



PENERAPAN *CLASSROOM-BASED ASSESMENT (CBA)* SEBAGAI UPAYA MENINGKATKAN KOMPETENSI SISWA DI SEKOLAH DASAR

Durotul Qoyimah¹, Suwadi²

^{1,2}Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta

Informasi Artikel

Riwayat Artikel:

Diterima: 13 Desember 2025

Revisi: 18 Januari 2026

Diterima: 27 Januari 2026

Diterbitkan: 30 April 2026

Keywords:

Classroom-based assessment,
student competence

Kata Kunci:

Classroom-based assessment,
kompetensi siswa

DOI :

10.31932/jpdp.v12i1.5856

Surel Korespondensi:

durotulqoyimah38@gmail.com

Abstract

This study examined the implementation of Classroom-Based Assessment (CBA) at Madrasah Ibtidaiyah Miftahul Ulum Toto Mulyo, focusing on three assessment dimensions: assessment as learning, assessment for learning, and assessment of learning, and their relation to students' competencies (cognitive, affective, psychomotor, and 21st-century skills/4C). Using a qualitative case study approach, data were collected through in-depth interviews, classroom observations, and document analysis (rubrics, instruments, and learning outcomes). Data analysis followed an interactive process involving data reduction, data display, and source triangulation to ensure credibility. The findings indicate that teachers have integrated several CBA principles into instructional practices, particularly in formative assessment (assessment for learning), which is evident in regular understanding checks and feedback provision. However, the implementation of assessment as learning remains limited due to a lack of structured reflection and self-assessment practices. Assessment of learning is conducted but is not yet fully standardized or transparent to students. In terms of competencies, assessment tends to emphasize cognitive and psychomotor domains, especially in religious practices, while the development of 4C skills (critical thinking, creativity, collaboration, communication) and consistent affective assessment still require improvement. The study recommends enhancing transparency in assessment criteria, developing clear rubrics, strengthening self-assessment practices, and providing teacher training on fair and learning-oriented CBA design and implementation.

Abstrak

Penelitian ini menelaah penerapan Classroom-Based Assessment (CBA) di Madrasah Ibtidaiyah Miftahul Ulum Toto Mulyo dengan fokus pada tiga dimensi asesmen: assessment as learning, assessment for learning, dan assessment of learning, serta kaitannya dengan pengembangan kompetensi siswa (kognitif, afektif, psikomotorik, dan kompetensi abad-21/4C). Menggunakan pendekatan studi kasus kualitatif, data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi kelas, dan dokumen (rubrik, instrumen, dan hasil belajar). Analisis dilakukan secara interaktif melalui reduksi data, penyajian, dan triangulasi sumber untuk memastikan kredibilitas temuan. Hasil menunjukkan bahwa guru telah mengintegrasikan beberapa prinsip CBA ke dalam praktik pembelajaran terutama dalam aspek formatif (assessment for learning) yang tampak kuat melalui pengecekan pemahaman dan pemberian umpan balik, namun implementasi assessment as learning masih lemah karena minimnya praktik refleksi dan self-assessment yang terstruktur. Selain itu, assessment of learning dilakukan namun belum sepenuhnya terstandar dan transparan bagi siswa. Dari segi kompetensi, asesmen lebih menguatkan ranah kognitif dan psikomotorik praktik keagamaan, sementara pengembangan 4C (critical thinking, creativity, collaboration, communication) dan penilaian afektif yang konsisten masih memerlukan penguatan. Penelitian ini merekomendasikan peningkatan transparansi indikator penilaian, penyusunan rubrik yang jelas, pemberdayaan prosedur self-assessment, serta pelatihan guru dalam desain dan implementasi CBA yang adil dan berorientasi pembelajaran.

This is an open access article under the CC BY-SA license.

Copyright © 2026 by Author. Published by STKIP Persada Khatulistiwa



Pendahuluan

Penilaian dalam pembelajaran merupakan salah satu komponen fundamental yang menentukan

kualitas pendidikan. Pendidikan dasar, khususnya di Madrasah Ibtidaiyah (MI), penilaian tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk mengukur capaian

belajar siswa, tetapi juga sebagai sarana untuk memahami proses belajar yang sedang berlangsung. Salah satu pendekatan yang kini menjadi sorotan dalam pendidikan modern adalah *Classroom-Based Assessment* (CBA) atau penilaian berbasis kelas. CBA menempatkan guru sebagai pengambil keputusan utama dalam proses penilaian dengan mempertimbangkan konteks kelas dan karakteristik individual siswa (Popham, 2017). Melalui pendekatan ini, guru dapat mengamati perkembangan kognitif, afektif, dan psikomotor siswa secara lebih menyeluruh, sehingga proses pembelajaran menjadi lebih bermakna, relevan, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi.

