas, dan membagi tugas besar menjadi yang lebih kecil.

Selain rekomendasi pendidikan, rekomendasi untuk asesmen lebih lanjut (misalnya, Tes medis) dan layanan lainnya (misalnya, Konseling atau terapi psikologis) mungkin sesuai. Dalam beberapa kasus, asesmen dapat menunjukkan bahwa klien tampaknya tidak mampu melakukan pada tingkat yang konsisten dengan memenuhi tujuan saat ini (misalnya, Melewati GED). Dengan demikian, rekomendasi untuk konseling dan mencari layanan alternatif akan sesuai.

F. Rekomendasi Pendidikan

Bagian yang paling berguna dari laporan psikoedukasi adalah bagian Rekomendasi Pendidikan. Sayangnya, laporan psikoedukasi dapat bervariasi. Literatur profesional di bidang psikologi sekolah dan pendidikan khusus mengemukakan perlunya membuat laporan psikoedukasi yang relevan untuk pemrograman pendidikan (Overton, 2000), tetapi data asesmen tidak secara otomatis menghasilkan rekomendasi pendidikan spesifik. Penguji yang terampil menafsirkan data dan membuat rekomendasi berdasarkan penelitian.

Mather and Jaffe (1992) menyediakan sumber daya komprehensif yang menghubungkan kelemahan dalam kemampuan kognitif dan akademik dengan strategi, metode, dan intervensi pendidikan khusus. Berikut ini adalah bagan, berdasarkan karya Mather dan Jaffe yang menghubungkan kelemahan kognitif dengan kelemahan akademis yang menyertainya dan membuat saran pendidikan untuk area kelemahan tersebut. Untuk saran yang lebih luas, lihat Mather and Jaffe (1992).

Rekomendasi Pendidikan untuk Kelemahan Kognitif dan Akademik

KEMAMPUAN KOGNITIF	KELEMAHAN AKADEMIK	REKOMENDASI
Pengambilan jangka panjang 1. Penyimpanan dan	1. Keterampilan membaca dasar 2. Pemahaman	1. Drill: Ulas, ulangi 2. Strategi pengajaran / pembelajaran
KEMAMPUAN KOGNITIF	KELEMAHAN AKADEMIK	REKOMENDASI

<p>retensi informasi</p> <p>2. Kemampuan untuk mengambil dan menggunakan informasi yang disimpan sebelumnya</p>	<p>3. membaca</p> <p>Ekspresi menulis</p>	<p>3. multisensor Berikan</p> <p>4. makna Membatasi jumlah informasi baru</p>
<p>Pemrosesan pendengaran</p> <p>1. Diskriminasi, analisis, dan sintesis rangsangan pendengaran</p> <p>2. Perhatian pendengaran, persepsi, dan diskriminasi, meskipun kebisingan latar belakang</p>	<p>1. Keterampilan membaca dasar</p> <p>2. Ekspresi menulis</p>	<p>1. Memberikan pembelajaran multisensor Berikan</p> <p>2. catatan kelas dan panduan belajar Gunakan alat bantu</p> <p>3. visual dan grafik organizer Gunakan teknik pemetaan</p> <p>4. semantik atau mental</p>
<p>Kesadaran fonemik</p> <p>1. Manipulasi, analisis, dan sintesis suara diskrit</p>	<p>1. Keterampilan membaca dasar</p> <p>2. Ejaan</p> <p>3. Ekspresi tertulis</p> <p>4. Keterampilan menulis dasar</p>	<p>1. Mengajarkan kesadaran fonemik</p> <p>2. Mengajarkan aturanaturan fonetik dasar Mengajar</p> <p>3. mengeja dengan membaca</p> <p>4. Menekankan pola dalam kata-kata yang harus dipelajari</p>
<p>Pemrosesan visual</p> <p>1. Persepsi, analisis, dan sintesis rangsangan visual</p> <p>2. Penyimpanan dan memori rangsangan visual</p>	<p>1. Tidak terkait erat dengan prestasi</p>	<p>1. Gunakan manipulatif Mengajarkan</p> <p>2. mediasi verbal keterampilan visual / spasial</p>

