

Nama: MARIA ULFA RARA ARDHKA

NPM : 2523031009

Mata Kuliah : ASESMEN PIPS

Semester/SKS : GENAP/3 SKS

Dosen Pengampu : Dr. Pujiati, M.Pd. dan Dr. Sugeng Widodo, M.Pd.

Petunjuk: UTS dilaksanakan secara takehome exam, jawaban diserahkan via vclass paling telat 19 April 2026. Sertakan rujukan jika perlu dalam menjawab pertanyaan, hindari copy paste dari internet dan menjiplak jawaban dari orang lain. Jika terindikasi plagiasi dan mencontek maka akan diberikan sanksi nilai E.

Soal UTS

1. Mewujudkan SDM berkualitas 2045 membutuhkan keseriusan bersama tidak terkecuali di ranah pendidikan. Melalui pembelajaran yang berkualitas, diharapkan dapat menjadi langkah kongkret mewujudkan hal tersebut. Pembelajaran berkualitas harus selalu dievaluasi keberhasilannya. Evaluasi pun dilakukan secara holistik mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotor. Mengacu pada hal tersebut, coba berikan penjelasan Anda tentang taksonomi pembelajaran (Bloom yang telah direvisi oleh Anderson&Krathwol) dan keterkaitan antara ketiga taksonomi tersebut dalam sebuah pencapaian tujuan pembelajaran!
2. Pak Ahmad salah seorang guru mata pelajaran IPS di SMP. Pada mata pelajaran tersebut Pak Ahmad memberikan beberapa latihan soal, penugasan, dan ujian. Setelah beberapa kali latihan soal, pemberian tugas, pada tengah semester dan akhir semester diadakan sebuah tes. Hasil-hasil tersebut dijadikan sebagai bahan untuk mengisi raport siswa. Hasil dari rapor siswa menunjukkan bahwa beberapa siswa berprestasi diberi hadiah dan beberapa siswa harus tinggal kelas.
Berdasarkan ilustrasi tersebut Identifikasi dan pisahkanlah manakah yang termasuk ke dalam:
 - a. Tes,
 - b. Pengukuran,
 - c. Penilaian
 - d. Evaluasi
3. Dalam konteks pendidikan global, guru IPS ingin mengintegrasikan isu Sustainable Development Goals (SDGs) ke dalam asesmen. Namun, ia kesulitan mengembangkan indikator yang mengukur kemampuan analisis siswa terhadap hubungan antara aspek ekonomi, sosial, dan lingkungan.

Pertanyaan:

- a. Analisis kesulitan dalam merancang asesmen berbasis isu global (SDGs).
 - b. Susun indikator asesmen HOTS untuk topik pembangunan berkelanjutan.
 - c. Rancang contoh tugas asesmen yang mengintegrasikan analisis multidimensi.
4. Seiring berkembangnya penggunaan AI generatif (misalnya ChatGPT), dosen IPS menemukan bahwa banyak mahasiswa mengumpulkan tugas esai yang sangat baik secara bahasa, tetapi sulit diverifikasi keasliannya. Hal ini menimbulkan tantangan dalam menilai kemampuan berpikir kritis dan orisinalitas mahasiswa.

Pertanyaan:

- a. Analisis tantangan asesmen di era AI terhadap validitas dan kejujuran akademik.
- b. Rancang strategi asesmen yang dapat meminimalkan penyalahgunaan AI sekaligus tetap mengembangkan HOTS.
- c. Jelaskan bagaimana dosen dapat memanfaatkan AI secara etis dalam proses asesmen.

