

Nama : Resti Apriliyani
NPM : 2523031007

UTS ASSEMENT PENDIDIKAN IPS

1.

Jawaban :

Taksonomi pembelajaran yang dikembangkan oleh Benjamin Bloom dan direvisi oleh Lorin Anderson serta David Krathwohl merupakan kerangka konseptual yang tidak hanya mengklasifikasikan tujuan pembelajaran, tetapi juga mengarahkan desain pembelajaran dan evaluasi secara sistematis. Revisi tersebut menghadirkan dua dimensi utama, yaitu dimensi proses kognitif dan dimensi pengetahuan (*knowledge dimension*) yang mencakup pengetahuan faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif (Anderson & Krathwohl, 2001). Kehadiran dimensi pengetahuan ini memperluas perspektif bahwa capaian belajar tidak sekadar “apa yang dipikirkan”, tetapi juga “jenis pengetahuan apa” yang diproses oleh peserta didik.

Pada dimensi proses kognitif, terdapat enam level hierarkis: *remember*, *understand*, *apply*, *analyze*, *evaluate*, dan *create*. Setiap level memiliki karakteristik operasional yang berbeda. *Remember* dan *understand* berorientasi pada reproduksi dan pemaknaan informasi, sedangkan *apply* hingga *create* menunjukkan transformasi pengetahuan dalam konteks baru. Level *analyze* menuntut kemampuan mengurai struktur, relasi, dan pola; *evaluate* melibatkan penilaian berbasis kriteria; sementara *create* merupakan puncak kemampuan berpikir yang menuntut sintesis ide menjadi produk atau solusi baru. Dalam konteks pendidikan abad ke-21, capaian pada level *analyze–create* menjadi indikator utama kesiapan peserta didik menghadapi kompleksitas permasalahan nyata.

Ranah afektif yang juga dirumuskan secara sistematis oleh David Krathwohl memuat tahapan perkembangan sikap dari *receiving* hingga *characterizing*. Proses ini menggambarkan internalisasi nilai yang bersifat gradual. *Receiving* menunjukkan kesediaan memperhatikan stimulus, *responding* mencerminkan partisipasi aktif, *valuing* menunjukkan penerimaan nilai, *organizing* berkaitan dengan integrasi nilai dalam sistem kepercayaan, dan *characterizing* merupakan tahap tertinggi di mana nilai tersebut menjadi bagian dari kepribadian yang konsisten. Pada tahap ini, pembelajaran tidak lagi berhenti pada transfer pengetahuan, tetapi telah membentuk orientasi moral dan etika peserta didik.

Ranah psikomotor melengkapi dua ranah sebelumnya melalui pengembangan keterampilan nyata. Meskipun tidak secara eksplisit direvisi dalam kerangka Anderson & Krathwohl, pengembangannya merujuk pada taksonomi seperti Simpson atau Dave yang mencakup tahapan *imitation*, *manipulation*, *precision*, *articulation*, dan *naturalization*. Tahapan ini menunjukkan proses dari sekadar meniru hingga kemampuan melakukan keterampilan secara otomatis dan adaptif. Dalam konteks pembelajaran berbasis kompetensi, ranah psikomotor menjadi indikator bahwa pengetahuan dan sikap telah terwujud dalam tindakan konkret.

Keterpaduan ketiga ranah tersebut mencerminkan prinsip holistik-integratif dalam pencapaian tujuan pembelajaran. Ranah kognitif menyediakan fondasi rasional, ranah afektif memberikan arah nilai dan motivasi, sementara ranah psikomotor merepresentasikan aktualisasi dalam praktik. Ketiganya tidak bekerja secara linier, melainkan saling mempengaruhi secara resiprokal. Pemahaman konseptual yang mendalam (kognitif) akan lebih bermakna ketika didukung oleh sikap positif dan komitmen nilai (afektif), serta diwujudkan dalam keterampilan nyata (psikomotor). Sebaliknya, pengalaman praktik (psikomotor) dapat memperkuat pemahaman konseptual dan membentuk sikap yang lebih reflektif. Dalam perumusan tujuan pembelajaran, integrasi ketiga ranah ini tampak pada penggunaan kata kerja operasional yang tidak hanya menargetkan aspek kognitif, tetapi juga indikator sikap dan

keterampilan. Sebagai contoh, tujuan pembelajaran IPS tidak hanya berhenti pada “menganalisis fenomena sosial”, tetapi juga “menunjukkan kepedulian terhadap masalah sosial” dan “mampu merancang solusi berbasis tindakan”. Formulasi seperti ini memastikan bahwa pembelajaran menghasilkan kompetensi yang utuh.