Memori jangka pendek (pendengaran) 1. Memproses dan memegang rangsangan	1. Keterampilan membaca dasar 2. Pemahaman membaca 3. Penalaran matematis	1. Tinjau dan ulangi 2. Mengajarkan strategi ingatan 3. Pertahankan arahan singkat
--	---	--

KEMAMPUAN KOGNITIF	KELEMAHAN AKADEMIK	REKOMENDASI
pendengaran dalam kesadaran 2. Memanipulasi / menggunakannya dalam beberapa detik		4. Berikan catatan kelas Gunakan perekam 5. kaset audio untuk merekam catatan kelas
Kecepatan pemrosesan 1. Pemrosesan kognitif yang cepat tanpa pemikiran tingkat tinggi 2. Perhatian dan kelancaran dalam memproses	1. Keterampilan membaca dasar 2. Ekspresi tertulis 3. Perhitungan matematika	1. Berikan waktu yang panjang 2. Tekankan kualitas daripada kuantitas dalam penugasan 3. Gunakan kartu flash dan latihan waktunya 4. Ajarkan keterampilan untuk otomatisitas
Penalaran verbal 1. Penalaran dan pemahaman menggunakan bahasa 2. Ekspresi verbal 3. Kosa kata	1. Keterampilan membaca dasar 2. Pemahaman membaca 3. Ekspresi tertulis 4. Penalaran matematis	1. Ajarkan kosa kata 2. Hubungkan informasi baru dengan informasi yang sudah dipelajari 3. Berikan konteks dan latar belakang
Informasi dan pengetahuan umum 1. Memperoleh pengetahuan 2. Ingatan jangka panjang	1. Keterampilan membaca dasar 2. Pemahaman membaca 3. Ekspresi tertulis 4. Perhitungan matematika 5. Penalaran matematis	1. Ajarkan kosa kata 2. Hubungkan informasi baru dengan informasi yang sudah dipelajari 3. Berikan konteks dan latar belakang

		4. Hubungkan materi yang akan dipelajari dengan minat dan pengalaman siswa
Alur penalaran 1. Penalaran induktif dan deduktif 2. Pemecahan masalah	1. Pemahaman membaca 2. Ekspresi tertulis 3. Perhitungan	1. Tinjau dan ulangi materi yang akan dipelajari 2. Gunakan
KEMAMPUAN KOGNITIF	KELEMAHAN AKADEMIK	REKOMENDASI
pada tugas-tugas baru	4. matematika Penalaran matematis	3. manipulatif Ajarkan keterampilan pemecahan masalah 4. Panduan belajar langkah demi langkah
Alasan kuantitatif 1. Memahami konsep dan hubungan matematis	1. Perhitungan matematika 2. Penalaran matematis	1. Gunakan manipulatif Ajarkan pemecahan masalah 2. 3. Drill untuk otomatisitas pada fakta matematika 4. Gunakan matematika praktis setiap hari 5. Gunakan kalkulator untuk mengajar, memeriksa pekerjaan, dan kapan konsep matematika ditekankan

BAB 13

INTERVENSI AKADEMIK

A. Response to intervention

Dalam pendidikan, response to intervention (biasa disingkat RTI atau RtI) adalah suatu pendekatan terhadap intervensi akademik yang digunakan di Amerika Serikat untuk memberikan bantuan awal, sistematis, dan tepat untuk anak-anak yang berisiko atau sudah berkinerja buruk dibandingkan dengan kelas yang sesuai, atau standar tingkat usia. Intervensi akademik adalah strategi yang digunakan untuk mengajarkan keterampilan baru, membangun kefasihan dalam keterampilan, atau mendorong anak untuk menerapkan keterampilan yang ada ke situasi atau pengaturan baru (Wright, 2012). RTI berupaya mempromosikan keberhasilan akademis melalui penapisan universal, intervensi awal, pemantauan kemajuan yang sering, dan instruksi atau intervensi berbasis penelitian yang semakin intensif untuk anak-anak yang terus mengalami kesulitan. RTI adalah pendekatan bertingkat untuk membantu siswa yang disesuaikan dan dimodifikasi sesuai kebutuhan jika mereka gagal.