Dalam praktiknya, sistem penilaian di sekolah dasar masih sering didominasi oleh *assessment of learning*, yakni penilaian yang berfokus pada hasil akhir belajar. Padahal, pendidikan yang berorientasi pada kompetensi menuntut keseimbangan antara *assessment as learning*, *assessment for learning*, dan *assessment of learning* (Stiggins, 2002). Di MI Miftahul Ulum Toto Mulyo, guru telah berupaya

menerapkan prinsip-prinsip penilaian berbasis kelas, namun pelaksanaannya masih menghadapi berbagai tantangan, baik dari segi pemahaman konsep maupun implementasi praktis di lapangan. Tantangan tersebut mencakup keterbatasan guru dalam merancang instrumen penilaian autentik, kurangnya refleksi siswa terhadap proses belajar, serta masih kuatnya budaya penilaian yang menekankan angka ketimbang makna pembelajaran. Kondisi ini menunjukkan pentingnya meninjau kembali bagaimana penilaian di kelas dapat berfungsi sebagai alat pembelajaran yang sejati, bukan sekadar alat pengukur hasil belajar.

Berbagai penelitian mengenai *Classroom-Based Assessment* (CBA) berkontribusi signifikan terhadap peningkatan kualitas pembelajaran, mulai dari hasil belajar, keterlibatan kelas, hingga pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Peneliti lain menemukan bahwa penerapan CBA yang sistematis mampu meningkatkan kemampuan pemecahan masalah dan berpikir kritis siswa melalui pemberian umpan balik formatif yang konsisten (Soner,

2025). Penelitian lain menunjukkan bahwa *assessment for learning* yang terintegrasi dalam proses pembelajaran dapat meningkatkan motivasi intrinsik dan partisipasi siswa secara bermakna (Solehuddin et al., 2025). Sementara penelitian lain menegaskan bahwa keterlibatan aktif siswa dalam proses penilaian mendorong berkembangnya kesadaran metakognitif (Nguyen, 2021). Meskipun demikian, dalam konteks madrasah di Indonesia, khususnya pada tingkat Madrasah Ibtidaiyah (MI), kajian terkait implementasi CBA masih sangat terbatas, karena sebagian besar penelitian masih berfokus pada sekolah umum dan belum banyak mengeksplorasi integrasi nilai-nilai keagamaan serta karakter khas pendidikan Islam dalam praktik penilaian berbasis kelas.

Kesenjangan yang muncul dari penelitian terdahulu ialah minimnya eksplorasi mengenai bagaimana model *assessment as, of, and for learning* dapat diimplementasikan secara kontekstual di madrasah (Firman, 2023). Selain itu, belum banyak penelitian yang mengaitkan pelaksanaan CBA dengan

pengembangan kompetensi siswa secara komprehensif meliputi pengetahuan, keterampilan, serta sikap spiritual dan sosial (Maulidya, 2023). Keterbatasan lainnya terletak pada kurangnya pendekatan studi kasus yang mendalami pengalaman nyata guru dan siswa dalam menerapkan CBA di kelas (Abdurrahmansyah et al., 2022). Oleh karena itu, dibutuhkan penelitian yang berfokus pada dinamika pelaksanaan *Classroom-Based Assessment* dalam lingkungan madrasah untuk memahami bagaimana penilaian ini dapat menjadi sarana pembelajaran yang efektif, berkeadilan, dan sesuai dengan konteks nilai-nilai pendidikan Islam.

Penelitian ini berfokus untuk mengkaji penerapan *Classroom-Based Assessment* yang meliputi *assessment as learning*, *assessment for learning*, dan *assessment of learning* dalam pengembangan kompetensi siswa di MI Miftahul Ulum Toto Mulyo. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis bagaimana guru merancang, melaksanakan, dan memanfaatkan hasil penilaian berbasis kelas sebagai bagian integral dari proses pembelajaran. Selain itu,

penelitian ini juga berupaya mengidentifikasi tantangan serta strategi yang digunakan guru dalam mengintegrasikan CBA ke dalam praktik pengajaran sehari-hari.

Secara teoretis, penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi terhadap pengembangan ilmu penilaian pendidikan khususnya pada *Classroom-Based Assessment* di lembaga pendidikan Islam dasar. Secara praktis, hasil penelitian ini dapat menjadi acuan bagi guru, kepala madrasah, dan pengembang kurikulum dalam merancang sistem penilaian yang lebih berorientasi pada proses belajar dan pengembangan kompetensi holistik siswa. Penelitian ini berpotensi memperkaya wacana tentang sinergi antara penilaian dan pembelajaran dalam paradigma pendidikan abad ke-21 yang menekankan kreativitas, refleksi diri, dan pembelajaran sepanjang hayat.

Metode

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi kasus, yang bertujuan untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai penerapan *Classroom-Based Assessment* (CBA) dalam

pengembangan kompetensi siswa di MI Miftahul Ulum Toto Mulyo. Pendekatan ini dipilih karena mampu menggambarkan secara komprehensif dinamika yang terjadi di lingkungan alami tanpa manipulasi variabel, serta menekankan makna dan interpretasi subjek penelitian. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, termasuk wawancara dengan dua guru Akidah Akhlak (kelas atas dan kelas bawah) serta beberapa siswa untuk menggali pengalaman autentik mereka dalam proses penilaian, observasi langsung terhadap kegiatan pembelajaran, dan analisis dokumen seperti instrumen penilaian, rubrik, serta hasil belajar siswa (Creswell & Guetterman, 2019). Subjek penelitian meliputi guru kelas, kepala madrasah, dan sejumlah siswa sebagai partisipan utama. Analisis data dilakukan secara interaktif dan berkelanjutan melalui tahapan reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dengan menggunakan teknik triangulasi sumber dan metode untuk memastikan validitas temuan (Miles et al., 2014). Dengan metode ini, penelitian diharapkan dapat menggali secara utuh bagaimana implementasi CBA berperan dalam membentuk

kompetensi siswa dan mengungkap tantangan serta praktik reflektif yang dilakukan oleh guru dalam konteks pendidikan madrasah dasar.