-good luck-

JAWABAN

1. Taksonomi pembelajaran Bloom versi revisi dan keterkaitannya

Dalam perspektif saya, taksonomi pembelajaran tidak dapat lagi dipahami secara sederhana sebagai alat klasifikasi tujuan pendidikan, melainkan harus ditempatkan sebagai kerangka konseptual yang merefleksikan bagaimana pengetahuan dibangun, diproses, dan ditransformasikan dalam diri peserta didik. Revisi taksonomi Bloom yang dilakukan oleh Anderson dan Krathwohl membawa implikasi epistemologis yang signifikan, khususnya dalam menggeser orientasi pembelajaran dari sekadar penguasaan konten menuju pengembangan proses berpikir yang lebih kompleks dan reflektif (Anderson & Krathwohl, 2001). Perubahan dari penggunaan kata benda menjadi kata kerja dalam ranah kognitif menandakan bahwa belajar dipahami sebagai aktivitas dinamis, bukan kondisi statis. Dengan demikian, pengetahuan tidak lagi diposisikan sebagai produk akhir, melainkan sebagai proses konstruktif yang melibatkan interaksi antara pengalaman, refleksi, dan interpretasi. Dalam konteks ini, pembelajaran yang berkualitas bukan hanya diukur dari seberapa banyak informasi yang dapat diingat oleh peserta didik, tetapi lebih pada sejauh mana mereka mampu mengolah, mengkritisi, dan merekonstruksi pengetahuan tersebut dalam situasi yang berbeda. Oleh karena itu, taksonomi Bloom revisi sesungguhnya berfungsi sebagai kerangka berpikir yang membantu pendidik merancang pengalaman belajar yang mendorong transformasi kognitif secara mendalam. Hal ini menjadi sangat relevan dalam konteks pendidikan abad ke-21 yang menuntut kemampuan berpikir tingkat tinggi sebagai kompetensi utama.

Secara lebih spesifik, ranah kognitif dalam taksonomi Bloom revisi terdiri atas enam tingkatan, yaitu *remembering*, *understanding*, *applying*, *analyzing*, *evaluating*, dan *creating*, yang secara konseptual merepresentasikan spektrum kompleksitas proses berpikir manusia. Namun demikian, saya memandang bahwa struktur hierarkis ini tidak seharusnya dipahami secara kaku dan linear, sebagaimana sering terjadi dalam praktik pembelajaran di lapangan. Dalam realitas kognitif, proses berpikir manusia bersifat non-linear, di mana aktivitas analisis atau evaluasi dapat muncul secara simultan tanpa harus melalui tahapan sebelumnya secara berurutan (Krathwohl, 2002). Kesalahan dalam memahami hierarki ini seringkali menyebabkan pembelajaran terjebak dalam rutinitas prosedural yang justru menghambat pengembangan berpikir kritis. Selain itu, dominasi penggunaan soal-soal yang hanya mengukur level *remembering* dan *understanding* menunjukkan bahwa implementasi taksonomi ini belum sepenuhnya mencapai esensi yang diharapkan. Padahal, level

analyzing, evaluating, dan creating merupakan inti dari kemampuan berpikir tingkat tinggi yang sangat dibutuhkan dalam menghadapi kompleksitas permasalahan global. Oleh karena itu, diperlukan reinterpretasi terhadap taksonomi Bloom revisi sebagai alat desain pembelajaran yang fleksibel dan kontekstual, bukan sekadar sebagai instrumen klasifikasi tujuan yang bersifat administratif.

Lebih lanjut, jika dianalisis secara komprehensif, pembelajaran yang berkualitas tidak dapat hanya berfokus pada ranah kognitif semata, melainkan harus mencakup pula dimensi afektif dan psikomotor sebagai bagian integral dari proses pendidikan. Ranah afektif, sebagaimana dikemukakan oleh Krathwohl, berkaitan dengan proses internalisasi nilai, sikap, dan disposisi yang membentuk karakter peserta didik (Krathwohl, 1964). Dalam ranah ini, proses belajar tidak hanya berhenti pada penerimaan nilai, tetapi berkembang hingga pada tahap di mana nilai tersebut menjadi bagian dari kepribadian individu. Sementara itu, ranah psikomotor menekankan pada kemampuan untuk mengimplementasikan pengetahuan dalam bentuk tindakan nyata yang terkoordinasi dan terampil (Simpson, 1972). Dalam pandangan saya, kedua ranah ini seringkali terabaikan dalam praktik pembelajaran yang terlalu berorientasi pada pencapaian akademik semata.

Akibatnya, terjadi ketimpangan antara kemampuan berpikir dengan sikap dan keterampilan yang dimiliki peserta didik. Padahal, pendidikan pada hakikatnya bertujuan untuk mengembangkan manusia secara utuh, tidak hanya sebagai makhluk intelektual, tetapi juga sebagai makhluk sosial dan praktis. Dengan demikian, integrasi ketiga ranah tersebut menjadi suatu keharusan dalam desain pembelajaran yang holistik.