Dalam hal mengidentifikasi siswa dengan ketidakmampuan belajar khusus (specific learning disabilities / SLD), RTI diusulkan sebagai alternatif untuk model perbedaan kemampuan-prestasi, yang mengharuskan anak-anak untuk menunjukkan perbedaan yang signifikan antara kemampuan mereka (sering diukur dengan tes IQ) dan prestasi akademik (seperti diukur dengan nilai dan pengujian standar mereka).

RTI pada awalnya adalah istilah pendidikan khusus yang telah meluas ke dalam kerangka pendidikan umum yang melibatkan pengajaran dan intervensi berbasis penelitian, pemantauan berkala terhadap kemajuan siswa, dan penggunaan selanjutnya dari data ini dari waktu ke waktu untuk membuat berbagai keputusan pendidikan, termasuk, tetapi tidak terbatas pada kelayakan SLD. Kunci dari proses RTI adalah penerapan intervensi berbasis ilmiah yang telah terbukti berhasil dalam uji coba terkontrol secara acak. Tujuan dari proses RTI adalah untuk menerapkan akuntabilitas pada program pendidikan dengan berfokus pada program yang berfungsi daripada program yang hanya terlihat, sehat, atau terasa baik.

RTI mengikuti sejumlah asumsi inti:

1. Sistem pendidikan dapat secara efektif mengajar semua anak
2. Intervensi awal sangat penting untuk mencegah masalah keluar dari kendali
3. Implementasi model pemberian layanan multi-tier diperlukan
4. Model pemecahan masalah harus digunakan untuk membuat

keputusan di antara tingkatan

5. Intervensi berbasis penelitian harus dilaksanakan sejauh mungkin
6. Pemantauan kemajuan harus diterapkan untuk menginformasikan instruksi
7. Data harus mendorong pengambilan keputusan

Ketidakmampuan belajar didefinisikan sebagai gangguan neurologis yang memengaruhi kemampuan otak untuk menerima, memproses, menyimpan, dan merespons informasi. Mereka adalah sekelompok gangguan yang dapat berdampak pada banyak bidang pembelajaran, termasuk membaca, menulis, mengeja, matematika, mendengarkan, dan ekspresi lisan.

B. Langkah – langkah RTI

Dalam proses mengidentifikasi ketidakmampuan belajar, RTI berbeda dari pendekatan ability–achievement discrepancy yang sebelumnya standar dalam keputusan yang didasarkan pada hasil intervensi yang ditargetkan daripada perbedaan matematis antara skor yang dicapai pada asesmen standar. Dalam proses RTI, pemberian layanan biasanya dibagi menjadi tiga tingkatan (level) dukungan, dengan intensitas intervensi yang meningkat pada setiap tingkat. Tingkat 1 difokuskan khusus dalam kurikulum inti, dengan instruksi dan intervensi yang menargetkan semua siswa. Sekitar 80% hingga 85% dari siswa umum harus dapat memenuhi norma tingkat kelas tanpa bantuan tambahan di

luar tingkat pertama. Siswa yang secara konsisten tidak mencapai tingkat kinerja yang diharapkan melalui instruksi Tingkat 1 kemudian diberikan intervensi tambahan tambahan di Tingkat 2, yang biasanya melibatkan instruksi kelompok kecil. Sekitar 3% hingga 6% siswa akan terus mengalami kesulitan setelah intervensi Tingkat 2; siswa-siswa ini kemudian akan menerima layanan intervensi Tingkat 3, yang merupakan tingkat intervensi paling intens (seringkali satu-satu) yang disediakan dalam lingkungan pendidikan reguler. Karena RTI adalah inisiatif pendidikan reguler, ketiga tingkatan layanan dimaksudkan untuk diberikan sebagai suplemen, bukan pengganti, untuk kurikulum pendidikan reguler; namun ada beberapa yang memandang tingkat 3 sebagai pendidikan khusus.