Hasil dan Pembahasan

Pelaksanaan asesmen berbasis kelas (Classroom-Based Assessment/CBA) pada mata pelajaran Akidah Akhlak di MI. Hasil penelitian dibagi ke dalam tiga bagian: Assessment of Learning, Assessment for Learning, dan Assessment as Learning. Setiap bagian memuat narasi temuan dari perspektif siswa dan guru secara terpadu sehingga membentuk gambaran menyeluruh tentang praktik asesmen di kelas.

A. Assessment of Learning (AOL)

Pelaksanaan Assessment of Learning pada mata pelajaran Akidah Akhlak tampak berjalan cukup konsisten berdasarkan penuturan siswa dan guru. Hampir semua siswa menjelaskan bahwa guru memberikan tugas dan ulangan yang sesuai dengan materi pembelajaran. Seorang siswa (Informan 1) mengatakan, *“Iya, Bu Guru selalu kasih tugas sesuai pelajaran hari itu.”* Jawaban yang senada muncul dari

informan lainnya yang menegaskan bahwa bentuk asesmen yang mereka terima relevan dengan kompetensi yang dibahas. Namun, pengalaman siswa mengenai penilaian sikap dan ibadah tidak selalu sama. Informan 3 dan 9 menyatakan bahwa ia tidak selalu dinilai dalam praktik ibadah: *“Tidak, Bu Guru tidak menilai saya waktu berdoa atau ibadah.”* Sementara itu, siswa lain seperti Informan 6 justru menyebut hal sebaliknya: *“Iya, Bu Guru menilai saya waktu doa dan hafalan.”*

Perbedaan pengalaman ini mengindikasikan bahwa implementasi AOL beragam antar kelas atau antar guru. Dari wawancara guru, pelaksanaan AOL tampak dirancang secara sistematis. Guru kelas bawah menyampaikan, *“Ya selalu dirancang terlebih dahulu untuk memantau perkembangan anak agar bisa menentukan langkah-langkah yang dibutuhkan.”* Guru kelas atas juga menegaskan bahwa penilaian harus selaras dengan tujuan pembelajaran: *“Setiap asesmen saya sesuaikan*

dengan tujuan pembelajaran, supaya benar-benar mengukur kompetensi yang ditargetkan." Guru MI menyatakan pentingnya objektivitas dalam menilai praktik ibadah: *"Penilaian harus objektif sesuai kemampuan praktik ibadah anak."* Meskipun demikian, adanya kesenjangan antara klaim guru dan pengalaman siswa menunjukkan bahwa implementasi penilaian sumatif masih perlu penguatan agar seluruh siswa mendapatkan pengalaman asesmen yang merata.

B. Assessment for Learning (AFL)

Assessment for Learning merupakan aspek asesmen yang paling konsisten dijumpai dalam data. Hampir seluruh siswa melaporkan bahwa guru selalu mengecek pemahaman mereka sebelum memulai pelajaran baru. Informan 4 dan 8 menyampaikan, *"Iya, Bu Guru sering tanya dulu materi kemarin supaya tahu kami paham atau belum."* Ketika siswa belum memahami pelajaran, guru mengulang materi dengan pendekatan berbeda, sebagaimana dikatakan oleh

Informan 7: *"Iya, kalau saya belum paham, Bu Guru ulangi lagi pakai cara lebih mudah."* Siswa juga menceritakan bahwa guru sering memberikan umpan balik langsung. Informan 1 mengatakan, *"Iya, Bu Guru kasih tahu bagian mana yang salah dan harus diperbaiki."* Namun tidak semua siswa menerima kesempatan untuk memperbaiki tugas. Informan 5 berkata, *"Tidak, saya tidak boleh perbaiki tugas setelah dikasih tahu salahnya."* Sementara siswa lain seperti Informan 6 dan 10 mengaku diberi ruang untuk remedial: *"Iya, Bu Guru selalu kasih kesempatan memperbaiki tugas."*

Dari perspektif guru, AFL merupakan praktik yang dipahami sebagai bagian esensial dari proses pembelajaran. Guru MI menyebutkan, *"Umpan balik harus diberikan agar anak tahu hasil belajarnya sejauh mana."* Guru kelas atas juga menegaskan bahwa hasil asesmen harian digunakan sebagai dasar memperbaiki metode mengajar: *"Kalau banyak yang belum paham, saya ganti metode atau kasih*

contoh yang lebih konkret.” Guru kelas bawah mengatakan, *“Harus memberikan kesempatan pada anak agar mereka bisa lebih paham dalam pelajaran yang disajikan.”*

Data ini memperlihatkan bahwa AFL tidak hanya berlangsung, tetapi menjadi bagian paling kuat dari mekanisme asesmen di kelas. Namun, ketidaksamaan pengalaman siswa terkait kesempatan remedial masih menjadi catatan penting bagi pemerataan praktik asesmen formatif.