Evaluasi pembelajaran yang selaras dengan kerangka tersebut menuntut penggunaan instrumen yang beragam. Tes tertulis dapat mengukur capaian kognitif, tetapi pengukuran afektif memerlukan observasi, angket sikap, atau refleksi diri, sedangkan psikomotor dinilai melalui kinerja (performance assessment), proyek, atau portofolio. Pendekatan evaluasi autentik menjadi relevan karena mampu menangkap kompleksitas capaian belajar secara lebih komprehensif. Kualitas pembelajaran dalam konteks pembangunan SDM 2045 sangat ditentukan oleh kemampuan pendidik dalam mengintegrasikan ketiga ranah ini secara konsisten. Orientasi pembelajaran tidak lagi sekadar pada penguasaan materi, tetapi pada pembentukan individu yang berpikir kritis, berkarakter, dan kompeten dalam bertindak. Dengan demikian, taksonomi Bloom revisi tidak hanya berfungsi sebagai alat klasifikasi, melainkan sebagai kerangka strategis dalam mewujudkan pembelajaran yang bermakna dan transformatif.

Daftar Pustaka

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

2.

Jawaban:

Ilustrasi yang diberikan menunjukkan rangkaian kegiatan dalam sistem evaluasi pembelajaran yang bersifat hierarkis, mulai dari penggunaan instrumen hingga pengambilan keputusan. Secara konseptual, perbedaan antara tes, pengukuran, penilaian, dan evaluasi dapat dijelaskan sebagai berikut.

a) Tes

Tes merupakan alat atau instrumen yang digunakan untuk mengumpulkan data tentang kemampuan peserta didik. Dalam kasus Pak Ahmad, yang termasuk kategori tes adalah *latihan soal, penugasan, tes tengah semester (UTS)*, dan *tes akhir semester (UAS)*. Instrumen tersebut dirancang untuk mengukur pencapaian kompetensi siswa, khususnya dalam ranah kognitif. Tes menjadi tahap awal dalam proses evaluasi karena berfungsi sebagai alat pengumpul data empiris (Arikunto, 2013).

b) Pengukuran

Pengukuran adalah proses pemberian angka atau skor terhadap hasil tes berdasarkan kriteria tertentu. Pada ilustrasi tersebut, pengukuran terjadi ketika jawaban siswa dari latihan, tugas, UTS, dan UAS dikoreksi dan diberi nilai numerik, seperti 70, 80, atau 90. Proses ini bersifat kuantitatif karena menghasilkan data dalam bentuk angka yang merepresentasikan tingkat penguasaan materi oleh siswa (Norman E. Gronlund, 1998).

c) Penilaian (*Assessment*)

Penilaian merupakan proses menginterpretasikan hasil pengukuran untuk memberikan makna terhadap capaian belajar siswa. Dalam konteks ini, penilaian terlihat ketika Pak Ahmad mengolah berbagai nilai (latihan, tugas, UTS, UAS) untuk kemudian dijadikan dasar dalam pengisian rapor. Penilaian tidak hanya berfokus pada angka, tetapi juga mempertimbangkan ketercapaian kompetensi secara keseluruhan dan perkembangan belajar siswa (Ralph W. Tyler, 1950).

d) Evaluasi

Evaluasi merupakan proses yang lebih luas, yaitu pengambilan keputusan berdasarkan hasil penilaian. Dalam ilustrasi tersebut, evaluasi tercermin pada keputusan bahwa siswa berprestasi diberi penghargaan, sedangkan beberapa siswa harus tinggal kelas. Keputusan ini menunjukkan adanya pertimbangan terhadap standar keberhasilan dan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Evaluasi tidak hanya menilai hasil belajar, tetapi juga menentukan tindak lanjut yang tepat (Daniel L. Stufflebeam, 1971).

Secara keseluruhan, keempat konsep tersebut saling berkaitan dalam suatu alur yang sistematis: tes sebagai alat pengumpul data, pengukuran sebagai proses kuantifikasi, penilaian sebagai interpretasi hasil, dan evaluasi sebagai dasar pengambilan keputusan. Pemahaman yang komprehensif terhadap keempatnya memungkinkan guru melaksanakan pembelajaran yang lebih objektif, akuntabel, dan berorientasi pada peningkatan kualitas hasil belajar siswa.

Daftar Pustaka

Arikunto, S. (2013). *Dasar-dasar evaluasi pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.

Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn & Bacon.

Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: Peacock.

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

3.

