



Komposisi:
Jurnal
Pendidikan
Bahasa, Sastra,
dan Seni

Volume 22
Nomor 2, 2021
page. X82-x92

Article History:
Submitted:
Januari 1st, 2021
Accepted:
November. 1st,
2021
Published:
November. 1st,
2021

EFFECTIVENESS OF LEARNING ASSESSMENT THROUGH FEEDBACK WITH TEST ESSAYS

EFEKTIVITAS PENILAIAN PEMBELAJARAN MELALUI UMPAN BALIK DENGAN TES ESAI

Marzam¹, Ambiyar², and Ishak Aziz³

¹²³Universitas Negeri Padang

Jln. Prof. Dr. Hamka, Air Tawar, Padang, Sumatra Barat, Indonesia

*Corresponding author. Email: marzam1962@fbs.unp.ac.id

URL: <https://dx.doi.org/10.24036/komposisi.v22i2.111025>

DOI: 10.24036/komposisi.v22i1.111025

Abstract

The use of strategic and well-planned feedback in the assessment process is key to promoting learning. This article evaluates the role of the two-stage test process in guiding and assisting the learning of students in the second year of teaching materials at sendratasik Education Program, FBS Padang State University. After being given oral and written feedback without grades from the first test, students were given the opportunity to write different tests, the second test, and each was asked to choose which one was assessed. Students are generally very positive about the assessment process, most participate voluntarily and fully, learn a lot differently for the second test, and there is evidence of meta-cognitive awareness and understanding. Nevertheless, some students have difficulty and frustration in assessing the quality of their work. Discussions focus on learning processes and issues, on the usefulness of feedback and on formative test assessment procedures.

Keyword: *Assessment; feedback; test essay*

Abstrak

Penggunaan umpan balik strategis dan terencana dengan baik dalam proses penilaian adalah kunci untuk mempromosikan pembelajaran. Artikel ini mengevaluasi peran proses tes dua tahap dalam membimbing dan membantu pembelajaran siswa pada tahun kedua materi ajar di Program Pendidikan Sendratasik, FBS Universitas Negeri Padang. Setelah diberikan umpan balik lisan dan tertulis tanpa nilai dari tes pertama, siswa diberi kesempatan untuk menulis tes yang berbeda, tes kedua, dan masing-masing diminta untuk memilih mana yang dinilai. Siswa umumnya sangat positif tentang proses penilaian, sebagian besar berpartisipasi secara sukarela dan penuh, belajar jauh



berbeda untuk tes kedua, dan ada bukti kesadaran dan pemahaman meta-kognitif. Namun demikian, beberapa siswa mengalami kesulitan dan frustrasi dalam menilai kualitas pekerjaan mereka. Diskusi berfokus pada proses dan masalah pembelajaran, pada kegunaan umpan balik dan pada prosedur penilaian tes formatif.

Kata kunci: Penilaian; umpan balik; tes esai

Pendahuluan

Berdasarkan teori pendidikan behavioris yang mengasumsikan pembelajaran dan perilaku dapat ditentukan secara akurat dan dilakukan dengan cara yang rasional, penilaian di lembaga pendidikan tinggi secara tradisional diarahkan untuk menguji apakah mahasiswa telah mencapai serangkaian tujuan yang telah ditentukan sebelumnya (Ansyar, 2015). Oleh karena itu, fokusnya cenderung berorientasi pada konten dan produk, sehingga memunculkan pendekatan penilaian yang sumatif (Ambiyar 2020), digerakkan oleh ujian, dan mengacu pada norma. Sejak diketahui dengan baik bahwa penilaian adalah salah satu faktor utama yang mempengaruhi pendekatan mahasiswa untuk belajar dalam pengaturan pendidikan formal (Rowntree 1987; Ramsden 1992; Falchikov 1995; Biggs 1999), tidak mengherankan bahwa metode penilaian tradisional ini mendorong pendekatan pasif, permukaan, gaya belajar yang bergantung pada guru (Jacob, dkk. 1999). Nilai akademis dari pendekatan semacam itu semakin dipertanyakan dan dalam beberapa tahun terakhir telah terjadi pergeseran ke arah konstruktivis, pendekatan yang berpusat pada mahasiswa yang mengintegrasikan penilaian dengan pembelajaran. Pendekatan ini mengasumsikan bahwa pengetahuan bukanlah entitas yang tetap dan dapat diidentifikasi untuk diserap oleh peserta didik tetapi dikonstruksi oleh mahasiswa berdasarkan pemahaman mereka sendiri, yang dipengaruhi oleh latar belakang, perspektif dan pengalaman mereka. Akibatnya, jenis penilaian ini cenderung lebih fleksibel, integratif, kontekstual, berorientasi pada proses, referensi kriteria, dan formatif. Pendekatan 'penilaian untuk pembelajaran' ini mendorong kemandirian mahasiswa dan evaluasi diri dan dapat mengarah pada pembelajaran yang aktif dan lebih dalam (Biggs 1999; Jacob, dkk. 1999).

Komponen penting dari paradigma konstruktivis adalah peran individu dalam membangun pengetahuan dan makna mereka sendiri melalui keterlibatan aktif dalam proses pembelajaran. Vygotsky, melalui bekerja dengan anak-anak, menyadari bahwa kesuksesan yang lebih besar dalam konstruksi pengetahuan dicapai 'di bawah bimbingan orang dewasa atau bekerja sama dengan teman sebaya yang lebih mampu' (1978: 86). Dalam lingkungan pendidikan tinggi, bimbingan ini biasanya diberikan oleh dosen atau tutor, meskipun teman sebaya juga dapat memainkan peran penting dalam hal ini. Salah satu cara yang paling efektif untuk memberikan bantuan tersebut adalah melalui penggunaan umpan balik yang strategis dan terencana dengan baik dalam proses penilaian (Sadler 1989; Falchikov 1995; Stefani 1998), dan literatur penelitian menunjukkan bahwa umpan balik adalah komponen kunci dalam hal pembelajaran (Bangert-Drowns, dkk. 1991; Black dan Wiliam 1998).

Dalam pendekatan penilaian sumatif seperti tes dan ujian, jarang ada kesempatan untuk bertindak berdasarkan umpan balik kecuali dengan cara yang tidak jelas dan tidak pasti di masa depan, dan akibatnya komentar semacam itu cenderung diabaikan oleh mahasiswa. Dengan demikian, acara penilaian sekali tidak memberikan

kesempatan untuk pembelajaran yang efektif melalui umpan balik. Sebaliknya, peluang untuk belajar paling besar dalam tugas formatif yang membutuhkan draf di mana mahasiswa menerima umpan balik dan memiliki kesempatan untuk secara aktif terlibat dengan umpan balik untuk meningkatkan produk dalam draf berikutnya, seperti dalam esai. Seperti yang dinyatakan Ramprasad (1983: 4), dalam karyanya yang sering dikutip tentang umpan balik, pembelajaran nyata terjadi ketika umpan balik digunakan dengan cara yang membantu menutup kesenjangan antara di mana mahasiswa berada ('tingkat aktual') dan di mana mereka perlu ('tingkat referensi'). Ide pembelajaran sejati dari umpan balik melalui keterlibatan aktif mahasiswa diartikulasikan dengan baik oleh Taras, yang menyatakan bahwa:

[umpan balik] tidak dihitung sebagai umpan balik formatif kecuali mahasiswa telah memahami apa tujuan penilaian itu, bagaimana penilaian atau penilaiannya, dan bagaimana mereka dapat menggunakan kekurangan mereka di masa depan. Ini pun tidak cukup. Umpan balik formatif tidak lengkap sampai mahasiswa menghasilkan karya yang setara di mana masalah telah ditangani dan diperbaiki. (Taras 2002: 506).

Ada bukti yang bertentangan dalam literatur berkaitan dengan tanggapan mahasiswa terhadap umpan balik, dan karenanya efektivitasnya dalam mempromosikan pembelajaran. Studi telah menunjukkan bahwa umpan balik sering disalahpahami (Lea dan Street 2000), cukup sering tidak dibaca (Hounsell 1987), dapat dibaca tetapi tidak ditindaklanjuti (Ding 1998), dan kadang-kadang tidak berpengaruh pada pembelajaran (Fritz, dkk. 2000; McClellan 2001). Studi lain, bagaimanapun, menunjukkan bahwa mahasiswa menghargai dan menginginkan umpan balik yang baik, tidak hanya untuk alasan instrumental seperti mendapatkan nilai untuk lulus tetapi juga karena mereka ingin mengembangkan keterampilan umum (Higgins, dkk. 2002; Orsmond, dkk. 2005). Orsmond dkk. (2005) menekankan bahwa umpan balik harus diberikan pada tingkat yang dapat dipahami mahasiswa, dan Weaver (2006) menyatakan jika umpan balik diberikan dalam lingkungan yang mendukung, itu lebih efektif dalam mempromosikan pembelajaran dan memfasilitasi peningkatan daripada ketika ditawarkan sebagai penilaian.

Artikel ini bertujuan untuk menjelaskan proses penilaian formatif terhadap mahasiswa dalam tahun kedua, tujuh minggu bahan ajar Musik Nusantara yang ditawarkan di Prodi Pendidikan Sendratasik, FBS Universitas Negeri Padang. Hampir semua mahasiswa semester dua tahun kedua yang terdaftar untuk kuliah Musik Nusantara. Bahan ajar ini mencakup 'penamaan alat musik' dan 'klasifikasi alat musik' yang komprehensif, dan dalam satu tutorial tertentu mahasiswa dilibatkan dalam latihan penilaian diri dan rekan.

Salah satu bentuk penilaian dalam bahan ajar Musik Nusantara adalah tes essay. Pada tahun studi ini, setelah menandai sekitar 10% dari skrip, penulis menyadari harapan penulis kepada mahasiswa dan pekerjaan yang mereka hasilkan jauh dari satu sama lain dan akibatnya mahasiswa berkinerja buruk. Penulis berasumsi bahwa akan ada transfer keterampilan menulis esai yang lebih baik dari tahun sebelumnya. Selain itu, pertanyaan esai membutuhkan analisis dan penerapan konsep, keterampilan tingkat tinggi memerlukan pemahaman yang mendalam, dan jelas dari jawaban mereka bahwa pembelajaran bagi sebagian besar mahasiswa bersifat dangkal. Pada tahap ini, keputusan dibuat bukan untuk menandai sisa skrip, tetapi untuk memberi mahasiswa

umpan balik terperinci sebagai kelompok dan memberi mereka kesempatan untuk menulis tes kedua berdasarkan konten yang sama seperti yang sebelumnya, tetapi dengan pertanyaan yang berbeda. Untuk mengurangi beban penilaian, setiap mahasiswa diminta untuk memilih tes mana yang ingin dinilai.

Tujuan dari artikel ini adalah untuk mendeskripsikan intervensi yang terkait dengan proses penilaian dua tahap dan untuk mengevaluasi peran yang dimainkannya dalam membimbing dan membantu pembelajaran mahasiswa. Tujuan khusus dalam hal ini adalah untuk menguji pengaruh proses terhadap pembelajaran dan nilai yang dicapai, serta pendapat mahasiswa, pertama pada proses itu sendiri, kedua pada pembelajaran mereka dari proses, dan ketiga pada sifat dan fungsi umpan balik dari pembelajaran itu sendiri.

Metode

Pendekatan penelitian tindakan, seperti yang dijelaskan oleh Zuber-Skerrit (1992), digunakan dalam penelitian dengan tujuan untuk meningkatkan praktik mengajar dan pembelajaran mahasiswa melalui proses spiral perencanaan, tindakan, observasi dan refleksi. Fase perencanaan melibatkan identifikasi masalah yang tampak dari pembelajaran mahasiswa dan menjawab pertanyaan esai di tes awal, dan perumusan cara kreatif untuk menghadapi situasi tersebut. Hal ini mengarah ke fase tindakan di mana umpan balik dari tes pertama disajikan secara lisan kepada seluruh kelompok selama periode kuliah ganda ketika 63 mahasiswa (84% dari kelas) hadir. Dasar pemikiran pedagogik untuk pendekatan dua tes dijelaskan kepada mahasiswa, dengan penekanan pada pengalaman belajar yang positif daripada didorong oleh aspek negatif dari hasil yang buruk. Isu-isu seperti struktur esai, isi esai, dan strategi pembelajaran didiskusikan dan contoh esai lengkap disediakan, meskipun ditekankan bahwa pertanyaan dapat dijawab dengan berbagai cara. Kedua skrip tes difotokopi dan dikembalikan kepada mahasiswa seminggu setelah tes kedua ditulis, tetapi hanya yang 'terpilih' yang memiliki komentar dalam teks dan akhir teks serta nilai akhir. Tes yang tidak dipilih untuk penilaian hanya dinilai pada tahap selanjutnya untuk tujuan penelitian ini.

Tahap observasi penelitian tindakan pada dasarnya merupakan evaluasi dari proses penilaian tes. Data diambil dari tiga sumber: pertama, nilai sebenarnya yang diterima untuk tes; kedua, analisis kualitatif dari esai itu sendiri; dan ketiga, persepsi mahasiswa tentang keadilan dan fungsi proses. Persepsi mahasiswa diukur tidak hanya dalam kuesioner menggunakan pertanyaan terbuka dan tertutup tetapi juga dari wawancara tidak terstruktur dengan sembilan mahasiswa dua minggu setelah tes kedua. Kuesioner diberikan dalam kuliah formal segera setelah tes kedua dan diselesaikan oleh semua yang hadir (n = 56, 75% dari kelas). Pertanyaan tertutup menghasilkan data kuantitatif, dan komentar terbuka dikategorikan dan dihitung. Wawancara direkam dan ditranskrip sepenuhnya. Artikel ini merupakan bagian dari fase refleksi spiral penelitian tindakan.

Hasil dan Pembahasan

Persepsi Mahasiswa tentang Proses Penilaian

Dari 75 mahasiswa yang terdaftar untuk mata kuliah Musik Nusantara, 57 (76%) menggunakan kesempatan yang diberikan untuk menulis tes kedua. Tanggapan dari pertanyaan tertutup dalam kuesioner menunjukkan bahwa sebagian besar mahasiswa

merasa prosesnya adil (86%, Tabel 1) dan mereka suka memiliki kesempatan untuk menulis ulang (86%, Tabel 1).

Tabel 1. Tanggapan atas pertanyaan tertutup dalam kuesioner (n = 56).

Pertanyaan	Setuju (%)	Netral (%)	Tidak setuju (%)
Tes ditangani dengan cara yang adil (fakta bahwa Anda dapat menulis lagi)	86	7	7
Anda senang mendapat kesempatan untuk menulis tes lagi	86	11	3
Umpan balik pada tes 1 membantu menjawab tes 2	64	34	2
Umpan balik membantu Anda menilai seberapa baik atau buruk Anda telah melakukannya	89	11	0

Secara total, 89% responden menyatakan bahwa umpan balik membantu mereka menilai seberapa baik atau buruk mereka telah melakukannya (Tabel 1). Namun, ketika ditanya apakah mereka merasa sulit untuk memutuskan tes mana yang akan dinilai, 30 (54%) responden menjawab setuju, dengan sebagian besar menyatakan mereka tidak yakin dengan kinerja mereka dalam kedua tes (n = 13). Kecemasan yang dirasakan sehubungan dengan harus membuat keputusan dibuktikan dalam pernyataan seorang mahasiswa: 'Tidak mudah untuk menilai seberapa baik Anda melakukannya dalam sebuah tes, oleh karena itu saya tidak yakin tes mana yang harus dipilih karena dapat menjadi bumerang bagi diri saya sendiri jika saya memilihnya. yang salah. 'Fakta bahwa tes tersebut menghitung 15% dari nilai akhir mereka mungkin berkontribusi pada kegelisahan ini. Unsur frustrasi juga muncul sebagaimana dibuktikan dengan komentar mahasiswa lain: 'Saya tidak tahu tes mana yang lebih baik dan bodoh meminta kami untuk memilih seperti ini'. Terlepas dari kurangnya kepercayaan diri, 81% mahasiswa yang menulis ulang sebenarnya memilih esai di mana mereka tampil lebih baik.

Meskipun banyak yang merasa tidak aman, sebanyak 38% (n = 21) mahasiswa mengatakan mereka tidak menemukan keputusan tes mana yang dinilai sulit, dengan beberapa mengomentari fakta bahwa umpan balik telah membantu dalam penilaian mereka (n = 11). Untuk yang lain keputusan mereka terkait dengan jumlah atau jenis pekerjaan yang telah mereka lakukan (n = 7), dan untuk kelompok lain itu terkait dengan persepsi mereka tentang kesulitan dengan salah satu tes (n = 4).

Wawancara mengungkapkan bahwa mahasiswa jarang diharapkan untuk menilai nilai pekerjaan mereka sendiri atau orang lain di modul lain, karena hanya latihan peer dan penilaian diri yang disebutkan sebelumnya di bahan ajar Musik Nusantara tahun pertama yang dirujuk oleh mahasiswa. Untuk semua prosedur penilaian tingkat tersier lainnya, mereka telah terlibat dalam pekerjaan mereka dinilai oleh seorang 'ahli' - baik dosen sendiri atau dosen mata kuliah paralel.

Pendapat Mahasiswa tentang Belajar dari Proses

Menanggapi pertanyaan terbuka tentang apa yang telah mereka pelajari dari proses penulisan ulang, banyak mahasiswa menunjukkan bahwa mereka merasa mendapat manfaat dengan mempelajari teknik tes (n = 21), dengan masalah seperti membaca pertanyaan dengan hati-hati, menggunakan informasi yang relevan, manajemen waktu, bagaimana menjawab pertanyaan dan bagaimana menyusun esai yang disebutkan secara khusus. Lima belas mahasiswa berkomentar tentang realisasi kebutuhan untuk

melakukan lebih banyak pekerjaan dan 12 mengomentari kesadaran yang lebih baik tentang apa yang diharapkan dalam tes.

Meskipun hanya empat mahasiswa yang merasa bahwa mereka telah mempelajari lebih banyak konten dalam proses tersebut, jelas dari esai mereka di tes kedua bahwa banyak pembelajaran konten faktual sebenarnya telah terjadi (lihat bagian selanjutnya tentang nilai). Namun, karena tes kedua berbeda dari tes pertama, peningkatan pemahaman faktual tidak mungkin terjadi sebagai hasil langsung dari umpan balik. Peningkatan tersebut mungkin karena fakta bahwa mempelajari materi yang sama untuk kedua kalinya hanya meningkatkan memori dan pemahaman mereka tentang materi itu. Penjelasan lain yang mungkin, dan tidak selalu eksklusif dari yang pertama, adalah bahwa mahasiswa terlibat secara berbeda dengan materi, berdasarkan umpan balik yang mereka terima, yang menghasilkan pemahaman konsep yang lebih dalam.

Dalam analisis esai, terdapat bukti pergeseran pasti bagi banyak mahasiswa dari menghafal aktif seperti yang ditunjukkan dalam esai non-integratif yang sangat deskriptif pada tes pertama, ke pemahaman yang lebih dalam sebagaimana dibuktikan dalam esai integratif yang lebih bijaksana pada tes kedua. Komentar mengenai hal ini dari sejumlah mahasiswa baik dalam kuesioner maupun wawancara menunjukkan pemahaman yang lebih baik tentang proses pembelajaran pada tingkat meta-kognitif. Seorang mahasiswa menyatakan: 'Tes tersebut mengajari saya untuk dapat belajar untuk pertanyaan esai tidak hanya untuk melihat catatan dan menjejalkan sesuatu tetapi untuk dapat memahami konsep', dan yang lain berkata: 'Sangat penting untuk melihat gambaran yang lebih besar'.

Perolehan Nilai

Secara keseluruhan 52% mahasiswa gagal pada tes pertama dan nilai rata-rata untuk kelas tersebut adalah 45,4% ($n = 75$). Sebaliknya, lebih sedikit yang gagal pada tes kedua (33%) dan nilai rata-rata lebih tinggi (53,7%, $n = 57$). Karena peningkatan nilai ini hanya sangat sedikit tidak signifikan secara statistik ($t = 1,978$ pada tingkat 0,05) itu memang mewakili beberapa perbaikan, yang mungkin sebagian dikaitkan dengan peningkatan pembelajaran dan pemahaman sebagai hasil dari intervensi. Namun diakui bahwa perbedaan tersebut juga bisa disebabkan adanya bias pada sampel seperti mahasiswa yang malas dan lemah tidak menulis pada tes kedua, yang pada kenyataannya diakui tiga mahasiswa menjadi alasan untuk tidak mengikuti tes kedua. Oleh karena itu, data nilai tidak dapat dilihat secara terpisah, tetapi memberikan dukungan dan menambah validitas pada pendapat berdasarkan data kualitatif bahwa pembelajaran dan peningkatan telah terjadi sebagai hasil dari intervensi tes dua tahap. Alasan lain yang diberikan oleh mahasiswa untuk tidak menulis tes kedua adalah mereka dinilai telah mengerjakan tes pertama dengan cukup baik untuk tidak menulis tes kedua ($n = 4$). Lima orang lainnya menyatakan bahwa mereka tidak menulis tes kedua karena alasan logistik.

Tingkat peningkatan untuk beberapa individu cukup besar, dengan satu mahasiswa mencapai 30% untuk tes pertama dan 72% untuk tes kedua. Mahasiswa ini mengalami peningkatan di setiap bidang: struktur esai, alur logika, diagram yang dimasukkan dengan benar, konten faktual, dan penerapan ide yang benar. Dalam wawancara selanjutnya, mahasiswa tersebut menyatakan:

Fiuh, pada tes pertama saya tidak... Saya pikir saya tahu jawabannya, tetapi ketika saya melihat jawaban Anda, saya menyadari bahwa saya telah melakukannya dengan buruk.

Saya belajar lebih keras untuk tes kedua dan bahkan menulis beberapa jenis ringkasan.

Dalam [tes] kedua saya merencanakannya [esai] dengan hati-hati—di sini Anda dapat melihat rencana saya dicoret [menunjuk ke naskahnya] dan melakukan semua hal yang Anda katakan [tertawa] seperti, Anda tahu, memasukkan pengantar, meletakkan dalam grafik dan benda, dan menulis tentang grafik. Anda tahu, benar-benar menulis lebih banyak, tetapi juga dengan cara yang terencana. Ya, saya pikir apa yang saya tulis sebenarnya sangat bagus—bagus juga untuk saya [tertawa]. Tidak serius, saya sangat senang dengan apa yang telah saya lakukan di tes kedua. Saya bahkan memasukkan sesuatu tentang music aerophon yang telah saya pelajari dalam kuliah praktek trompet saya—Anda tahu salah satu alat music yang digunakan pada mata kuliah praktek music.

Jelas bahwa mahasiswa ini telah memperoleh manfaat dari umpan balik tersebut dalam beberapa cara yang sangat nyata. Pertama, hal itu membantunya menilai kinerjanya dengan lebih baik pada tes pertama; kedua, agak membimbing pembelajarannya; dan ketiga, dia telah cukup menginternalisasi umpan balik untuk membuat perbedaan yang luar biasa dalam tes keduanya. Fakta bahwa ia juga telah mengintegrasikan pembelajaran dari bahan ajar lain menunjukkan tingkat keterlibatan yang tinggi dengan topik tersebut. Peningkatan semacam ini terlihat jelas di banyak jawaban, dengan 24 dari 57 penulis ulang (43%) meningkatkan nilai mereka lebih dari 10% dari tes satu ke tes dua. Meskipun hal ini pada satu tingkat menggembirakan, sebagian mungkin karena elemen 'pembinaan' mahasiswa dalam menjawab dengan cara yang benar, sehingga menimbulkan cara strategis untuk menjawab pertanyaan daripada mendorong pendekatan pembelajaran yang lebih dalam. Ini jelas terjadi pada salah satu mahasiswa yang menyatakan bahwa, meskipun menemukan tes kedua lebih sulit, dia memilihnya untuk ditandai karena dia 'mungkin menjawab dengan cara yang lebih "berfokus pada pertanyaan"'.

Sifat dan Fungsi Umpan Balik

Sebanyak 64% mahasiswa merasa bahwa umpan balik dari tes pertama membantu cara mereka menjawab di tes kedua, dan 89% merasa itu juga membantu mereka untuk menilai bagaimana kinerja mereka sehingga mereka dapat membuat pilihan yang tepat (lihat Tabel 1). Mayoritas mahasiswa (66%, n = 37) merasa kombinasi umpan balik verbal dan tertulis paling berguna, dengan sebagian besar mahasiswa lainnya (21%, n = 12) lebih memilih umpan balik verbal. Keuntungan paling umum dari umpan balik verbal yang disebutkan oleh mahasiswa adalah menyoroti area masalah (n = 25), sebuah komentar yang tidak muncul sama sekali untuk umpan balik tertulis. Sebaliknya, keuntungan paling umum yang disebutkan oleh mahasiswa untuk umpan balik tertulis adalah dapat membaca jawaban model dengan kecepatan dan waktu mereka sendiri (n = 16). Meskipun pembelajaran tentang konten disebutkan untuk kedua bentuk umpan balik, itu lebih sering disebutkan sehubungan dengan umpan balik tertulis (n = 13).

Pembahasan

Proses dan Pembelajaran

Rowntree (1987), Falchikov (1995) dan Harlen (2006) semuanya mengomentari kebutuhan untuk menjaga aspek motivasi dalam pikiran saat memberikan umpan balik, dan Weaver (2006) menekankan pentingnya cara umpan balik disampaikan dalam hal memastikan keterlibatan mahasiswa. Dalam konteks ini, penulis berusaha keras untuk mendorong mahasiswa dan menyoroti aspek pembelajaran dari proses penulisan ulang tes. Tampaknya pendekatan ini berhasil karena mahasiswa pada umumnya menunjukkan sikap yang sangat positif terhadap proses penilaian: sebagian besar berpartisipasi dengan sukarela dan penuh, banyak yang cukup termotivasi untuk belajar secara berbeda dan terdapat bukti peningkatan kesadaran dan pemahaman meta-kognitif.

Namun demikian, salah satu aspek negatif yang muncul sebagai tema yang cukup konsisten dalam komentar mahasiswa adalah kesulitan mereka dalam menilai prestasi akademik. Kemampuan untuk menentukan nilai akademis adalah keterampilan yang diperlukan pelajar seumur hidup dan, dalam sebuah studi tentang penilaian diri dan teman sebaya, Ellery dan Sutherland (2004) menunjukkan ini menjadi keterampilan yang sangat sulit bagi mahasiswa yang tidak berpengalaman. Mahasiswa dalam studi ini, seperti kasus dalam studi lain (Taras 2006), hanya diberi sedikit kesempatan dalam hal ini. Terbukti, untuk mengembangkan keterampilan penilaian diri dan untuk mengurangi kecemasan yang terkait dengan prosedur semacam itu, peserta didik memerlukan umpan balik yang lebih konstruktif dan rinci tentang kemampuan penilaian diri mereka, dan lebih banyak berlatih dalam situasi di mana taruhannya tidak tinggi.

Umpan Balik

Keefektifan umpan balik kepada mahasiswa bergantung pada berbagai faktor yang berkaitan dengan cara penyampaiannya serta bentuk dan konteksnya. Ini dibongkar di sini dalam kaitannya dengan temuan dalam penelitian ini. Akal sehat memberitahu kita bahwa umpan balik menjadi efektif perlu disampaikan dalam waktu yang tepat, klaim juga sering ditekankan dalam literatur (Falchikov 1995; Higgins, dkk. 2002; Rust, dkk. 2005). Memberikan umpan balik dalam tiga hari tes pertama dalam penelitian ini tentu menarik perhatian mahasiswa, dan tingkat keterlibatan yang tinggi selama sesi umpan balik formal karena materi dan tes masih segar dalam pikiran mereka.

Umpan balik formatif dalam penelitian ini disajikan dalam bentuk lisan dan tertulis. Dari sudut pandang saya (dosen), umpan balik verbal kepada seluruh kelompok sangat efisien waktu. Selain itu, memiliki audiens 'semi-tawanan' memastikan bahwa sebagian besar di kelas menyadari betapa seriusnya kinerja buruk mereka dalam tes dan mereka merasa bahwa harus meningkatkan, baik dalam hal mode pembelajaran dan cara menjawab tes, pertanyaan. Ini, bagaimanapun, dicapai dalam suasana yang positif dan menguatkan. Selain itu, umpan balik verbal memungkinkan penekanan pada masalah dengan cara yang tidak mungkin dilakukan dalam umpan balik tertulis. Pembukaan dialog antara dosen dan peserta didik tentang aspek penilaian dan kurikulum merupakan cara penting untuk memfasilitasi pembelajaran, dan studi ini tentunya telah mengkonfirmasi nilai dari pendekatan ini.

Penggunaan contoh tertulis untuk esai bermasalah karena dapat mendorong mahasiswa untuk 'menyalin dengan kasar' dan 'merangsang tanggapan konvergen atau stereotip' di masa depan (Sadler 1989: 128). Lebih lanjut, beberapa penelitian telah menunjukkan umpan balik tertulis menjadi salah satu strategi yang paling tidak berguna

untuk meningkatkan kemampuan menulis mahasiswa (Freedman 1987; Zeller Mayer 1989). Namun, umpan balik tertulis dalam penelitian ini dihargai oleh mahasiswa karena nilai ketekunannya serta untuk pengajaran keterampilan menulis esai dan konten faktual. Sebuah studi empiris baru-baru ini tentang persepsi umpan balik tertulis oleh Weaver (2006) menunjukkan bahwa umpan balik tersebut dihargai oleh mahasiswa, tetapi mereka membutuhkan nasihat dan pemahaman tentang bagaimana menggunakannya. Sadler (1989) dan Higgins, dkk. (2002) juga mengomentari perlunya bimbingan jika mahasiswa ingin menggunakan umpan balik secara efektif. Penggabungan dari umpan balik tertulis dengan umpan balik verbal dalam penelitian ini tampaknya telah berperan dalam memberikan panduan tersebut dan dengan demikian mempromosikan penggunaan umpan balik yang efektif.

Memberikan umpan balik 'global' kepada seluruh kelompok dapat menjadi pedang bermata dua. Di satu sisi, mahasiswa cenderung tidak menanggapi komentar secara pribadi dan oleh karena itu kurang defensif tentangnya, memungkinkan mereka untuk terlibat secara lebih positif dengan umpan balik. Di sisi lain, pendekatan seperti itu biasanya kurang populer di kalangan mahasiswa (Orsmond, dkk. 2005), dan banyak yang percaya bahwa komentar tidak berlaku khusus untuk diri mereka sendiri dan cenderung mengabaikan mereka. Tingkat keterlibatan yang tinggi dengan komentar dalam penelitian ini, bagaimanapun, menunjukkan bahwa ini bukan masalahnya, dan mungkin karena tidak adanya nilai dalam umpan balik awal.

Mahasiswa saat ini semakin fokus pada nilai yang membantu mereka mencapai gelar mereka, daripada pada proses pembelajaran. Sejumlah penelitian telah menunjukkan bahwa ketika umpan balik diberikan tanpa nilai, peserta didik lebih fokus pada, dan terlibat lebih baik dengan, komentar (Atkins 1995; Brown, dkk. 1997; Black dan Wiliam 1998; Wotjas 1998; Taras 2002). Taras mengambil ini lebih jauh dengan menyatakan bahwa pemberian nilai mengganggu penilaian mahasiswa atas pekerjaan mereka (Taras 2001) dan berpendapat bahwa nilai harus disajikan hanya setelah umpan balik telah diinternalisasi (Taras 2002), seperti yang terjadi dalam penelitian ini.

Simpulan

Salah satu tujuan utama perguruan tinggi saat ini adalah pengembangan mahasiswa yang mandiri, otonom, seumur hidup. Sungguh memprihatinkan bahwa praktik penilaian tidak selalu konsisten dengan tujuan ini, yang menunjukkan bahwa perlu ada pergeseran ke arah penilaian yang mengembangkan individu yang mandiri dan menentukan nasib sendiri. Tampaknya ada sedikit perselisihan dalam literatur pendidikan yang mengharuskan mahasiswa menjadi peserta aktif dalam proses pembelajaran dan bahwa prosedur penilaian formatif, dengan umpan balik yang tepat yang menimbulkan pembelajaran, merupakan cara yang efektif untuk memenuhi tujuan ini. Meskipun demikian, dan berbeda dengan anggapan ini, tampaknya masih ada penekanan besar pada praktik penilaian sumatif di perguruan tinggi, khususnya di tingkat sarjana. Tugas formatif dua atau multi-tahap seperti esai, dengan umpan balik antar draf, dapat memberikan kesempatan untuk berlangsungnya pembelajaran dan dengan demikian meningkatkan kualitas pekerjaan. Sebaliknya, tes biasanya dilakukan sekali, peristiwa sumatif dengan komentar yang diterima dianggap hanya penjelasan karena tidak ada kemungkinan mahasiswa dapat meningkatkan upaya awal mereka. Dalam kasus seperti itu, baik proses tes itu sendiri maupun komentar yang diterima cenderung berdampak kecil pada pembelajaran mahasiswa. Namun, hal ini tidak perlu

menjadi masalah, seperti yang ditunjukkan dalam penelitian ini, di mana tes digunakan dengan sumber daya untuk menghasilkan kesempatan bagi mahasiswa untuk belajar dari proses, daripada menggunakannya hanya untuk tujuan sumatif. Menggunakan tes latihan pada komputer dengan umpan balik yang dihasilkan komputer, adalah cara lain di mana tes dapat dilakukan secara formatif.

Saran

Disarankan agar keterlibatan dalam proses tes formatif bersifat sukarela karena ini mengalihkan sebagian tanggung jawab untuk belajar ke mahasiswa itu sendiri. Ini juga memastikan bahwa hanya mahasiswa yang berkeinginan berpartisipasi, sehingga mengurangi beban kerja dosen, karena implikasi waktu harus dipertimbangkan terhadap manfaat pembelajaran. Dalam studi ini, meskipun menggunakan format umpan balik 'global' dan menilai hanya satu dari dua tes dalam intervensi, itu masih merupakan proses yang memakan waktu - terutama dalam konteks modul ceramah singkat. Umpan balik verbal dan tes kedua efektif menghabiskan tiga periode kuliah, yang mewakili 17% dari waktu kuliah formal yang biasanya digunakan untuk pengajaran materi terkait konten. Meskipun demikian, 'memperoleh pengetahuan dan pemahaman tentang proses penilaian membutuhkan jenis keterlibatan aktif dan partisipasi yang sama seperti belajar tentang hal 'lain', dan sebagai pendidik kita perlu menyediakan waktu untuk praktik pembelajaran terkait penilaian serta untuk konten masalah pembelajaran yang terkait.

Referensi

- Ambiyar dan Panyahuti. (2020). *Asesmen Pembelajaran Berbasis Komputer dan Android*. Jakarta: Kencana.
- Ansyar, Mohamad. (2015). *Kurikulum: Hakikat, Fondasi, Desain & Pengembangan*. Jakarta: Kencana.
- Atkins, M. (1995). *Apa yang harus kita nilai? Dalam Penilaian untuk pembelajaran di perguruan tinggi*, ed. P. Knight, 25–34. London: Kogan Page.
- Bangert-Drowns, R.L., C.L.C., Kulik, J.A. Kulik, and M.T. Morgan. (1991). *Efek Instruksional Umpan Balik dalam Kegiatan Ujian*. *Review Penelitian Pendidikan*, 61: 213–238.
- Biggs, J. (1999). *Mengajar untuk Pembelajaran Berkualitas di Universitas*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Black, P., and D. William. (1998). *Penilaian dan Pembelajaran di Kelas: Penilaian dalam Pendidikan* 5: 7–71.
- Brown, G., J. Bull, and M. Pendlebury. (1997). *Menilai Pembelajaran Mahasiswa di Pendidikan Tinggi*. London: Routledge.
- Ellery, K., and L. Sutherland. (2004). "Melibatkan Siswa dalam Proses Penilaian." *Perspectives in Education* 22, no. 1: 99–110.
- Falchikov, N. (1995). *Meningkatkan Umpan Balik untuk dan dari Mahasiswa. Penilaian untuk Pembelajaran di Perguruan Tinggi*, ed. P. Knight, 157–166. London: Kogan Page.
- Freedman, S.W. (1987). "Respon Terhadap Tulisan Siswa." *Research Report* No. 23 Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fritz, C.O., P.E. Morris, R.A. Bjork, R. Gelman, and T.D. Wickens. (2000). "Ketika pembelajaran lebih lanjut gagal: stabilitas dan perubahan setelah penyajian teks berulang kali." *British Journal of Psychology* 92: 492–511.

- Harlen, W. (2006). *Tentang hubungan antara penilaian untuk tujuan formatif dan sumatif. Dalam Penilaian dan Pembelajaran*, ed. J. Gardner, 103–118. London: Sage Publications.
- Higgins, R., P. Hartley, and A. Skelton. (2002). “Konsumen yang teliti: mempertimbangkan kembali peran umpan balik penilaian dalam pembelajaran siswa.” *Belajar di Pendidikan Tinggi* 27: 53–64.
- Jacob, C., K. Lockett, and D. Webbstock. (1999). “Merefleksikan persepsi mahasiswa tentang penilaian di Universitas Natal Pietermaritzburg (1994–1998): Studi Kualitatif.” *Jurnal Pendidikan Tinggi Afrika Selatan* 13: 118–124.
- Lea, M., and B. Street. (2000). *Tulisan Mahasiswa dan Umpan Balik Staf dalam Pendidikan Tinggi: Pendekatan Literasi Akademik. Dalam Tulisan Mahasiswa di Pendidikan Tinggi: Konteks Baru*, eds. M. Lea, and B. Stierer, 32–46. Buckingham: Open University Press.
- McClellan, E. (2001). *Penilaian untuk Pembelajaran: Perbedaan Persepsi Antara Tutor dan Mahasiswa. Asesmen & Evaluasi di Pendidikan Tinggi* 26: 307–318.
- Orsmond, P., S. Merry, and K. Reiling. (2005). “Pemanfaatan umpan balik formatif tutor oleh siswa biologi: studi wawancara kualitatif.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30: 369–386.
- Ramprasad, A. (1983). “Tentang definisi umpan balik.” *Behavioural Science* 28: 4–13.
- Ramsden, P. (1992). *Belajar Mengajar di Pendidikan Tinggi*. London: Routledge.
- Rowntree, D. (1987). *Menilai Siswa: Bagaimana Kita Mengenal Mereka?* London: Kogan Page.
- Rust, C., B. O’Donovan, and M. Price. (2005). “Model proses penilaian konstruktivis sosial: bagaimana literatur penelitian menunjukkan kepada kita bahwa ini bisa menjadi praktik terbaik.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30: 231–240.
- Sadler, D.R. (1989). “Penilaian formatif dan desain sistem pembelajaran.” *Instructional Science* 18: 119–144.
- Stefani, L.J. (1998). “Penilaian dalam kemitraan dengan peserta didik.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 23: 339–350.
- Taras, M. (2001). “Penggunaan umpan balik tutor dan penilaian diri siswa dalam tugas penilaian sumatif: menuju transparansi bagi siswa dan tutor.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26: 605–614.
- . (2002). “Menggunakan penilaian untuk belajar dan belajar dari penilaian.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26: 501–510.
- . (2006). “Lakukan kepada orang lain atau tidak: kesetaraan dalam umpan balik untuk sarjana.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31: 365–377.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Pikiran dalam Masyarakat*. London: Harvard University Press.
- Weaver, M.R. (2006). “Apakah siswa menghargai umpan balik? Persepsi siswa tentang tanggapan tertulis tutor.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31: 379–394.
- Zellermayer, M. (1989). “Studi tentang umpan balik tertulis guru untuk tulisan siswa: perubahan dalam pertimbangan teoritis dan perluasan konteks penelitian.” *Instructional Science* 18: 145–165.
- Zuber-Skerrit, O. (1992). *Pengembangan Profesional dalam Pendidikan Tinggi*. London: Kogan Page.