C. Assessment as Learning (AAL)

Berbeda dengan AFL, implementasi Assessment as Learning tampak jauh lebih lemah berdasarkan wawancara siswa. Hampir semua siswa mengakui bahwa guru menjelaskan tujuan pembelajaran di awal, sebagaimana dikatakan Informan 2: *“Iya, Bu Guru kasih tahu tujuan pelajaran sebelum mulai.”* Namun, tidak ada siswa yang menggambarkan adanya kegiatan refleksi diri, penilaian diri, atau penilaian teman sebaya. Tidak ditemukan kutipan siswa yang

menunjukkan bahwa mereka pernah diminta mengevaluasi proses belajar mereka sendiri. Guru mengklaim bahwa kegiatan refleksi sudah dilaksanakan. Guru MI mengatakan, *“Refleksi harus melibatkan siswa agar anak mengetahui hasil belajar yang sudah dipelajari.”* Guru kelas atas menyampaikan bahwa ia mengajak siswa melakukan diskusi reflektif: *“Saya minta mereka ceritakan apa yang sudah dipahami dan apa yang belum.”* Guru kelas bawah juga menekankan, *“Anak harus tahu hasil belajarnya, jadi kita terbuka soal penilaiannya.”*

Perbedaan mencolok antara persepsi guru dan siswa menunjukkan bahwa kegiatan refleksi yang dilakukan guru mungkin tidak dipahami siswa sebagai bagian dari proses asesmen, atau memang belum dilakukan secara eksplisit dalam bentuk self-assessment yang terstruktur. Dengan demikian, AAL merupakan bagian asesmen yang belum sepenuhnya terinternalisasi dalam pembelajaran Akidah Akhlak.

D. Penilaian Sikap dan Praktik Ibadah

Guru dalam jenjang madrasah ibtidaiyah menjelaskan bahwa penilaian karakter dan ibadah merupakan bagian penting dari asesmen Akidah Akhlak. Guru kelas bawah berkata, *“Kita menilai anak itu bukan dari satu segi aja, melainkan dari afektif, psikomotorik, atau kejiwaannya.”* Guru kelas atas menambahkan, *“Saya menilai perilaku nyata seperti kejujuran, kedisiplinan, dan sopan santun selama proses belajar.”* Namun, pengalaman siswa tidak selalu sejalan dengan penuturan guru. Informan 3 berkata, *“Tidak, Bu Guru tidak melihat sikap saya waktu istirahat atau bermain.”* Sementara Informan 1 menyatakan kebalikannya: *“Iya, Bu Guru menilai sikap saya setiap hari.”* Hal yang sama terjadi pada penilaian praktik ibadah. Ada siswa yang menyatakan nilai praktik diberikan secara rutin, tetapi ada pula yang merasa tidak pernah dievaluasi dengan rubrik yang jelas. Meski guru menjelaskan bahwa rubrik dan

lembar observasi digunakan, siswa tidak selalu menyadari proses tersebut. Perbedaan persepsi ini mengindikasikan adanya variasi praktik asesmen antar kelas dan pentingnya memperjelas mekanisme penilaian kepada siswa.

Pada bagian hasil sebelumnya, penelitian menunjukkan bahwa penilaian sikap dan praktik ibadah merupakan komponen penting dalam pembelajaran Akidah Akhlak di MI. Guru menjelaskan bahwa asesmen pada ranah afektif dan psikomotorik dilakukan melalui observasi harian, pembiasaan ibadah, serta penilaian praktik seperti doa, hafalan, dan perilaku selama kegiatan keagamaan. Namun, meskipun guru menyatakan bahwa penilaian tersebut dilakukan secara konsisten, persepsi siswa menunjukkan adanya ketidaksamaan pengalaman. Sebagian siswa merasa bahwa sikap dan perilaku mereka dinilai setiap hari, sementara siswa lain mengatakan tidak pernah mengetahui bahwa aspek tersebut termasuk dalam penilaian. Demikian pula, penilaian praktik ibadah tidak dirasakan secara merata ada siswa yang menyebut selalu dinilai, dan ada

pula yang merasa tidak pernah menerima evaluasi yang jelas. Temuan ini memperlihatkan adanya *gap* antara rencana dan praktik asesmen, serta antara persepsi guru dan siswa. Pada tingkat guru, penilaian afektif dan psikomotorik dipandang sebagai bagian esensial dari pembentukan karakter dan kompetensi keagamaan. Namun pada tingkat siswa, kegiatan penilaian tersebut belum memiliki visibilitas yang kuat sehingga tidak dipahami sebagai proses asesmen formal. Hal ini menunjukkan bahwa mekanisme penilaian, baik dari segi pemberitahuan, transparansi indikator, maupun penyampaian hasil, belum sepenuhnya terinternalisasi oleh siswa.