Data tingkat pertama yang dikumpulkan dalam proses RTI berasal dari asesmen akademik umum pada seluruh siswa. Asesmen skrining ini biasanya diberikan kepada semua siswa dalam level kelas yang ditargetkan, dan mencakup mata pelajaran akademik dasar seperti membaca dan matematika. Sebagian besar tindakan penyaringan bertujuan praktis dan efisien untuk dijalankan, dengan tujuan mengidentifikasi siswa yang mungkin memerlukan asesmen dan intervensi lebih lanjut.

Untuk mengevaluasi kinerja siswa pada langkah-langkah penyaringan, skor dibandingkan dengan kriteria khusus (kriteria yang dirujuk) atau dengan norma yang luas (norma yang dirujuk). Ketika kriteria khusus digunakan, nilai yang ditetapkan ditetapkan untuk mengevaluasi siswa terhadap tingkat kemahiran

khusus (misalnya., Mencapai skor 15 atau lebih tinggi); dalam perbandingan normatif, skor siswa dibandingkan dengan kelompok yang lebih besar (misalnya., skor di atas persentil ke-25 dibandingkan dengan sampel nasional siswa kelas 3).

Data dari asesmen ini membantu memandu instruksi melalui tiga tingkatan proses RTI. Ini penting tidak hanya untuk mengidentifikasi siswa yang mengalami kesulitan, tetapi juga untuk mengidentifikasi kemungkinan area peningkatan dalam instruksi kelas umum dalam kasus di mana terlalu banyak siswa berada di bawah harapan. Karena satu penyaringan universal pada awal tahun dapat mengidentifikasi secara berlebihan siswa yang memerlukan intervensi pencegahan.

Pemantauan kemajuan adalah seperangkat prosedur asesmen untuk menentukan sejauh mana siswa mendapat manfaat dari pengajaran di kelas dan untuk memantau efektivitas kurikulum. Pengukuran berbasis kurikulum (Curriculum-based measurement / CBM) sering digunakan untuk mengumpulkan data tentang intervensi dan keefektifannya untuk menentukan apa yang terbaik untuk setiap siswa. Metode tambahan dicoba sampai siswa menanggapi intervensi dan meningkatkan keterampilan mereka. Siswa yang tidak merespons, atau merespons pada tingkat rendah secara signifikan, dapat dianggap memiliki ketidakmampuan belajar berbasis biologis, daripada sekadar kesulitan belajar.

Pemantauan kemajuan adalah praktik berbasis ilmiah untuk menilai kinerja akademik siswa secara teratur untuk tiga tujuan:

1. Untuk menentukan apakah anak mendapat untung dengan tepat dari program pengajaran, termasuk kurikulum
2. Untuk membangun program yang lebih efektif untuk anak-anak yang tidak mendapat manfaat
3. Untuk memperkirakan tingkat peningkatan siswa

Tiga tingkatan Intervensi Berbasis Riset Ilmiah (Scientifically ResearchBased Interventions / SRBI) dengan peningkatan intensitas menggabungkan komponen utama RTI dan membantu memastikan pertumbuhan akademik dan prestasi siswa.