Keterkaitan antara ranah kognitif, afektif, dan psikomotor pada dasarnya mencerminkan proses transformasi belajar yang bersifat multidimensional dan berkelanjutan. Dalam konteks ini, kognitif berperan dalam membentuk struktur pengetahuan dan cara berpikir, afektif membentuk orientasi nilai dan sikap terhadap realitas, sedangkan psikomotor menjadi medium aktualisasi dari keduanya dalam bentuk tindakan nyata. Ketiga ranah ini tidak bekerja secara terpisah, melainkan saling berinteraksi dan memperkuat satu sama lain dalam membentuk kompetensi peserta didik secara menyeluruh. Sebagai contoh, dalam pembelajaran IPS, kemampuan menganalisis isu sosial seperti kemiskinan atau ketimpangan ekonomi (kognitif) harus diiringi dengan munculnya kepedulian sosial (afektif) serta kemampuan untuk berpartisipasi dalam upaya pemecahan masalah (psikomotor). Tanpa

keterpaduan ini, pembelajaran akan kehilangan makna substantifnya dan cenderung bersifat formalistik. Oleh karena itu, saya memandang bahwa keberhasilan pembelajaran tidak dapat diukur hanya dari capaian kognitif, tetapi harus dilihat dari sejauh mana terjadi integrasi antara pengetahuan, sikap, dan keterampilan dalam diri peserta didik.

Lebih jauh lagi, integrasi ketiga ranah dalam taksonomi pembelajaran memiliki relevansi yang kuat dengan tuntutan kompetensi abad ke-21 yang menekankan pada penguasaan keterampilan berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif. Dalam kerangka ini, taksonomi Bloom revisi tidak hanya berfungsi sebagai alat pedagogis, tetapi juga sebagai landasan dalam mengembangkan asesmen autentik yang mampu merepresentasikan kemampuan nyata peserta didik dalam menghadapi situasi kompleks (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Saya melihat bahwa tantangan utama dalam implementasi taksonomi ini terletak pada kemampuan pendidik dalam merancang pembelajaran dan asesmen yang tidak hanya mengukur apa yang diketahui siswa, tetapi juga bagaimana mereka berpikir, bersikap, dan bertindak. Dengan demikian, evaluasi pembelajaran harus dirancang secara komprehensif dan berorientasi pada proses, bukan sekadar hasil akhir. Hal ini menjadi sangat penting dalam konteks pendidikan nasional yang menargetkan terbentuknya sumber daya manusia unggul menuju Indonesia 2045. Oleh karena itu, taksonomi pembelajaran harus dipahami dan diimplementasikan secara kritis, reflektif, dan kontekstual agar benar-benar mampu berkontribusi terhadap peningkatan kualitas pendidikan secara substantif.

Referensi :

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. Washington, DC: Gryphon House.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *Framework for 21st century learning*. Washington, DC.

2. Analisis Tes, Pengukuran, Penilaian dan Evaluasi

Menurut saya, ilustrasi yang diberikan pada kasus Pak Ahmad merepresentasikan praktik asesmen yang masih sangat umum terjadi dalam dunia pendidikan, tetapi secara konseptual mengandung kerancuan mendasar dalam membedakan antara tes, pengukuran, penilaian, dan evaluasi. Keempat istilah ini sering digunakan secara bergantian, padahal secara

epistemologis memiliki makna, fungsi, dan implikasi yang berbeda dalam proses pembelajaran (Gronlund, 2006). Ketidakjelasan dalam membedakan konsep-konsep tersebut berpotensi menyebabkan reduksi makna asesmen, di mana kegiatan yang seharusnya bersifat komprehensif dan reflektif justru dipersempit menjadi sekadar aktivitas pemberian nilai. Dalam konteks ini, penting untuk melakukan pemetaan konseptual secara sistematis agar setiap komponen asesmen dapat dipahami sesuai dengan posisinya. Dengan demikian, asesmen tidak hanya berfungsi sebagai alat seleksi atau justifikasi hasil belajar, tetapi juga sebagai instrumen diagnostik yang mampu memberikan umpan balik terhadap proses pembelajaran. Oleh karena itu, analisis terhadap ilustrasi Pak Ahmad perlu dilakukan secara kritis untuk mengidentifikasi posisi masing-masing konsep sekaligus mengungkap kelemahan praktik asesmen yang dilakukan.

Jika dianalisis lebih lanjut, komponen yang tampak dalam ilustrasi tersebut adalah:

- a. Tes, yang dalam hal ini berupa latihan soal, penugasan, serta ujian tengah dan akhir semester. Tes pada dasarnya merupakan alat atau prosedur sistematis yang digunakan untuk mengumpulkan data mengenai kemampuan atau hasil belajar peserta didik (Nitko & Brookhart, 2011). Dalam praktik Pak Ahmad, tes digunakan secara berulang dengan tujuan memperoleh informasi tentang penguasaan materi siswa. Namun demikian, saya melihat bahwa penggunaan tes tersebut masih cenderung berorientasi pada pengukuran hasil akhir, bukan sebagai bagian dari proses pembelajaran yang berkelanjutan. Idealnya, tes tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk menguji, tetapi juga sebagai sarana untuk mendorong proses belajar melalui umpan balik yang konstruktif. Ketika tes hanya diposisikan sebagai instrumen formal yang berujung pada nilai, maka fungsinya menjadi terbatas dan kehilangan potensi pedagogisnya. Oleh karena itu, pemahaman tentang tes perlu diperluas tidak hanya sebagai alat evaluasi, tetapi juga sebagai bagian integral dari strategi pembelajaran.
- b. Pengukuran, hasil dari tes tersebut kemudian masuk ke dalam proses pengukuran, yaitu pemberian angka atau skor terhadap performa peserta didik berdasarkan kriteria tertentu. Pengukuran bersifat kuantitatif dan objektif dalam arti berusaha merepresentasikan kemampuan siswa dalam bentuk angka yang dapat dibandingkan (Gronlund, 2006). Dalam kasus Pak Ahmad, skor dari latihan, tugas, dan ujian diolah menjadi nilai yang kemudian dicantumkan dalam rapor. Meskipun demikian, saya melihat bahwa pengukuran seringkali disalahartikan sebagai tujuan akhir dari asesmen, padahal sebenarnya hanya merupakan tahap awal dalam proses interpretasi yang lebih

kompleks. Ketergantungan yang berlebihan pada angka dapat menimbulkan bias, terutama jika instrumen tes yang digunakan tidak sepenuhnya valid dan reliabel. Selain itu, angka tidak selalu mampu menggambarkan secara utuh kemampuan peserta didik, terutama dalam aspek berpikir kritis, kreativitas, dan sikap. Oleh karena itu, pengukuran seharusnya dipandang sebagai representasi terbatas dari realitas kemampuan siswa, yang memerlukan interpretasi lebih lanjut agar memiliki makna pedagogis.

- c. Penilaian, yang dalam konteks ini merujuk pada proses menafsirkan hasil pengukuran untuk menentukan tingkat pencapaian belajar siswa. Penilaian melibatkan pertimbangan profesional guru dalam memberikan makna terhadap data kuantitatif yang diperoleh dari pengukuran (Nitko & Brookhart, 2011). Dalam ilustrasi tersebut, penilaian terlihat ketika Pak Ahmad mengategorikan siswa sebagai berprestasi atau tidak berdasarkan nilai yang diperoleh. Namun, saya memandang bahwa proses penilaian ini masih bersifat normatif dan kurang mempertimbangkan aspek perkembangan individu siswa. Penilaian yang baik seharusnya tidak hanya membandingkan siswa satu dengan yang lain, tetapi juga melihat kemajuan belajar masing-masing individu secara longitudinal. Selain itu, penilaian idealnya mencakup berbagai aspek, tidak hanya kognitif tetapi juga afektif dan psikomotor, sehingga memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang kompetensi siswa. Ketika penilaian hanya berfokus pada angka, maka dimensi-dimensi penting dalam pembelajaran berpotensi terabaikan.
- d. Tahap terakhir adalah evaluasi, yang merupakan proses pengambilan keputusan berdasarkan hasil penilaian. Evaluasi memiliki cakupan yang lebih luas karena tidak hanya berkaitan dengan hasil belajar siswa, tetapi juga menyangkut efektivitas pembelajaran secara keseluruhan (Stufflebeam, 2003). Dalam kasus Pak Ahmad, evaluasi tercermin dari keputusan untuk memberikan hadiah kepada siswa berprestasi dan menentukan siswa yang harus tinggal kelas. Namun, jika dianalisis secara kritis, evaluasi yang dilakukan masih berorientasi pada hasil akhir dan belum sepenuhnya mempertimbangkan faktor-faktor proses yang mempengaruhi capaian tersebut. Evaluasi yang ideal seharusnya tidak hanya menghasilkan keputusan administratif, tetapi juga memberikan dasar untuk perbaikan pembelajaran di masa mendatang. Dengan kata lain, evaluasi harus bersifat reflektif dan berorientasi pada peningkatan kualitas, bukan sekadar penentuan status siswa.

Secara keseluruhan, saya melihat bahwa praktik asesmen dalam ilustrasi tersebut masih cenderung bersifat tradisional dan berorientasi pada hasil (*product-oriented*), bukan proses (*process-oriented*). Keempat komponen asesmen memang telah dilakukan, tetapi belum terintegrasi secara optimal dalam suatu sistem yang holistik. Tes digunakan sebagai alat ukur, pengukuran menghasilkan angka, penilaian memberi makna, dan evaluasi menghasilkan keputusan, tetapi semuanya belum diarahkan untuk memperbaiki proses pembelajaran secara berkelanjutan. Oleh karena itu, diperlukan pergeseran paradigma asesmen dari yang bersifat sumatif menuju formatif dan diagnostik, sehingga asesmen tidak hanya menjadi alat seleksi, tetapi juga menjadi sarana untuk mengembangkan potensi peserta didik secara maksimal. Dalam konteks ini, guru tidak hanya berperan sebagai penilai, tetapi juga sebagai reflektor dan pengembang pembelajaran. Dengan demikian, asesmen dapat benar-benar berfungsi sebagai bagian integral dari proses pendidikan yang berkualitas.

Referensi:

Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement*. Boston: Pearson.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students*. Boston: Pearson.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

3. Asesmen Berbasis SDGs dalam pembelajaran IPS

a. Analisis Kesulitan dalam Merancang Asesmen Berbasis Isu Global (SDGs)

Menurut saya, kesulitan utama dalam merancang asesmen berbasis isu global seperti Sustainable Development Goals (SDGs) tidak semata-mata terletak pada kompleksitas materinya, tetapi lebih pada keterbatasan paradigma asesmen yang masih didominasi oleh pendekatan reduksionis dan berorientasi pada hasil akhir. SDGs sebagai kerangka pembangunan global mengandung karakteristik yang bersifat multidimensional, interdependen, dan kontekstual, sehingga tidak dapat direduksi menjadi sekadar indikator tunggal yang bersifat linier (UNESCO, 2017). Namun dalam praktiknya, banyak pendidik masih terjebak pada pola asesmen konvensional yang menekankan pada hafalan konsep, bukan pada kemampuan analisis relasional antar variabel. Hal ini menyebabkan kesenjangan antara tuntutan kurikulum global dengan implementasi asesmen di kelas. Selain itu, keterbatasan literasi global dan pedagogi kritis juga menjadi faktor yang memperkuat kesulitan tersebut, di mana guru belum sepenuhnya

mampu menerjemahkan isu-isu global ke dalam konteks lokal yang relevan bagi peserta didik (OECD, 2018). Akibatnya, asesmen yang dirancang cenderung bersifat superfisial dan tidak mampu menggali kedalaman pemahaman siswa terhadap kompleksitas permasalahan pembangunan berkelanjutan.

Lebih lanjut, saya melihat bahwa tantangan lain yang cukup fundamental adalah kesulitan dalam merumuskan indikator yang mampu mengukur kemampuan berpikir sistemik siswa, yaitu kemampuan untuk memahami hubungan sebab-akibat yang bersifat dinamis antara aspek ekonomi, sosial, dan lingkungan. Dalam kerangka SDGs, ketiga aspek tersebut tidak berdiri sendiri, melainkan saling mempengaruhi dalam suatu sistem yang kompleks dan seringkali tidak linier. Namun, sebagian besar instrumen asesmen masih berfokus pada pengukuran kemampuan kognitif tingkat rendah yang bersifat parsial, sehingga gagal menangkap keterkaitan antar dimensi tersebut. Selain itu, perancangan indikator HOTS seringkali berhenti pada penggunaan kata kerja operasional seperti “menganalisis” atau “mengevaluasi”, tanpa diikuti dengan konstruksi tugas yang benar-benar menuntut proses berpikir tingkat tinggi. Dengan kata lain, terjadi apa yang dapat disebut sebagai “pseudo-HOTS”, di mana secara terminologi terlihat tinggi, tetapi secara substansi masih dangkal. Oleh karena itu, kesulitan dalam merancang asesmen SDGs pada dasarnya mencerminkan kebutuhan akan perubahan paradigma dari berpikir linier menuju berpikir sistemik dan kritis.

b. Indikator Asesmen HOTS untuk Pembangunan Berkelanjutan

Dalam merumuskan indikator asesmen berbasis HOTS pada topik pembangunan berkelanjutan, saya memandang bahwa indikator tidak cukup hanya merepresentasikan level kognitif tinggi, tetapi juga harus mencerminkan kemampuan analisis multidimensi dan kontekstualisasi masalah. Indikator yang baik seharusnya mampu mendorong siswa untuk tidak hanya memahami konsep, tetapi juga menghubungkan, mengkritisi, dan merekonstruksi pengetahuan dalam konteks nyata (Anderson & Krathwohl, 2001). Oleh karena itu, indikator HOTS dalam konteks SDGs perlu dirancang dengan memperhatikan keterkaitan antara aspek ekonomi, sosial, dan lingkungan sebagai satu kesatuan sistem.

Beberapa indikator yang menurut saya representatif antara lain:

- (1) Menganalisis hubungan antara pertumbuhan ekonomi dan degradasi lingkungan

dalam suatu kasus nyata;

- (2) Mengevaluasi efektivitas kebijakan pembangunan dalam mengatasi ketimpangan sosial tanpa merusak lingkungan;
- (3) Mengkritisi praktik pembangunan di lingkungan sekitar berdasarkan prinsip keberlanjutan;
- (4) Membandingkan model pembangunan berkelanjutan di berbagai wilayah atau negara dengan mempertimbangkan konteks sosial-ekonomi;
- (5) Merancang solusi inovatif berbasis lokal yang mengintegrasikan aspek ekonomi, sosial, dan lingkungan.

Indikator-indikator ini tidak hanya menuntut kemampuan analisis dan evaluasi, tetapi juga kreativitas dalam menghasilkan solusi, yang merupakan level tertinggi dalam taksonomi Bloom revisi. Dengan demikian, indikator HOTS dalam konteks SDGs harus mampu merepresentasikan kompleksitas berpikir yang sesuai dengan karakteristik permasalahan global yang dihadapi.

c. Contoh Tugas Asesmen Multidimensi

Dalam merancang tugas asesmen yang mengintegrasikan analisis multidimensi, saya berpendapat bahwa pendekatan yang paling relevan adalah penggunaan studi kasus kontekstual yang dekat dengan realitas kehidupan siswa. Hal ini penting karena pembelajaran IPS pada dasarnya bertujuan untuk mengembangkan kemampuan memahami dan memecahkan masalah sosial secara nyata. Tugas asesmen harus dirancang sedemikian rupa sehingga mendorong siswa untuk mengintegrasikan berbagai perspektif dalam menganalisis suatu permasalahan.

Sebagai contoh, diberikan sebuah kasus: *“Suatu daerah mengalami peningkatan investasi industri yang signifikan sehingga meningkatkan pertumbuhan ekonomi, namun di sisi lain terjadi pencemaran lingkungan dan meningkatnya kesenjangan sosial di masyarakat.”* Berdasarkan kasus tersebut, siswa diminta untuk: (1) menganalisis dampak ekonomi, sosial, dan lingkungan secara terintegrasi; (2) menjelaskan hubungan sebab-akibat antar ketiga aspek tersebut dalam kerangka berpikir sistemik; (3) mengevaluasi kebijakan pemerintah daerah terkait pembangunan tersebut; dan (4) merancang solusi pembangunan berkelanjutan yang mempertimbangkan keseimbangan antar dimensi. Menurut saya, tugas seperti ini memiliki keunggulan karena tidak hanya mengukur kemampuan kognitif tingkat tinggi, tetapi juga melatih kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan solutif secara bersamaan.

Lebih jauh, tugas asesmen multidimensi seperti ini juga memungkinkan guru untuk menilai berbagai aspek secara lebih komprehensif, termasuk kemampuan argumentasi, penggunaan data, serta konsistensi logika berpikir siswa. Hal ini sejalan dengan konsep asesmen autentik yang menekankan pada kemampuan siswa dalam menerapkan pengetahuan dalam situasi nyata (Wiggins, 1998). Dengan demikian, asesmen tidak lagi sekadar menjadi alat untuk mengukur hasil belajar, tetapi juga menjadi sarana untuk mengembangkan kapasitas berpikir kompleks yang sangat dibutuhkan dalam menghadapi tantangan global di masa depan.

Referensi :

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

4. Asesmen di Era AI Generatif

a. Analisis Tantangan Asesmen terhadap Validitas dan Kejujuran Akademik

Menurut saya kemunculan AI generatif seperti ChatGPT tidak hanya menghadirkan kemudahan dalam produksi teks, tetapi juga secara fundamental mengguncang paradigma asesmen konvensional yang selama ini bertumpu pada asumsi bahwa hasil kerja mahasiswa sepenuhnya merefleksikan kemampuan individualnya. Tantangan utama yang muncul adalah terkait dengan validitas konstruk, yaitu sejauh mana instrumen asesmen benar-benar mengukur kemampuan berpikir mahasiswa, bukan kemampuan menggunakan teknologi (Messick, 1989). Ketika mahasiswa dapat menghasilkan esai yang terstruktur, argumentatif, dan secara linguistik sangat baik melalui bantuan AI, maka batas antara “kemampuan asli” dan “produk hasil teknologi” menjadi semakin kabur. Hal ini berimplikasi pada menurunnya kepercayaan terhadap hasil asesmen, terutama dalam bentuk tugas tertulis yang bersifat take-home. Selain itu, persoalan kejujuran akademik juga menjadi semakin kompleks karena penggunaan AI

sulit dideteksi secara pasti, berbeda dengan plagiarisme konvensional yang masih dapat dilacak melalui perangkat lunak tertentu (Selwyn, 2019). Dengan demikian, tantangan asesmen di era AI tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga epistemologis, karena menyangkut redefinisi tentang apa yang dimaksud dengan “mengetahui” dan “memahami”.

Lebih jauh, problem utama bukan terletak pada keberadaan AI itu sendiri, melainkan pada ketidaksiapan sistem asesmen dalam beradaptasi dengan perubahan tersebut. Model asesmen yang terlalu menekankan pada produk akhir, seperti esai atau laporan tertulis, menjadi sangat rentan terhadap intervensi AI karena tidak mampu menangkap proses berpikir yang sebenarnya terjadi pada mahasiswa. Dalam kondisi ini, asesmen kehilangan fungsi diagnostiknya dan berubah menjadi sekadar formalitas administratif. Selain itu, ketergantungan pada tugas individual tanpa mekanisme verifikasi proses juga memperbesar peluang terjadinya penyalahgunaan teknologi. Oleh karena itu, diperlukan reorientasi mendasar dalam desain asesmen, dari yang semula berfokus pada hasil menuju pada proses, dari yang bersifat statis menuju dinamis, serta dari yang individual menuju lebih kontekstual dan interaktif. Dengan kata lain, tantangan AI justru membuka peluang untuk merekonstruksi asesmen menjadi lebih autentik dan bermakna.

b. Strategi Asesmen untuk Meminimalkan Penyalahgunaan AI dan Mengembangkan HOTS

Dalam merespons tantangan tersebut, strategi asesmen tidak cukup hanya bersifat represif, seperti melarang penggunaan AI, tetapi harus bersifat adaptif dan transformatif dengan mengintegrasikan perubahan teknologi ke dalam desain pembelajaran itu sendiri. Salah satu pendekatan yang dapat dilakukan adalah dengan mengembangkan asesmen berbasis proses, di mana mahasiswa tidak hanya diminta mengumpulkan produk akhir, tetapi juga menunjukkan tahapan berpikirnya melalui draft bertahap, refleksi, atau log proses pengerjaan tugas. Dengan cara ini, dosen dapat menelusuri perkembangan pemikiran mahasiswa secara lebih autentik, sehingga sulit bagi mahasiswa untuk sepenuhnya bergantung pada AI. Selain itu, penggunaan asesmen lisan, seperti presentasi atau wawancara akademik, juga dapat menjadi strategi efektif untuk menguji pemahaman konseptual secara langsung. Dalam konteks ini, mahasiswa dituntut untuk menjelaskan, mempertahankan, dan mengelaborasi gagasannya secara spontan, yang tidak dapat sepenuhnya diwakili oleh AI.

Lebih lanjut, tugas berbasis konteks lokal dan pengalaman personal juga menjadi strategi yang relevan untuk meminimalkan penyalahgunaan AI. Tugas yang meminta mahasiswa mengaitkan teori dengan realitas di lingkungan sekitarnya akan lebih sulit diselesaikan secara generik oleh AI, karena membutuhkan pemahaman kontekstual yang spesifik. Selain itu, penggunaan soal terbuka (*open-ended tasks*) yang tidak memiliki satu jawaban benar juga dapat mendorong munculnya pemikiran orisinal dan kreatif. Dalam kerangka ini, asesmen tidak lagi berfungsi untuk mencari jawaban yang “benar”, tetapi untuk mengeksplorasi kualitas argumen dan kedalaman analisis mahasiswa. Strategi-strategi tersebut pada dasarnya bertujuan untuk menggeser fokus asesmen dari reproduksi informasi menuju produksi pengetahuan, yang sejalan dengan pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi (HOTS). Dengan demikian, AI tidak lagi dipandang sebagai ancaman semata, tetapi sebagai pemicu untuk meningkatkan kualitas desain asesmen.

c. Pemanfaatan AI secara Etis dalam Proses Asesmen

Alih-alih menolak keberadaan AI, pendekatan yang lebih konstruktif adalah dengan mengintegrasikannya secara etis dalam proses pembelajaran dan asesmen. AI dapat dimanfaatkan sebagai alat bantu pedagogis yang mendukung pengembangan kemampuan berpikir kritis, selama penggunaannya diatur dengan prinsip transparansi dan tanggung jawab. Misalnya, dosen dapat meminta mahasiswa untuk menggunakan AI sebagai sumber awal dalam mengeksplorasi suatu topik, kemudian mengkritisi, membandingkan, dan merefleksikan hasil yang diperoleh. Dalam hal ini, AI tidak digunakan sebagai pengganti berpikir, tetapi sebagai objek analisis yang justru memperdalam proses kognitif mahasiswa. Selain itu, dosen juga dapat memanfaatkan AI untuk merancang soal-soal yang lebih variatif dan menantang, sehingga memperkaya pengalaman belajar mahasiswa.

Namun demikian, pemanfaatan AI secara etis juga memerlukan adanya literasi digital dan kesadaran akademik yang memadai dari mahasiswa. Mereka perlu memahami batasan penggunaan AI, termasuk pentingnya mencantumkan sumber atau mengakui penggunaan teknologi dalam proses pengerjaan tugas. Dalam konteks ini, institusi pendidikan memiliki peran penting dalam menyusun kebijakan yang jelas terkait penggunaan AI dalam pembelajaran. Menurut saya, prinsip utama yang harus dijaga adalah bahwa AI tetap diposisikan sebagai alat bantu, bukan sebagai pengganti proses

intelektual manusia. Dengan demikian, integrasi AI dalam asesmen justru dapat menjadi sarana untuk memperkuat kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan etis mahasiswa, yang merupakan kompetensi kunci dalam pendidikan tinggi. Oleh karena itu, tantangan yang dihadapi bukanlah bagaimana menghindari AI, tetapi bagaimana mengelolanya secara bijak agar tetap selaras dengan tujuan pendidikan.

Referensi :

- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement*. New York: Macmillan.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.