1. Classroom-Based Assessment (CBA)

Classroom-Based Assessment (CBA) dipahami sebagai bentuk asesmen yang dilakukan langsung oleh guru di dalam kelas dan menjadi bagian integral dari proses pembelajaran. Brookhart menjelaskan bahwa CBA tidak berdiri terpisah dari kegiatan belajar, melainkan menyatu dengan aktivitas pembelajaran sehari-hari. Asesmen jenis ini

bersifat berkelanjutan karena dilakukan sepanjang proses belajar, bukan hanya pada akhir pembelajaran. Selain itu, CBA mendorong penggunaan berbagai teknik asesmen seperti observasi, tugas, portofolio, proyek, dan penilaian kinerja, sehingga memberikan gambaran yang lebih komprehensif mengenai perkembangan siswa (Brookhart & McMillan, 2019).

Karakter penting lain dari CBA adalah keterlibatan aktif siswa dalam proses asesmen. Brookhart menegaskan bahwa dalam CBA, siswa tidak hanya menjadi objek penilaian, tetapi juga berperan sebagai pelaku asesmen melalui kegiatan seperti refleksi diri dan penilaian diri (Stephanou & Mpiontini, 2017). Dengan memberikan ruang bagi siswa untuk memahami apa yang dinilai dan mengapa mereka dinilai, CBA membantu menumbuhkan kesadaran belajar dan kemampuan regulasi diri. Hal ini menjadikan asesmen bukan sekadar alat pemberi nilai, tetapi sarana pembelajaran yang mendorong perkembangan

pengetahuan, keterampilan, serta karakter siswa.

Classroom-Based Assessment (CBA) merupakan proses komunikasi dua arah antara guru dan siswa. Guru tidak hanya menyampaikan hasil penilaian, tetapi juga memberikan informasi yang membantu siswa memahami kualitas belajar mereka dan langkah perbaikan yang perlu dilakukan (Brown & Harris, 2014). Dalam perspektif teoritis, CBA memandang asesmen sebagai proses yang memfasilitasi perkembangan akademik dan personal siswa (Earl, 2003). Oleh karena itu, ketika asesmen tidak melibatkan siswa secara aktif atau kurang transparan, praktik tersebut belum sepenuhnya mencerminkan esensi CBA yang sebenarnya.

2. Assessment of Learning

Assessment of Learning (AOL) merupakan asesmen yang digunakan untuk menentukan capaian akhir peserta didik setelah proses pembelajaran selesai. Dalam kerangka kerja evaluasi pendidikan, asesmen sumatif berfungsi mengukur

tingkat penguasaan kompetensi berdasarkan indikator yang telah dirumuskan secara jelas sebelum pembelajaran dimulai (Stufflebeam, 2014). Dengan demikian, AOL berorientasi pada hasil akhir dan sering diwujudkan melalui penilaian formal, seperti tes akhir, penilaian proyek akhir, atau bentuk evaluasi lain yang menghasilkan keputusan akademik yang bersifat definitif, seperti nilai rapor atau kelulusan. Secara teoretis, AOL menuntut adanya indikator kompetensi yang terstandar, sehingga penilaian dapat memberikan representasi yang akurat mengenai tingkat keberhasilan siswa.

Penilaian sumatif harus dilakukan dengan prosedur yang konsisten dan reliabel agar hasilnya dapat dibandingkan dari waktu ke waktu serta antar peserta didik. Oleh karena itu, dalam merancang AOL, guru wajib memastikan bahwa alat penilaian yang digunakan sesuai dengan tujuan pembelajaran dan mampu mengukur aspek kompetensi yang relevan. Dalam teori evaluasi,

validitas dan reliabilitas menjadi prinsip utama. Validitas menekankan bahwa asesmen harus benar-benar mengukur apa yang seharusnya diukur, sementara reliabilitas memastikan konsistensi hasil penilaian ketika asesmen diterapkan pada kondisi yang berbeda namun setara (Scriven, 2014).

Jika prosedur penilaian sumatif tidak distandardisasi atau indikator tidak disampaikan secara jelas kepada siswa, maka hasil penilaian dapat bersifat bias dan tidak mencerminkan capaian yang sebenarnya. Hal ini berpotensi mengganggu keadilan akademik dan menurunkan kualitas keputusan evaluatif yang dibuat berdasarkan asesmen tersebut. Dari perspektif teori, AOL merupakan instrumen penting dalam menentukan keberhasilan akhir pembelajaran, tetapi hanya dapat berfungsi optimal apabila dirancang dengan ketelitian metodologis serta dijalankan sesuai prinsip evaluasi yang sah dan andal.

3. Assessment for Learning

Assessment for Learning (AFL) adalah asesmen yang digunakan untuk meningkatkan kualitas proses pembelajaran melalui pemantauan berkelanjutan terhadap pemahaman siswa. Menurut Black dan Wiliam AFL merupakan bentuk asesmen formatif yang mengutamakan proses, bukan hasil. Fokus utama AFL adalah membantu peserta didik memahami perkembangan belajarnya dan memberi mereka kesempatan untuk memperbaiki pemahaman sebelum evaluasi sumatif dilakukan. Dengan demikian, AFL menjadi bagian tak terpisahkan dari strategi pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan siswa (Black & Wiliam, 2010).