Tingkatan 1

Tingkat pertama menyatakan bahwa semua siswa menerima instruksi kelas inti yang dibedakan dan menggunakan strategi dan bahan yang berbasis penelitian ilmiah. Asesmen di kelas harus berkelanjutan dan efektif karena dengan jelas mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan untuk setiap pelajar. Setiap intervensi yang diperlukan pada tingkat ini berada dalam kerangka kelas pendidikan umum dan dapat dalam bentuk instruksi yang dibedakan, tinjauan kelompok kecil, atau perbaikan satu-satu konsep.

Pemantauan kemajuan di tingkat 1 menggunakan asesmen skrining universal untuk menunjukkan pertumbuhan siswa secara individu dari waktu ke waktu dan untuk menentukan apakah siswa mengalami kemajuan seperti yang diharapkan. Dalam proses ini, data dikumpulkan, siswa diidentifikasi menggunakan skor benchmark, dan tujuan yang terukur ditetapkan untuk titik pengumpulan data berikutnya bagi mereka yang menunjukkan kesulitan. Tim kemudian mengikuti proses penyelesaian masalah untuk menentukan intervensi bagi siswa yang berisiko yang akan bekerja dalam instruksi seluruh kelas. Guru kelas mengimplementasikan intervensi, pengamatan dilakukan untuk memastikan kesetiaan instruksi kelas, dan tim pemecahan masalah secara berkala meninjau kemajuan siswa.

Tingkatan 2

Di tingkat kedua, intervensi tambahan dapat terjadi di dalam atau di luar kelas pendidikan umum, dan pemantauan kemajuan terjadi pada interval yang lebih sering. Instruksi inti masih disampaikan oleh guru kelas, tetapi kelompok-kelompok kecil dengan tingkat pengajaran yang sama dapat bekerja bersama di bawah instruksi dan / atau bimbingan guru. Jenis instruksi yang ditargetkan ini biasanya selama 30 menit per hari, dua hingga empat hari per minggu, untuk minimum sembilan minggu. Instruksi yang ditargetkan ini dapat terjadi dalam pengaturan pendidikan umum atau di luar dalam pengaturan kelompok yang

lebih kecil dengan guru khusus (seperti guru Dukungan Literasi untuk siswa yang kesulitan membaca).

Di Tingkat 2, tujuan utama pemantauan kemajuan adalah untuk menentukan apakah intervensi berhasil dalam membantu siswa belajar pada tingkat yang sesuai. Aturan keputusan dibuat untuk menentukan kapan seorang siswa mungkin tidak lagi membutuhkan intervensi tambahan, kapan intervensi perlu diubah, atau kapan seorang siswa mungkin diidentifikasi untuk pendidikan khusus. Kemampuan bahasa lisan pada awal program intervensi membaca merupakan prediktor yang sangat baik untuk hasil akhir. Semakin besar gangguan bahasa lisan, semakin besar pertumbuhan yang terkait dari RTI.

Tingkat 3

Tingkat tiga adalah untuk siswa yang membutuhkan instruksi yang lebih intens, eksplisit dan individual dan belum menunjukkan respon yang memadai untuk intervensi Tingkat 1 dan Tingkat 2. Jenis instruksi yang ditargetkan ini dikirimkan untuk minimal dua sesi 30 menit setiap minggu selama sembilan hingga dua belas minggu. Intervensi dalam tingkat ini mungkin mirip dengan yang ada di Tingkat 2 kecuali bahwa mereka diintensifkan dalam fokus, frekuensi, dan durasi. Instruksi di Tingkat 3 biasanya disampaikan di luar kelas pendidikan umum. Program, strategi, dan prosedur dirancang dan digunakan untuk menambah, meningkatkan, dan mendukung instruksi tingkat 1 dan tingkat 2 dengan remediasi area yang relevan dan pengembangan strategi kompensasi.

Jika Tingkat 3 tidak berhasil, seorang anak dianggap untuk pertama kalinya berpotensi mengalami ketidakmampuan belajar.