Integrasi isu *Sustainable Development Goals* (SDGs) dalam pembelajaran IPS menuntut pergeseran paradigma asesmen dari sekadar penguasaan konten menuju kemampuan berpikir kompleks dan kontekstual. Tantangan yang dihadapi guru dalam merancang asesmen berbasis isu global umumnya berkaitan dengan kompleksitas konsep, keterpaduan multidimensi, serta tuntutan keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills/HOTS*).

a. Analisis kesulitan dalam merancang asesmen berbasis isu global (SDGs)

Kesulitan utama terletak pada karakteristik isu SDGs yang bersifat kompleks, lintas disiplin, dan kontekstual. Pembangunan berkelanjutan tidak dapat dipahami secara parsial karena melibatkan interaksi antara aspek ekonomi, sosial, dan lingkungan. Guru sering mengalami hambatan dalam menerjemahkan kompleksitas tersebut ke dalam indikator yang operasional dan terukur. Selain itu, kecenderungan asesmen di sekolah yang masih berorientasi pada *lower order thinking skills* membuat guru kurang terbiasa merancang instrumen yang mengukur kemampuan analisis, evaluasi, dan kreasi (Anderson & Krathwohl, 2001).

Kesulitan lainnya berkaitan dengan keterbatasan dalam mengembangkan indikator multidimensi. Banyak indikator yang disusun masih bersifat satu dimensi, misalnya hanya menilai pemahaman konsep ekonomi tanpa mengaitkannya dengan dampak sosial dan lingkungan. Padahal, esensi SDGs justru terletak pada keterkaitan antardimensi tersebut. Di sisi lain, keterbatasan literasi guru terhadap isu global dan kurangnya contoh asesmen autentik juga menjadi faktor penghambat. Hal ini sejalan dengan pandangan UNESCO (2017) bahwa pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan menuntut kompetensi sistem berpikir (*systems thinking*) dan kemampuan reflektif yang belum sepenuhnya terakomodasi dalam praktik asesmen konvensional.

b. Indikator asesmen HOTS untuk topik pembangunan berkelanjutan

Indikator HOTS perlu dirancang dengan mengacu pada level kognitif tinggi dalam taksonomi revisi Lorin Anderson dan David Krathwohl, khususnya pada level *analyze*, *evaluate*, dan *create*. Contoh indikator yang dapat dikembangkan antara lain:

1. Menganalisis keterkaitan antara aktivitas ekonomi masyarakat dengan dampak sosial dan lingkungan di suatu wilayah.
2. Mengidentifikasi konflik kepentingan antara pertumbuhan ekonomi dan kelestarian lingkungan dalam suatu kasus pembangunan.
3. Mengevaluasi kebijakan pembangunan berdasarkan prinsip keberlanjutan (ekonomi, sosial, lingkungan).
4. Membandingkan berbagai alternatif solusi terhadap permasalahan pembangunan berkelanjutan.
5. Merancang solusi inovatif yang mempertimbangkan keseimbangan antara aspek ekonomi, sosial, dan lingkungan.
6. Menyusun argumen kritis terkait isu pembangunan berkelanjutan berdasarkan data dan fakta yang relevan.

Indikator-indikator tersebut mencerminkan kemampuan berpikir kritis, sistemik, dan reflektif yang menjadi inti dari pembelajaran berbasis SDGs.

c. Contoh tugas asesmen yang mengintegrasikan analisis multidimensi

Salah satu bentuk asesmen yang relevan adalah tugas berbasis studi kasus (*case-based assessment*) atau proyek.

Contoh tugas:

Siswa diberikan studi kasus tentang pembangunan sebuah kawasan industri di suatu daerah yang berdampak pada peningkatan lapangan kerja, tetapi juga menimbulkan pencemaran lingkungan dan konflik sosial.

Instruksi tugas:

1. Analisis dampak pembangunan tersebut dari aspek ekonomi, sosial, dan lingkungan.
2. Jelaskan hubungan antarketiga aspek tersebut secara sistematis.
3. Evaluasi apakah pembangunan tersebut telah memenuhi prinsip pembangunan berkelanjutan.
4. Rancang solusi atau rekomendasi kebijakan yang lebih berkelanjutan.

Output yang diharapkan:

Laporan analisis tertulis atau presentasi yang memuat argumen berbasis data, peta konsep keterkaitan antar aspek, serta rekomendasi solusi.

Tugas semacam ini memungkinkan pengukuran kemampuan HOTS secara autentik karena menuntut siswa tidak hanya memahami konsep, tetapi juga mengintegrasikan berbagai dimensi, mengevaluasi kondisi nyata, dan menghasilkan solusi. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip asesmen autentik yang menekankan keterkaitan antara pembelajaran dan realitas kehidupan (Wiggins, 1998).

Daftar Pustaka

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. Jossey-Bass.

4.

Perkembangan AI generatif seperti ChatGPT telah mengubah lanskap asesmen di pendidikan tinggi, termasuk dalam pembelajaran IPS. Fenomena esai yang “sempurna secara bahasa” tetapi sulit diverifikasi keasliannya menuntut redefinisi pendekatan evaluasi agar tetap menjamin validitas sekaligus mendorong pengembangan *higher order thinking skills* (HOTS).

a. Analisis tantangan asesmen di era AI terhadap validitas dan kejujuran akademik

Tantangan utama terletak pada validitas konstruk, yaitu sejauh mana asesmen benar-benar mengukur kemampuan berpikir kritis mahasiswa. Ketika AI mampu menghasilkan jawaban yang koheren dan argumentatif, maka produk akhir (esai) tidak lagi sepenuhnya merepresentasikan kemampuan individu mahasiswa. Hal ini berpotensi menurunkan keakuratan inferensi penilaian (Messick, 1995).

Dari sisi kejujuran akademik, penggunaan AI tanpa transparansi menciptakan bentuk baru dari *academic misconduct* yang sulit dideteksi. Berbeda dengan plagiarisme konvensional, teks yang dihasilkan AI bersifat orisinal secara teknis, tetapi tidak mencerminkan proses berpikir penulisnya. Ini menimbulkan *grey area* etika akademik yang belum sepenuhnya terakomodasi dalam kebijakan institusi. Selain itu, terdapat tantangan dalam proses asesmen itu sendiri. Asesmen tradisional yang berfokus pada produk (*product-oriented assessment*) menjadi kurang relevan karena tidak mampu menangkap proses kognitif mahasiswa. Akibatnya, dosen kesulitan membedakan antara hasil kerja autentik dan hasil yang dibantu AI secara signifikan. Hal ini menunjukkan perlunya pergeseran menuju asesmen yang lebih autentik dan berbasis proses.

b. Strategi asesmen untuk meminimalkan penyalahgunaan AI sekaligus mengembangkan HOTS

Strategi yang efektif tidak hanya bersifat restriktif, tetapi juga transformasional dengan menyesuaikan desain asesmen. Beberapa pendekatan yang dapat dilakukan antara lain:

1. Asesmen berbasis proses (*process-oriented assessment*)

Mahasiswa diminta menunjukkan tahapan berpikir, seperti *outline*, *draft*, revisi, hingga refleksi. Pendekatan ini memungkinkan dosen menilai perkembangan pemikiran, bukan sekadar produk akhir.

2. Tugas kontekstual dan personal (*contextualized tasks*)

Soal dirancang berbasis pengalaman lokal, observasi lapangan, atau studi kasus spesifik yang sulit dijawab secara generik oleh AI. Misalnya analisis fenomena sosial di lingkungan sekitar mahasiswa.

3. Asesmen lisan (*oral defense/viva*)

Mahasiswa diminta mempresentasikan dan mempertahankan argumennya secara langsung. Teknik ini efektif untuk menguji pemahaman mendalam dan orisinalitas pemikiran.

4. Penggunaan *authentic assessment*

Tugas berbasis proyek, portofolio, atau *problem-based learning* yang menuntut integrasi analisis, evaluasi, dan kreasi (sesuai level HOTS dalam taksonomi Lorin Anderson dan David Krathwohl).

5. Transparansi penggunaan AI

Mahasiswa diminta mendeklarasikan penggunaan AI (misalnya untuk brainstorming atau editing), sehingga fokus penilaian bergeser pada bagaimana AI digunakan, bukan sekadar ada atau tidaknya penggunaan.

Pendekatan ini tidak bertujuan melarang AI, tetapi mengintegrasikannya secara pedagogis agar tetap mendorong kemampuan berpikir tingkat tinggi.

c. Pemanfaatan AI secara etis dalam proses asesmen

AI juga dapat dimanfaatkan sebagai alat pendukung asesmen yang etis dan konstruktif. Dosen dapat menggunakan AI untuk:

1. Menyusun variasi soal HOTS yang lebih kontekstual dan beragam, sehingga mengurangi kemungkinan jawaban generik.
2. Memberikan umpan balik formatif secara cepat terhadap tugas mahasiswa, misalnya terkait struktur argumen atau kejelasan ide.
3. Menganalisis pola jawaban mahasiswa untuk mengidentifikasi miskonsepsi atau kesenjangan pemahaman.
4. Mendukung diferensiasi pembelajaran, dengan menyesuaikan tingkat kesulitan tugas sesuai kemampuan mahasiswa.

Namun, pemanfaatan tersebut harus didasarkan pada prinsip etika, seperti transparansi, akuntabilitas, dan menjaga privasi data mahasiswa. Selain itu, dosen tetap memegang peran utama sebagai penilai profesional yang mempertimbangkan konteks dan nuansa pembelajaran yang tidak sepenuhnya dapat ditangkap oleh AI. Pendekatan ini sejalan dengan rekomendasi UNESCO (2023) yang menekankan pentingnya penggunaan AI secara bertanggung jawab dalam pendidikan. Dengan demikian, tantangan yang muncul akibat AI tidak hanya direspons dengan pembatasan, tetapi juga dengan inovasi asesmen yang lebih adaptif, autentik, dan berorientasi pada pengembangan kapasitas berpikir kritis mahasiswa.

Daftar Pustaka

- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50(9), 741–749.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.