Salah satu karakteristik penting AFL adalah aktivitas checking for understanding, yaitu pemeriksaan pemahaman secara terus-menerus selama kegiatan belajar berlangsung (Handayani, 2007). Guru tidak hanya memberikan pertanyaan, tetapi juga mengamati respon siswa, mendeteksi kesalahpahaman, dan melakukan intervensi pedagogis

yang diperlukan. Proses ini memungkinkan guru menyesuaikan metode pengajaran sesuai dinamika kelas, sehingga pembelajaran menjadi lebih efektif dan kontekstual. Selain memonitor pemahaman, AFL menekankan pemberian umpan balik yang bersifat *feed-forward*. Umpan balik ini tidak hanya menunjukkan kesalahan, tetapi memberikan arahan konkret tentang cara memperbaiki dan meningkatkan pemahaman. Black dan Wiliam berpendapat bahwa kualitas umpan balik sangat menentukan keberhasilan asesmen formatif. Umpan balik yang jelas, spesifik, dan dapat ditindaklanjuti membantu siswa mengembangkan kesadaran belajar dan menumbuhkan kemampuan untuk melakukan evaluasi diri (Heritage, 2010).

Assessment for Learning juga menekankan pentingnya kesetaraan akses terhadap tindak lanjut pembelajaran, seperti kegiatan remedial atau pengayaan. Dalam teori, seluruh peserta didik harus mendapatkan kesempatan yang sama untuk

memperbaiki kesalahan dan memperdalam pemahaman (Wiliam, 2011). Oleh karena itu, AFL tidak hanya menuntut guru memahami prinsip asesmen formatif, tetapi juga menjaga konsistensi penerapannya. Ketika peluang perbaikan tidak diberikan secara merata, fungsi AFL sebagai alat untuk meningkatkan proses belajar tidak akan tercapai secara optimal.

4. Assessment as Learning (AAL)
Assessment as Learning (AAL) merupakan pendekatan asesmen yang menempatkan peserta didik sebagai aktor utama dalam proses evaluasi pembelajaran. Dalam perspektif Rogers, pembelajaran bermakna hanya dapat terjadi ketika siswa diberi kesempatan untuk melakukan proses internalisasi melalui refleksi diri. Melalui refleksi tersebut, siswa tidak sekadar menerima informasi dari guru, tetapi menilai pemahamannya sendiri, mengenali kesenjangan belajar, dan menyadari strategi yang diperlukan untuk memperbaiki atau meningkatkan hasil belajarnya (Rogers, 1989).

Dengan demikian, AAL menekankan bahwa proses evaluasi merupakan bagian dari pengalaman belajar itu sendiri, bukan sesuatu yang terpisah dari pembelajaran.

Dalam kerangka teori konstruktivisme humanistik, Assessment as Learning memiliki tujuan spesifik untuk mengembangkan kesadaran diri (*self-awareness*) terhadap proses belajar. AAL memberikan ruang bagi siswa untuk melakukan *self-assessment* maupun *peer-assessment*, sehingga mereka mampu menganalisis kualitas kerja mereka sendiri dan menerima perspektif dari teman sebaya (Andrade & Brown, 2016). Proses ini membantu siswa memahami bagaimana mereka belajar, apa yang mereka butuhkan, dan bagaimana strategi belajar dapat disesuaikan secara mandiri. Selain itu, AAL menumbuhkan kemandirian belajar (*learner autonomy*) dengan memberikan tanggung jawab lebih besar kepada siswa dalam mengontrol arah dan

proses belajarnya (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Assessment as Learning berbeda dari Assessment for Learning karena fokusnya tidak hanya pada perbaikan pembelajaran, tetapi pada transformasi peran siswa menjadi “asesor” bagi dirinya sendiri. Dalam AAL, siswa tidak hanya dipandu oleh guru melalui umpan balik, tetapi juga mengembangkan kemampuan metakognitif untuk memonitor, mengevaluasi, dan mengatur pemahaman mereka. Oleh karena itu, AAL sangat berkaitan erat dengan kemampuan *self-regulated learning*, yaitu kemampuan siswa menetapkan tujuan belajar, menentukan langkah pencapaiannya, serta mengevaluasi diri secara mandiri. Keberhasilan AAL bergantung pada kemampuan siswa untuk memahami proses penilaian sebagai bagian dari perkembangan pribadi (Walsh et al., 2015).

Assessment as Learning bertujuan agar dapat berjalan secara efektif, guru perlu menyediakan struktur

pembelajaran yang memungkinkan terjadinya refleksi yang autentik dan sistematis. Refleksi dalam konteks AAL bukan sekadar tanya jawab spontan, tetapi proses yang dipandu oleh instrumen reflektif, pertanyaan pemicu berpikir, atau aktivitas penilaian diri yang dirancang secara sadar. Kegiatan ini harus dipahami siswa sebagai bagian dari asesmen, bukan aktivitas rutin yang tidak memiliki makna evaluatif. Secara teoretis, ketika siswa tidak diberdayakan untuk melakukan penilaian diri atau tidak memahami bahwa refleksi merupakan bagian dari asesmen, maka AAL tidak dapat dianggap berjalan (Earl, 2013). Dengan demikian, peran guru sebagai fasilitator sangat penting dalam menciptakan lingkungan yang memungkinkan siswa berkembang sebagai pembelajar mandiri dan reflektif.