Dalam beberapa kasus, Tingkat 3 dianggap sebagai pendidikan khusus, dengan instruksi diberikan kepada masing-masing siswa atau kelompok kecil oleh guru pendidikan khusus sebagai pengganti pengajaran pendidikan umum (bukan sebagai pelengkap). Tujuan awal ditetapkan melalui program pendidikan individual (individualized education program / IEP), yang dipandu oleh hasil evaluasi komprehensif, dan pemantauan kemajuan yang sedang berlangsung membantu mengarahkan proses pengajaran. Instruksi pendidikan khusus kemungkinan akan jauh lebih lama daripada 10 hingga 12 minggu instruksi tambahan yang disampaikan pada Tingkat 2 dan seterusnya. Frekuensi pengajaran pendidikan khusus tergantung pada kebutuhan siswa, dan kriteria untuk keluar dari pendidikan khusus ditentukan dan dipantau sehingga penempatan dapat fleksibel.

C. Implementasi RTI

Di Amerika Serikat, Jumlah sekolah yang menerapkan RTI terus bertambah dan 61% sekolah yang disurvei pada tahun 2010 menunjukkan bahwa mereka telah sepenuhnya mengimplementasikan atau sedang dalam proses menerapkan RTI. Namun, sebagian besar sekolah dalam survei menunjukkan bahwa mereka terus fokus pada intervensi membaca di sekolah dasar. Penelitian sebelumnya menemukan bahwa menerapkan RTI

menghasilkan beberapa hasil positif seperti pengurangan siswa yang dirujuk dan ditempatkan ke dalam pendidikan khusus, semakin banyak siswa yang lulus ujian, dan peningkatan keterampilan akademik di kalangan siswa yang berisiko mengalami kegagalan membaca.

Dalam model RTI, kesetiaan penting di tingkat sekolah (misalnya., Implementasi proses) dan tingkat guru (misalnya., Implementasi instruksi). Meskipun konsep kesetiaan implementasi didukung oleh penelitian dan umumnya dipandang sebagai logis, ada tantangan praktis terkait dengan mencapai tingkat kesetiaan yang tinggi. Faktor-faktor yang dapat mengurangi kesetiaan saat menerapkan instruksi meliputi:

1. Kompleksitas intervensi dan waktu yang diperlukan untuk mengimplementasikannya
2. Tidak dapat diaksesnya bahan dan sumber daya yang diperlukan
3. Persepsi / ekspektasi efektivitas yang rendah (guru mungkin tidak sepenuhnya berkomitmen pada intervensi jika mereka percaya bahwa itu tidak akan efektif, atau jika itu tidak sesuai dengan gaya mengajar mereka)
4. Jumlah, keahlian, dan motivasi yang rendah dari mereka yang memberikan intervensi

Faktor-faktor yang dapat meningkatkan kesetiaan ketika menerapkan model RTI meliputi:

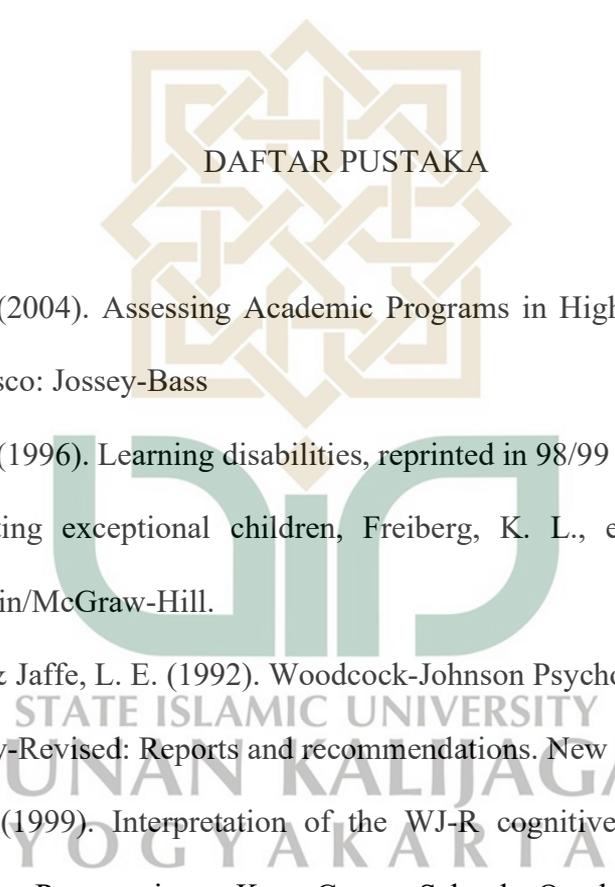
1. Komunitas pembelajaran profesional yang berfungsi dengan baik
2. Menggunakan screener universal yang singkat, selaras dengan kurikulum, menghasilkan data yang dapat diandalkan, dan divalidasi untuk keputusan penyaringan
3. Menggunakan sistem manajemen data yang mudah diakses oleh guru kelas
4. Menerapkan intervensi yang mengatasi defisit keterampilan siswa
5. Mengidentifikasi dan menangani kebutuhan di seluruh kelas
6. Menetapkan aturan keputusan yang jelas
7. Kepemimpinan yang jelas dari kepala sekolah
8. Pelatihan berkelanjutan dan pengembangan profesional
9. Stakeholder kunci bekerja bersama secara fleksibel untuk meningkatkan pembelajaran siswa
10. Penggunaan intervensi protokol standar untuk tingkat 2
11. Tidak membuat hak (yaitu, identifikasi kecacatan pendidikan khusus) keputusan sampai sistem RTI ada dan mapan.

D. Klasifikasi RTI

RTI adalah proses pendidikan umum yang digunakan di sekolah untuk memastikan siswa menerima dukungan yang mereka butuhkan untuk berhasil dan unggul di sekolah. Dalam literatur pendidikan, RTI sering disebut sebagai Pendekatan Protokol Standar, sebagai Model Pemecahan Masalah, atau sebagai

hibrida dari keduanya. Namun, beberapa ahli telah menentang pandangan dikotomis tentang RTI karena kedua model menggabungkan penyelesaian masalah untuk mengidentifikasi kesulitan akademik atau sosialemosional yang dialami siswa dan keduanya menggunakan prosedur penyaringan universal dan sistematis selama tingkat 1 untuk menentukan siswa yang mengalami kesulitan memenuhi usia. atau tolok ukur tingkat kelas untuk keterampilan tertentu. Biasanya, Pengukuran Berbasis Kurikulum (Curriculum Based Measurement / CBM) atau data prediksi lainnya digunakan untuk menandai siswa yang tidak memenuhi tingkat kinerja yang diharapkan. Dalam pendekatan model penyelesaian masalah, guru biasanya merujuk siswa ke tim pemecahan masalah untuk memastikan tantangan yang dialami siswa di dalam kelas. Dengan menggunakan informasi yang dikumpulkan dari guru kelas dan lainnya, pengamatan, dll., Tim menentukan dukungan tambahan apa yang mungkin diperlukan siswa untuk mengatasi kesenjangan pembelajaran. Pendekatan protokol standar cenderung lebih bergantung pada tim tingkat kelas dan komunitas pembelajaran profesional untuk membuat keputusan intervensi, tetapi kedua pendekatan tersebut menggunakan prosedur penyelesaian masalah untuk membuat keputusan, yang membuat perbedaan agak tidak berarti. Banyak sekolah bergantung pada tim tingkat kelas untuk membuat keputusan intervensi dan menggunakan intervensi standar untuk tingkat 2, tetapi kemudian bergantung pada tim pemecahan masalah untuk mengembangkan intervensi individual untuk tingkat 3.