5. Teori Ranah Kompetensi (Kognitif, Afektif, Psikomotorik, dan 4C)
Ranah kompetensi dalam pendidikan mencakup berbagai dimensi kemampuan yang harus

dikembangkan secara seimbang untuk menghasilkan siswa yang utuh. Anderson dan Krathwohl mengembangkan revisi Taksonomi Bloom yang menegaskan bahwa ranah kognitif terdiri dari enam tingkat kemampuan: mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta. Keenam tingkat ini membentuk hirarki proses berpikir yang bergerak dari keterampilan berpikir tingkat rendah (LOTs) menuju keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTs) (Forehand, 2010). Asesmen kognitif harus dirancang tidak hanya untuk menilai kemampuan mengingat atau memahami, tetapi juga menguji kemampuan siswa dalam menganalisis informasi, mengevaluasi argumen, dan menghasilkan solusi atau karya baru (Herianto et al., 2024).

Bentuk asesmen yang umum digunakan meliputi tes tertulis, tugas analitis, studi kasus, dan pertanyaan terbuka yang menuntut penalaran tingkat lanjut. Selain ranah kognitif,

dimensi afektif memiliki peran penting dalam pembentukan karakter dan kepribadian siswa. Ranah afektif mencakup sikap, minat, nilai, penerimaan terhadap norma, serta kemampuan untuk menginternalisasikan karakter yang diharapkan. Untuk mengukur ranah ini, asesmen harus dilakukan melalui observasi perilaku secara sistematis, catatan anekdot mengenai respons siswa dalam situasi nyata, penilaian berbasis indikator sikap, dan asesmen autentik yang muncul dari konteks pembelajaran sehari-hari (Krathwohl, 2002). Penilaian afektif menuntut konsistensi, transparansi, serta kejelasan indikator agar proses evaluasi bersifat adil, akurat, dan mampu mencerminkan perkembangan nilai dan karakter siswa secara nyata. Ranah psikomotorik berhubungan dengan kemampuan motorik, tindakan fisik, serta keterampilan yang memerlukan koordinasi tubuh (Simpson, 1972). Pembelajaran praktik, seperti demonstrasi gerakan, praktik ibadah, atau keterampilan manual,

asesmen psikomotorik perlu dirancang dengan rubrik kinerja yang terukur. Guru harus memberikan instruksi yang jelas, menunjukkan contoh performa yang benar, serta menyediakan indikator evaluasi yang menggambarkan tingkat pencapaian keterampilan. Penilaian psikomotorik menuntut ketepatan observasi dan ketegasan standar agar siswa memahami kualitas performa yang diharapkan serta mampu meningkatkan keterampilan secara bertahap.

Tiga ranah utama tersebut, kerangka kompetensi abad ke-21 (P21 Framework) menambahkan empat kompetensi inti yang harus dikembangkan dalam pembelajaran modern, yaitu Critical Thinking, Creativity, Collaboration, dan Communication (4C). Kompetensi berpikir kritis dikembangkan melalui kegiatan analisis masalah, evaluasi argumen, dan penyusunan alasan yang logis. Kreativitas difasilitasi melalui tugas terbuka, eksplorasi ide baru, dan produksi karya orisinal.

Kolaborasi melibatkan kerja kelompok, koordinasi tugas, dan kemampuan berkontribusi dalam proyek kolektif. Sementara itu, komunikasi mencakup kemampuan menyampaikan ide secara jelas melalui presentasi, diskusi, maupun dialog bermakna. Asesmen 4C menuntut penggunaan pendekatan autentik, asesmen kinerja, dan proyek berbasis masalah yang memungkinkan peserta didik berperan aktif dalam proses pembelajaran (Kim, 2024). Dengan demikian, teori 4C memandang asesmen bukan hanya sebagai alat penilaian, tetapi juga wahana pengembangan kompetensi yang relevan dengan kebutuhan abad 21.

Simpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa penerapan Classroom-Based Assessment (CBA) di MI Miftahul Ulum Toto Mulyo telah berjalan namun belum sepenuhnya optimal pada seluruh dimensinya. Guru telah menerapkan berbagai bentuk asesmen yang mencerminkan assessment for

learning, terutama melalui pengecekan pemahaman, pemberian umpan balik, dan penyesuaian strategi pembelajaran. Praktik ini berkontribusi positif terhadap proses belajar karena memungkinkan guru memahami kebutuhan siswa secara berkelanjutan. Namun demikian, implementasi assessment of learning masih menghadapi tantangan pada aspek standarisasi dan transparansi indikator penilaian, sehingga belum sepenuhnya memberikan gambaran capaian belajar yang valid dan konsisten. Dalam konteks assessment as learning, kegiatan refleksi dan self-assessment belum terinternalisasi secara jelas bagi siswa, sehingga peran siswa sebagai subjek aktif dalam proses evaluasi belum berkembang secara optimal.

Dari perspektif pengembangan kompetensi, asesmen di MI Miftahul Ulum lebih menonjol pada aspek kognitif dan psikomotorik, khususnya terkait praktik keagamaan, sementara penguatan ranah afektif dan kompetensi abad ke-21 (4C) masih membutuhkan pendekatan asesmen yang lebih autentik dan terarah. Ketidaksinkronan antara persepsi guru dan siswa dalam penilaian sikap

serta praktik ibadah menunjukkan perlunya peningkatan transparansi dan komunikasi dalam proses asesmen. Secara keseluruhan, hasil penelitian ini menegaskan bahwa CBA memiliki potensi besar untuk menjadikan pembelajaran lebih bermakna dan berpusat pada siswa, namun diperlukan upaya peningkatan kapasitas guru, pemanfaatan instrumen asesmen yang lebih komprehensif, serta pembiasaan refleksi dan keterlibatan siswa agar penilaian benar-benar berfungsi sebagai alat pembelajaran yang berkelanjutan dan berkeadilan.

Daftar Pustaka

- Abdurrahmansyah, A., Sugilar, H., Ismail, I., & Warna, D. (2022). Online Learning Phenomenon: From The Perspective Of Learning Facilities, Curriculum, And Character Of Elementary School Students. *Education Sciences*, 12(8), 508.
- Andrade, H. L., & Brown, G. T. L. (2016). Student Self-Assessment In The Classroom. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook Of Human And Social Conditions In Assessment* (Pp. 319–334). Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside The Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
- Brookhart, S. M., & Mcmillan, J. H. (2019). *Classroom Assessment And Educational Measurement* (1st Ed.). Routledge.
- Brown, G., & Harris, L. (2014). The Future Of Self-Assessment In Classroom Practice: Reframing Self- Assessment As A Core Competency. *Frontline Learning Research*.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research* (Sixth Edition). Pearson.
- Earl, L. M. (2006). Assessment For Learning; Assessment As Learning: Changing Practices Means Changing Beliefs. Paper Presented At The Australian Council For Educational Research (Acer) Conference.
- Firman, A. J. (2020). Pengembangan Kurikulum Rumpun Mata Kuliah Pendidikan Agama Islam Perspektif Integratif-Interkonektif Di Program Studi Pendidikan Agama Islam Stain Sultan Abdurrahman Kepulauan Riau. Stain Sultan Abdurrahman.
- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives On*

- Learning, Teaching, And Technology. University Of Georgia.
- Handayani, Y. (2021). What Does An Ideal Classroom-Based Assessment Look Like? Indonesian Journal Of Educational Assessment, 4(2), 55-66.
- Herianto, E., Risprawati, R., Alqadri, B., & Fauzan, A. (2024). Pengembangan Model Pembelajaran Self-Regulated Learning Melalui Aktivitas Portofolio Berbasis Hots Di Perguruan Tinggi. *Jurnal Sosial Ekonomi Dan Humaniora*, 10(4), 576-587.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen In The Classroom*. Corwin Press.
- Hess, M. (2012). *Learning By Being: A Student-Centered Approach To Teaching Depth Psychology*. 19(1).
- Hopfenbeck, T. N., Zhang, Z., Sun, S. Z., Robertson, P., & Mcgrane, J. A. (2023). Challenges And Opportunities For Classroom-Based Formative Assessment And Ai: A Perspective Article. *Frontiers In Education*, 8, 1270700.
- Kim, M. (2024). A Snapshot Of Creativity In Pk-12 Education Policies And Practices In The United States. *Creative Education*, 15(07), 1399-1442.
- Maulidya, R. A. (2023). *[Judul Karya Lengkap]* (Tesis, Graduate Program Of English Education, Faculty Of Educational Sciences, Syarif Hidayatullah State Islamic University Jakarta).
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (Edition 3). Sage.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment And Self-Regulated Learning: A Model And Seven Principles Of Good Feedback Practice. *Studies In Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Yen, D. T. H., Hung, L. N., Vu, T. T. H., & Nguyen, T. (2021). *Factors Affecting Smart School Leadership Competencies Of High School Principals In Vietnam*. *International Journal Of Learning, Teaching And Educational Research*, 20(4), 1-17.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom Assessment: What Teachers Need To Know* (Eighth Edition). Pearson Education.
- Scriven, M. (2014). Evaluation. In D. Coghlan & M. Brydon-Miller (Eds.), *The Sage Encyclopedia Of Action Research* (Pp. 309-312). Sage Publications.

- Solehuddin, M., Sartinayanti, S., Hasnah, S., Karmila, M., & Muriyanto, M. (2025). Enhancing Critical Thinking Skills Through Problem-Based Learning: A Classroom Intervention In Junior High School. *International Journal Of Educational Research Excellence (Ijere)*, 4(1), 338–344.
- Söner, O. (2025). Career Anxiety As A Predictor Of Career Adaptability And Optimism Of High School Seniors Who Want To Make A Career Transition To University. *International Journal Of Educational Studies And Policy*, 6(2), 180–199.
- Stephanou, G., & Mpiontini, M.-H. (2017). Metacognitive Knowledge And Metacognitive Regulation In Self-Regulatory Learning Style, And In Its Effects On Performance Expectation And Subsequent Performance Across Diverse School Subjects. *Psychology*, 08(12), 1941–1975.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence Of Assessment For Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, And Applications* (2nd Ed.). Jossey-Bass.
- Walsh, B., Nixon, S., Walker, C., & Doyle, N. (2015). Using A Clean Feedback Model To Facilitate The Learning Process. *Creative Education*, 06(10), 953–960.
- William, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (2nd Ed.). Solution Tree Press.