Ketika seorang siswa diidentifikasi mengalami kesulitan di sekolah, sebuah tim memberikan intervensi dengan intensitas yang meningkat untuk membantu anak mengejar ketinggalan dengan teman-temannya yang lain. Ketika siswa terus berjuang, bahkan ketika praktik berbasis bukti yang tepat telah disampaikan dengan kesetiaan, siswa dapat dirujuk untuk evaluasi pendidikan khusus. Namun, orang tua dapat meminta evaluasi pendidikan khusus kapan saja dalam proses ini. Sementara proses RTI dapat menjadi cara untuk memastikan bahwa setiap siswa diberi kesempatan untuk belajar, beberapa penentang merasa bahwa hal itu memungkinkan sekolah untuk menghindari atau menunda mengidentifikasi siswa yang membutuhkan layanan pendidikan khusus. Para pendukung akan menunjukkan bahwa RTI bukanlah proses mengidentifikasi siswa dengan ketidakmampuan belajar dengan memulai intervensi berjenjang ketika kecacatan diduga, tetapi merupakan proses memeriksa data yang sudah ada dari menerapkan model intervensi berjenjang, yang harus mempercepat proses identifikasi. Hasil yang diharapkan dari RTI adalah peningkatan instruksi yang akan menghasilkan peningkatan hasil untuk semua siswa.



DAFTAR PUSTAKA

- Allen, M.J. (2004). *Assessing Academic Programs in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Lyon, G. R. (1996). *Learning disabilities*, reprinted in 98/99 Annual Editions: *Educating exceptional children*, Freiberg, K. L., ed., Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill.
- Mather, N. & Jaffe, L. E. (1992). *Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery-Revised: Reports and recommendations*. New York: Wiley.
- Mather, N. (1999). Interpretation of the WJ-R cognitive and achievement batteries. Presentation to Knox County Schools, October, 1999.
- Mather, N., McGrew, K. S., & Woodcock, R. (2001). *The WoodcockJohnson III Tests of Cognitive Ability and Tests of Achievement*. Workshop presented to the National Association of School Psychologists, April, 2001.

McGrew, K.S. & Flanagan, D.P. (1998). The intelligence test desk reference.

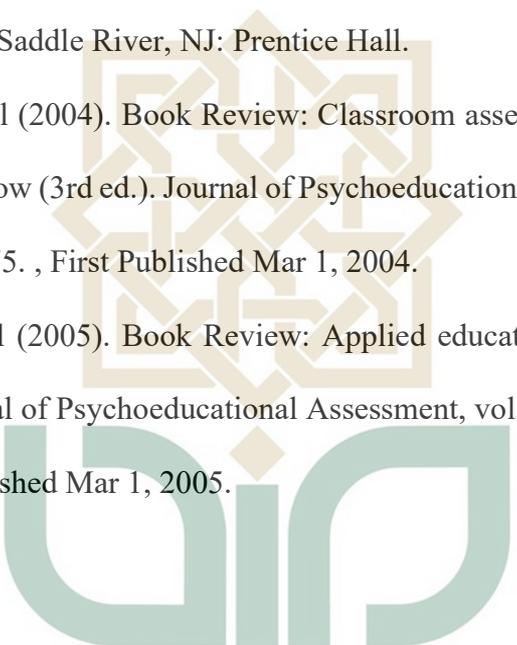
Boston: Allyn & Bacon.

McGrew, K.S. & Woodcock, R. (2001). Woodcock-Johnson III technical manual. Chicago: Riverside Publishing.

Overton, T. (2000). Assessment in special education: An applied approach, 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sherry Mee Bell (2004). Book Review: Classroom assessment: What teachers need to know (3rd ed.). Journal of Psychoeducational Assessment, vol. 22, 1: pp. 72-75. , First Published Mar 1, 2004.

Sherry Mee Bell (2005). Book Review: Applied educational assessment (2nd ed.).Journal of Psychoeducational Assessment, vol. 23, 1: pp. 76-82. , First Published Mar 1, 2005.



STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA



