

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 Hakikat Evaluasi

Dalam proses pendidikan, evaluasi merupakan salah satu komponen penting dan memainkan peranan yang besar dalam mengidentifikasi keberhasilan suatu program pendidikan. Pada dasarnya, evaluasi dimaksudkan untuk memperoleh data atau informasi tentang jarak antara situasi yang ada dan situasi yang diharapkan dengan menggunakan kriteria-kriteria tertentu. Dengan menggunakan data dan informasi yang ada, guru dapat mengambil keputusan tentang kegiatan belajar mengajar selanjutnya. Agar proses evaluasi dapat berlangsung, maka instrumen evaluasi harus direncanakan, disusun, dan dilaksanakan. Salah satu instrumen evaluasi yang digunakan secara luas adalah tes.

Dalam pengajaran bahasa, tes seringkali digunakan sebagai satu-satunya alat evaluasi untuk mengukur keberhasilan proses belajar mengajar bahasa. Tes ini bisa berupa tes baku atau tes buatan guru, tes lisan, tulisan atau perbuatan. Namun demikian, saat ini tes yang baku tertulis mendapat tempat khusus dalam evaluasi pembelajaran mata pelajaran bahasa Indonesia untuk mengukur kemajuan dalam penguasaan. Dalam evaluasi bahasa Inggris, kita mengenal TOEFL yang validitas dan reliabilitasnya telah diakui secara luas. Dengan demikian, tes ini memiliki daya aplikasi yang luas dalam proses pembelajaran bahasa.

Tes adalah suatu proses yang sistematis dalam memperoleh dan menggunakan informasi untuk membuat pertimbangan yang dipergunakan sebagai dasar pengambilan keputusan. Tes bahasa Indonesia yang dilakukan saat ini masih

beorientasi pada pengujian teori bahasa dan teori pendidikan bahasa bukan pada aspek penggunaan bahasa yang komunikatif.

Untuk mengukur kemampuan komunikatif, terutama kemampuan lisan adalah masalah yang tidak kecil. Banyak teori dan konsep-konsep yang diberikan oleh para ahli tentang bagaimana seharusnya tes komunikatif tersebut, tetapi bagaimana wujud konkretnya masih belum jelas. Seperti Marrow, (1981) mengemukakan beberapa ciri *language use* dalam kehidupan sehari-hari berbahasa yang pada kenyataannya tidak diukur dalam tes-tes bahasa yang konvensional. Ciri-ciri tersebut adalah *interaction, unpredictability, contex, purpose, performance, authenticity, dan behaviour-based*. Menurut Marrow ketujuh hal tersebut tidak diukur dalam tes bahasa yang konvensional, baik tes terpilah maupun tes terpadu.

Pandangan lain yang menganggap bahwa perkembangan tes bahasa yang komunikatif (*communicative language testing*) tidak secepat perkembangan pengajaran komunikatif bahasa (*communicative language teaching*), tidaklah berarti bahwa usaha untuk membuat tes komunikatif bahasa tidak dilakukan (Sumardi, Ed.; 1996:95-95). Artinya pendekatan pembelajaran bahasa Indonesia secara komunikatif belum diikuti oleh perkembangan model tes pengajaran bahasa Indonesia yang komunikatif.

Dalam perencanaan dan penyusunan tes bahasa Indonesia diperlukan berbagai hal, yang dalam buku *Pedoman Pelaksanaan Proses Belajar Mengajar Bahasa Indonesia* (1994) disebut rubrik. Rubrik itu merupakan berbagai aspek yang menetapkan apa yang harus dilakukan oleh peserta dalam mengikuti tes. Dengan kata lain, rubrik tes berkaitan dengan prosedur tes, yang meliputi organisasi tes, alokasi waktu dan petunjuk tes. Sementara itu, input dan respons yang diharapkan merupakan

dua aspek yang mempengaruhi kinerja peserta dalam mengikuti tes bahasa. Input terdiri atas informasi yang terkandung dalam sebuah tes tertentu, dan peserta diharapkan memberikan respons atau jawaban terhadap input itu. Sedangkan jawaban sedikit lebih kompleks, karena ada jawaban aktual dan jawaban yang diharapkan. Perancang tes dapat menetapkan jawaban yang diharapkan ini melalui desain tes, dan dapat berusaha mendapatkannya petunjuk tes, spesifikasi tugas dan input yang tepat. Dengan demikian, respons yang diharapkan ini merupakan bagian dari metode tes.

Selain faktor rubrik, dalam pelaksanaan tes pun perlu memperhatikan input. Input menyangkut dua aspek, yaitu (1) format dan (2) sifat bahasa. Format input meliputi saluran dan bentuk penyajian, sarana penyajian, bahasa penyajian, identifikasi masalah dan tingkat kecepatan. Input dapat disajikan secara aural atau visual dalam bentuk reseptif, sedangkan jawaban dapat berupa lisan atau tertulis dalam bentuk atau modus produktif.

Format jawaban yang diharapkan meliputi jenis jawaban, bentuk jawaban, dan bahasanya. Salah satu jenis jawaban yang diharapkan adalah “jawaban pilihan” dalam tes pilihan ganda. Bentuk jawaban yang diharapkan dapat berupa bahasa atau bukan bahasa. Misalnya, jawaban pilihan dalam tes pilihan ganda hanya memerlukan jawaban non-verbal, seperti memberi tanda silang pada lembar jawaban tes. Jika bentuk input atau jawaban berupa bahasa, maka bahasa itu dapat memiliki beberapa karakteristik, diantaranya adalah panjang bahasa itu, isi proposisi, karakteristik organisasi bahasa, dan karakteristik ilokusioner.

Pada dasarnya semua pemakaian bahasa dibatasi oleh konteks atau situasi. Bahasa yang digunakan dalam tes bahasa kadang-kadang dinyatakan sebagai bahasa “non-alami” atau “non-formal” atau bahkan dibuat-buat. Oleh karena itu, pembatasan

perlu diberikan dalam pemakaian bahasa dalam tes. Ada lima jenis pembatasan oleh konteks atau situasi ini, yaitu (1) pembatasan pada saluran, (2) pembatasan pada format, (3) pembatasan pada karakteristik organisasi bahasa, (4) pembatasan pada karakteristik proposisi dan ilokusioner; serta (5) pembatasan pada waktu atau panjangnya jawaban.

Terakhir, hubungan antara input dan jawaban dalam tes bahasa dapat dikelompokkan ke dalam tiga jenis, yaitu (1) timbal balik, (2) tidak timbal balik, dan (3) adaptif. Pemakaian bahasa timbal balik dapat didefinisikan sebagai pemakaian bahasa oleh seseorang individu untuk mempengaruhi individu lain. Definisi ini mengandung sejumlah komponen, terutama komponen wacana. Selanjutnya, pemakaian bahasa non-resiprokal (tidak timbal balik) adalah pemakaian bahasa tanpa interaksi di antara para pemakai bahasa, sehingga pemakaian bahasa tidak terpengaruh. Hubungan antara input dan jawaban dikatakan adaptif apabila input dipengaruhi oleh jawaban, tetapi tanpa umpan balik yang menunjukkan suatu hubungan timbal balik. Dalam tes adaptif, tugas-tugas tertentu yang diberikan kepada peserta tes ditentukan oleh jawabannya terhadap tugas-tugas yang pernah diberikan sebelumnya.

B. Penilaian Hasil Belajar

1. Pengertian Penilaian

Tujuan umum untuk mengevaluasi haruslah jelas. Untuk menentukan strategi evaluasi yang cocok, seorang peneliti harus mengetahui mengapa evaluasi dilaksanakan (Brinkerhoff, 1983:16). Apakah evaluasi akan digunakan untuk menemukan permasalahan, memecahkan permasalahan, menyediakan informasi yang

sedang berlangsung, atau memutuskan keberhasilan program? Alasan umum untuk mengevaluasi akan membantu evaluator menentukan strategi untuk melahirkan pertanyaan-pertanyaan evaluasi secara khusus. *“The first step in the utilization-focused approach to evaluation is identification and organization of relevant decision makers for information users of the evaluation”* (Patton, 1978:61).

Untuk memutuskan tujuan suatu evaluasi, seorang evaluator membuat keputusan mengenai evaluasi tersebut. *“Most evaluation studies arise from the interest in oversight”* (Levine, 1981:134). Sementara ada tujuan yang dikesampingkan atau terpusat secara umum untuk dimanfaatkan dengan evaluasi, evaluator akan menemukan bahwa *audience* yang berbeda akan memiliki alasan berbeda pula untuk menginginkan evaluasi yang sama. Maka dari itu, *audience* bermaksud akan menggunakan hasil tersebut dengan berbeda pula (Brinkerhoff, 1983: 16).

Stufflebeam (1985: 3) menyatakan *“The standard definition of evaluation is as follows: Evaluation is the systematic assessment of the worth or merit of some object”*. Stufflebeam (1985: 174) juga menyatakan, *“a process evaluation is an ongoing check on the implementation of a plan”*. Demikian pula Gronlund (1971: 6) mengemukakan definisi tentang evaluasi sebagai berikut. Evaluasi dapat dikemukakan sebagai suatu proses sistematis dari menentukan tingkat capaian tujuan bahan pelajaran yang diterima oleh siswa. Gronlund (1981: 36) juga mengemukakan kembali bahwa evaluasi dapat didefinisikan sebagai suatu proses yang sistematis untuk mengumpulkan dan menginterpretasikan informasi tentang pencapaian pembelajaran guna menentukan nilai. Selanjutnya Lynch (1996: 2) mendefinisikan *“evaluation is defined here as the systematic attempt to gather*

information in order to make judgements or decisions". Nunan (1992: 13) membandingkan bahwa evaluasi lebih luas dalam konsep daripada penilaian.

Demikian pula Baumgartner & Jackson (1995: 154) mengemukakan, *Evaluation often follows measurement, taking the form of judgement about the quality of a performance*". Ghani, Hari, & Suyanto (2006: 70) mengemukakan bahwa istilah 'evaluasi' sering membingungkan penggunaannya terutama dalam pembelajaran. Kadang-kadang 'evaluasi' disamakan dengan 'pengukuran' atau juga digunakan untuk menggantikan istilah 'pengujian." Ketika guru menyelenggarakan tes hasil belajar, mereka mungkin mengatakan: 'menguji prestasi', 'mengukur prestasi', atau 'mengevaluasi prestasi.' Selanjutnya, dalam kasus lain istilah evaluasi juga diartikan sebagai metode penelitian yang tidak tergantung pada pengukuran.

Sebenarnya, istilah evaluasi mengandung dua pengertian, yakni evaluasi sebagai deskripsi kualitatif dari perilaku siswa dan sebagai deskripsi kuantitatif dari hasil pengukuran (misalnya: skor tes). Untuk jelasnya arti istilah tes, pengukuran, dan evaluasi dapat diperbandingkan sebagai berikut:

(a) Tes adalah suatu instrumen atau prosedur sistematis untuk mengukur contoh perilaku siswa; (b) Pengukuran adalah suatu proses perolehan deskripsi numeric dari ciri khusus penguasaan siswa; dan (c) Evaluasi adalah proses sistematis dari pengumpulan, analisis, dan penafsiran informasi guna menentukan sejauh mana siswa mencapai tujuan pembelajaran. Jadi evaluasi lebih komprehensif dan mencakup pengukuran, sedangkan pengujian hanyalah merupakan salah satu bagian dari pengukuran. Istilah pengukuran hanya terbatas pada deskripsi kuantitatif dari perilaku siswa. Hasil pengukuran hanya selalu berbentuk angka (misalnya: siswa A menjawab benar 30 butir dari 50 butir pertanyaan), dan tidak mencakup deskripsi kualitatif

(misalnya: siswa B mendapat nilai paling jelek). Disisi lain, evaluasi dapat mencakup deskripsi kuantitatif (pengukuran) dan deskripsi kualitatif (bukan pengukuran) dari perilaku siswa. Selanjutnya, evaluasi selalu mencakup pertimbangan nilai (*value judgement*) atas hasil yang diperoleh (misalnya: siswa C mencapai kemajuan yang berarti dalam pelajaran tertentu).

Selanjutnya Anderson & Ball (Ghani, Hari, & Suyanto, 2006:71) mengemukakan bahwa evaluasi adalah proses yang menentukan sampai sejauh mana tujuan pendidikan dapat dicapai. Menurut Cronbach (Ghani, Hari, & Suyanto, 2006: 71) evaluasi adalah menyediakan informasi untuk pembuatan keputusan. Sehubungan dengan pembelajaran, evaluasi yang dimaksud adalah suatu proses pengumpulan data untuk menentukan manfaat, nilai, kekuatan, dan kelemahan pembelajaran yang ditujukan untuk merevisi pembelajaran guna meningkatkan daya tarik dan efektifitasnya. Dalam proses pembelajaran dikenal adanya evaluasi formatif dan evaluasi sumatif. Evaluasi formatif dilaksanakan selama berlangsungnya suatu program pembelajaran yang bertujuan untuk perbaikan dan peningkatan program, sedangkan evaluasi sumatif dilaksanakan pada akhir pelaksanaan suatu program pembelajaran yang bertujuan untuk pengambilan keputusan akhir (biasanya dilakukan setelah berakhirnya pembelajaran suatu materi tertentu).

Philips (1991: 62) juga mengemukakan, "*evaluation is a systematic process with several important parts*". Demikian pula Worthen & Sanders (2002:129) mengemukakan "*Evaluation is the process of delineating, obtaining, and providing useful information for judging decision alternatives*". Hubungan antara pengukuran dan evaluasi dapat dilihat dari penjelasan Gronlund (1971: 6) sebagai

berikut: Evaluasi = Deskripsi kuantitatif dari siswa (pengukuran) + Penetapan nilai (*value Judgement*), Evaluasi = Deskripsi kualitatif dari siswa (bukan pengukuran) + Penetapan nilai (*value Judgement*).

Weiss (1972: 6) mengungkapkan bahwa evaluasi adalah perbandingan “*what is*” dengan “*what should be*”. Walaupun peneliti sendiri tetap tidak bias dan objektif, peneliti terfokus pada fenomena yang mendemonstrasikan apakah program tersebut menerima tujuan yang diinginkannya. Secara sederhana Azwar (2004: 7) mengemukakan **karakteristik evaluasi** adalah: “(1) Merupakan perbandingan antara hasil ukur dengan suatu norma atau suatu kriteria; (2) Hasilnya bersifat kualitatif; dan (3) Hasilnya dinyatakan secara evaluatif”. Para evaluator memerlukan berbagai keahlian supaya lebih efektif dalam mengevaluasi. Selain itu mereka seharusnya menjadi ahli analisis yang baik sehingga tidak salah tafsir makna yang terkandung di dalam fenomena yang menjadi data. Mereka seharusnya juga memiliki keahlian pemasaran. Mereka harus mengkomunikasikan nilai evaluasi kepada pengambil kebijakan dan para manager yang mungkin tidak menyadari keuntungan dari bantuan evaluasi yang sistematis. Dengan demikian para pengambil kebijakan dan manager akan mendapatkan manfaat dari evaluasi sehingga mereka akan menemukan jalan keluar dari permasalahan yang mereka hadapi. Sesuai dengan yang dikemukakan

oleh Wholey, Harty, & Newcomer (1994: 591) sebagai berikut.

Evaluators need a variety of skills to be effective. They should be good analysts. They should be gifted at listening. Evaluators should also possess marketing skills. They must communicate the value of evaluation to policy-makers and managers who may not appreciate the benefits to be derived from systematic evaluation efforts.

Jadi komponen yang perlu dipertimbangkan dalam sistem evaluasi menurut Stronge (2006: 82) adalah: (a) pernyataan tujuan; (b) kriteria kinerja; (c) *rating scale* yang mendefinisikan standar kinerja; (d) deskripsi prosedur yang digunakan untuk mengumpulkan informasi pada kinerja; dan (e) alat meringkas informasi yang formal pada kinerja, seperti suatu ringkasan evaluasi.

Sebagai contoh komponen proses pembelajaran yang perlu dievaluasi dikemukakan oleh Ghani, Hari, & Suyanto (2006: 74) adalah: (a) Apakah strategi yang digunakan telah terbukti efektif?; (b) Apakah media pembelajaran yang ada telah dimanfaatkan secara optimal?; (c) Apakah cara mengajar telah berhasil membantu mengajar secara optimal? ; dan (d) Apakah cara belajarnya efektif?

Contoh komponen *output* yang perlu dievaluasi adalah bagaimana prestasi peserta didik? Evaluasi ini sebaiknya terpisah dari objek evaluasi lainnya. Evaluasi terhadap *output* pembelajaran adalah evaluasi hasil belajar siswa.

Secara etimologi penilaian merupakan terjemahan dari kata *evaluation*, yang berasal dari kata dasar *evaluate*. Kata tersebut mempunyai makna *nilai*. Jelasnya penilaian atau evaluasi berarti memberikan nilai kepada suatu benda, atau sesuatu kejadian. Untuk memberikan nilai kepada hal tersebut, seorang penilai atau guru perlu mengambil keputusan, yakni nilai apa yang akan diberikan (misalnya baik-buruk, tinggi-rendah, dan atau memuaskan-sangat memuaskan) kepada benda, keadaan, atau suatu peristiwa. Keputusan tersebut didasarkan pada fakta-fakta yang ada dan yang sesuai dengan permasalahannya. Fakta-fakta itu diperoleh melalui pengukuran dan non-pengukuran.

Kalau dikaitkan dengan pengukuran, Grondlund (1968:6) berpendapat bahwa *evaluation may be defined as a systematic process of determining the extent to which*

educational objectives are achieved. Definisi tersebut mengandung dua pengertian, yaitu (c) penilaian merupakan suatu proses yang sistematis (*systematic process*) yang artinya penilaian yang terdiri dari serangkaian kegiatan yang harus dilakukan melalui dan berdasarkan peraturan-peraturan tertentu; dan (b) penilaian selalu dihubungkan dengan tujuan-tujuan pengajaran yang telah ditentukan. Tujuan-tujuan tersebut dijadikan pedoman untuk membuat alat ukur penilaian.

2. Perbedaan Pengukuran dan Penilaian

Untuk mengetahui perbedaan pengukuran dan penilaian perlu dijelaskan dahulu kedua istilah tersebut. Yang dimaksud pengukuran dalam penelitian ini adalah suatu sistematis penentuan besar kecilnya hasil atau karakteristik tingkah laku siswa SMP dengan menggunakan alat ukur tertentu. Sedangkan penilaian adalah memberikan nilai kepada keberhasilan belajar siswa SMP yang sifatnya kualitatif.

Pengukuran dan penilaian sering dikacaukan karena kedua istilah tersebut mempunyai hubungan yang sangat erat. Penilaian selalu melibatkan pengukuran, dan suatu pengukuran biasanya diikuti oleh penilaian. Namun dalam penelitian ini perlu ada kejelasan perbedaannya. Pengukuran bersifat kuantitatif sedangkan penilaian bersifat kualitatif dan kuantitatif yang diikuti oleh suatu keputusan.

Grondlund (1968:6) memberikan penjelasan hubungan dan perbedaan antara penilaian dan pengukuran sebagai berikut.

Evaluation = Qualitative description of pupils (measurement) + value judgment;

Evaluation = Qualitative description of pupils (nonmeasurement) + value judgment.

Dari uraian di atas dapat disimpulkan bahwa kegiatan evaluasi ada yang didasarkan pada hasil pengukuran dan ada pula yang tidak.

Pendapat lain yang membedakan penilaian dan pengukuran adalah *Evaluation involves more subjectivity than measurement, but a little subjectivity occurs in the most objective measurement* (Stanley & Hokine, 1972:3). Jadi, perbedaan pengukuran dan penilaian adalah penilaian lebih banyak melibatkan subjektivitas daripada pengukuran.

Dalam penilaian hasil belajar pengukuran mempunyai peranan penting, yaitu dalam mendapatkan data dan informasi yang sesuai dengan tujuan-tujuan proses penilaian tersebut. Dengan demikian, pengukuran (yang sifatnya lebih objektif) dapat mendukung objektivitas penilaian hasil belajar.

3. Evaluasi Program

Evaluasi program adalah proses menentukan kualitas suatu program secara sistematis dan bagaimana program tersebut dapat ditingkatkan (Sanders & Sullins, 2006: 1). Racangan untuk suatu evaluasi didukung oleh (1) seperangkat pengukuran kinerja program secara kuantitatif atau kualitatif (2) seperangkat analisis yang digunakan pengukuran untuk menjawab pertanyaan kunci tentang kinerja program. Evaluasi dirancang termasuk cara untuk menggambarkan sumber program, aktivitas program, dan *outcomes* program sebanding dengan metode untuk mengestimasi pengaruh aktivitas program, yaitu, perbedaan antara *outcomes* program dan *outcomes* yang telah terjadi tanpa program (Wholey, Harty, Newcomer, 1994: 11).

Evaluasi program termasuklah pengukuran kinerja program—sumber biaya, aktivitas program, dan *outcomes* program—dan pengujian asumsi sementara yang berhubungan dengan tiga elemen ini. Satu kontribusi potensial penting dari evaluasi program adalah kegunaanya oleh pengambil kebijakan, manager, dan staf untuk mengubah sumber, aktivitas, atau tujuan program untuk meningkatkan kinerja program. Bagaimanapun juga, evaluasi mengandung lebih banyak seni daripada ilmu pengetahuan. Rencana setiap dukungan evaluasi membutuhkan keputusan pekerjaan yang sulit sebagai *evaluator* mencoba untuk mengidentifikasi pertanyaan-pertanyaan untuk dijawab. *Evaluator* harus mengimbangi yang dapat dilakukan dan biaya desain dengan keuntungan hasil evaluasi dalam meningkatkan kinerja program atau mengkomunikasikan nilai aktivitas program kepada pengambil kebijakan atau masyarakat umum (Wholey, Harty, & Newcomer, 1994: 15).

Para ahli evaluasi seperti Alex Astin & Bob Panos (Madaus, Scriven & Stufflebeam, 1986: 293) mengatakan bahwa tujuan prinsip evaluasi adalah untuk menghasilkan informasi yang dapat memandu keputusan mengenai adopsi atau modifikasi program pendidikan. Evaluasi diharapkan untuk menyelesaikan berbagai tujuan: (a) Mendokumentasikan kejadian; (b) Mencatat perubahan siswa; (c) Mendeteksi daya kelembagaan; (d) Menempatkan kesalahan bagi permasalahan; (e) Membantu membuat keputusan administratif; (f) Memfasilitasi aksi perbaikan; dan (g) Meningkatkan pemahaman kita terhadap pembelajaran.

Masing-masing tujuan ini berhubungan secara langsung atau tidak pada nilai suatu program dan mungkin suatu tujuan legitimasi untuk studi evaluasi tertentu. Hal ini sangatlah penting untuk disadari bahwa masing-masing tujuan membutuhkan data yang terpisah: semua tujuan tidak dapat disajikan dengan pengumpulan data tunggal.

Perencanaan untuk melaksanakan evaluasi program secara individu dan perencanaan terorganisasi bagi produksi dan kegunaan adalah dua hal yang berbeda. Pertama termasuk proses penemuan fakta yang terkenal, bagi pertanyaan bijak yang diberikan, kesesuaian metode untuk jawabannya. Hal ini termasuklah keahlian merancang studi, membangun perbandingan, mengembangkan pengukuran pada data yang akan dikumpulkan, menyelidiki sumber data potensial, dan menggambarkan teknik analisis yang digunakan. Suatu proses perencanaan biasanya diikuti jalur penelitian tradisional dan terfokus pada aspek teknik (yaitu, metodologi dan statistik) bukti kelengkapan pada pandangan kebijakan. Perencanaan untuk keberhasilan unit evaluasi program, bagaimanapun

juga—termasuk perjalanan singkat menjadi wilayah sedikit terkenal dan dipikirkan suatu aktivitas politik yang penting yang hanya teknik terpisah secara alami.

Seperti semua perencanaan, perencanaan memiliki suatu tujuan: membuat perbedaan kualitas kebijakan pemerintah dan program pemerintah dengan menginformasikan keputusan pengambil kebijakan melalui temuan evaluasi program. Walaupun tujuan ini adalah tanpa kesalahan dan dikenal, tujuan ini juga tidak cukup jelas. Perencana memerlukan tujuan yang lebih khusus untuk menyentuh kenyataan lebih mendalam.

Sebuah program didefinisikan sebagai seperangkat sumber dan aktivitas yang menuju satu tujuan umum atau lebih. Termasuklah kedua sumber dan aktivitas dalam definisi ini terfokus pada perhatian perilaku yang diinginkan dari program staf dan pada sumber lainnya perlu untuk memberikan layanan program. Dalam praktiknya, “program” adalah dua tipe yang cukup berbeda, dengan implikasi yang berbeda bagi proses evaluasi: sejumlah program dan program yang ditargetkan secara khusus

dengan baik. Sejumlah program sering terjadi di dalam sistem pemerintahan dan bagian sistem pemerintahan ketika istilah “program” adalah suatu klasifikasi pendanaan untuk aktivitas yang diorientasikan sekitar suatu tujuan global. Aktivitas khusus dilakukan dengan lokal cenderung secara terpisah dari yang lain. Evaluasi program adalah suatu rangkaian kegiatan yang dilakukan dengan sengaja untuk melihat tingkat keberhasilan program (Arikunto, 1999: 290). Evaluasi program untuk sejumlah program sering terfokus pada peserta monitoring dan aktivitas, kemudian pengukuran *outcomes*, dengan sedikit tekanan pada metode untuk mencapai kesepakatan dari kenyataan apakah program tersebut menyebabkan *outcomes* (Wholey, Harty, & Newcomer, 1994: 41).

Pada dasarnya evaluasi terhadap suatu program dapat dilaksanakan secara mandiri oleh pengelola program, atau dilaksanakan oleh pihak luar. Evaluasi yang dilakukan secara mandiri oleh pengelola program atau sering dikenal dengan evaluasi internal, lebih berfungsi sebagai pembinaan dan untuk evaluasi diri. Desentralisasi pendidikan berdasarkan atas kerelaan pengembangan dan administrasi pusat untuk mengizinkan sekolah untuk membuat keputusan sendiri. Sekolah berbasis manajemen telah menjadi administratif (Brown, 1990: 129). Caldwell & Spinks (1992: 4) mengemukakan, “*a self-managing school is a school in a system of education where there has been significant and consistent decentralisation to the school level of authority to make decisions related to the allocation of resources*”.

Karena itu sekolah penting untuk mengevaluasi dirinya sendiri sebagai pembinaan. Evaluasi yang dilakukan oleh pihak luar lebih berfungsi sebagai pengawasan dan menjamin akuntabilitas program yang dilaksanakan oleh sekolah

tersebut (Depdiknas, 2005: 5-7). Evaluasi internal dan eksternal dapat diuraikan berikut ini.

1) Evaluasi Internal

Sanders & Sullins (2006: 9) mengemukakan bahwa suatu evaluasi internal, yang diadakan secara internal oleh staf yang bekerja pada program tersebut, biasanya berkembang secara alami. Tujuannya adalah untuk mengumpulkan *feedback* pada aspek program yang tinjauan dan kemungkinan revisi sedang berlangsung. Apa yang berjalan dengan baik dan apa yang tidak? Apakah perlu perbaikan? Apakah perlu perbaikan di pertengahan keberlangsungan program tersebut? Evaluasi pada umumnya tidak dimaksudkan untuk pihak luar; bagaimanapun, evaluasi dapat berbagi dengan pihak luar sebagai cara demonstrasi bahwa staf sekolah menerapkan peraturan aktif dalam mengevaluasi dan meningkatkan sekolah mereka sendiri.

Sebagaimana evaluasi juga disarankan untuk memiliki seorang peninjau evaluasi program formatif dari luar, disebut meta evaluasi, dengan evaluator eksternal yang independen untuk memperhatikan penyimpangan evaluator internal. Evaluasi internal dilaksanakan sendiri oleh pelaksana program di berbagai tingkatan sebagai berikut:

(a) Di tingkat pusat; (b) Penanggungjawab evaluasi adalah Satker pusat, yang dalam pelaksanaannya dibantu oleh seksi evaluasi dan penyelesaian masalah tingkat pusat; (c) Di tingkat propinsi; (d) Penanggung jawab evaluasi adalah Satker pusat, yang dalam pelaksanaannya dibantu oleh Seksi evaluasi dan penyelesaian masalah tingkat propinsi; dan (e) Di tingkat kabupaten/kota. Penanggung jawab evaluasi adalah Satker pusat, yang dalam pelaksanaannya dibantu oleh Seksi evaluasi dan penyelesaian masalah tingkat Kabupaten/Kota. Walaupun dalam pelaksanaannya

pengelola program dapat bekerja sama dengan pihak luar dalam proses pengumpulan datanya, namun segala tanggung jawab terhadap pelaksanaan dan hasil evaluasi sepenuhnya ada pada pengelola program di setiap tingkatan. Pelaksanaan kerjasama ini dapat dilakukan dalam hal, yaitu (a) Melakukan seleksi indikator dan penetapan fokus evaluasi; (b) Mengumpulkan dan mengelola data; (c) Menjadi tim evaluasi atau personel *site visit*; (d) Menggunakan data yang telah dikumpulkan oleh lembaga lain (Badan Pengawas Sekolah atau sumber yang lain); dan (e) Melakukan evaluasi dan memberikan evaluasi.

Fungsi evaluasi diri, pengelola program dapat melakukan evaluasi pada akhir program ini untuk melengkapi informasi yang akan digunakan sebagai bahan analisis dan penyusunan laporan akhir program. Di dalam bahasa Indonesia, Ria-Dickins & Germaine (1998: 82) menyatakan, "*Investigations by teachers, whether as classroom evaluation or action research, cannot contribute to the profession and discipline of applied linguistics while living by another, less rigorous set of principles.*"

2) Evaluasi Eksternal

Tipe evaluasi lainnya, evaluasi eksternal, diselenggarakan oleh staf yang di luar pelaksana program (Sanders & Sullins, 2006: 9). Evaluasi biasanya dimotivasi oleh pertanyaan-pertanyaan dari luar dan memerlukan respon yang akurat terhadap pertanyaan yang diajukan pihak luar. Evaluasi eksternal adalah sumatif: keputusan tentang penggantian, pemeriksaan, penghargaan, atau keputusan akuntabilitas adalah hasil akhir.

Karena tekanan pada akuntabilitas dalam evaluasi program sumatif, evaluator eksternal lebih efektif karena independen dan kemampuan mereka untuk melangkah

kembali mengambil pandangan objektif pada gambaran besar, yang mungkin termasuk lebih dari memperhatikan sekolah atau wilayah sekolah. Komunitas, daerah bagian, dan persoalan pemerintah menjadi berperan dalam evaluasi sumatif. *Evaluator* eksternal sering berperan sebagai pembina evaluasi yang profesional.

Pelaksanaan evaluasi dapat dilakukan juga dengan pihak lain. Hal tersebut penting dilakukan agar transparansi, objektivitas, dan akuntabilitas dapat benar-benar terjaga. Evaluasi eksternal ini dapat dilakukan oleh berbagai pihak seperti:

(a) Tim evaluasi independen: perguruan tinggi, DPRD, Bapenda, dan BIN pendidikan atau tim independen khusus yang ditunjuk oleh pemerintah; (b) Unsur masyarakat dari unsur dewan pendidikan, LSM, BMPS, maupun organisasi masyarakat/kependidikan lainnya; (c) Instansi pengawasan: BPK, BPKP, inspektorat jenderal, dan Bawaslu propinsi dan kabupaten/kota; dan (d) Unit-unit pengaduan masyarakat yang terdapat di sekolah, kabupaten/kota, propinsi dan pusat.

4. Tes Hasil Belajar

4.1 Pengertian Tes Hasil Belajar

Tes sebagai salah satu teknik pengukuran dapat didefinisikan *A test will be defined as a systematic procedure for measuring a sample of an individual's behaviour* (Brown,1970:2). Definisi tersebut mengandung dua hal pokok yang perlu di perhatikan dalam memahami makna tes, yaitu

Pertama adalah kata *systematic procedure* yang artinya bahwa suatu tes harus disusun, dilaksanakan (diadministrasikan) dan diolah berdasarkan aturan-aturan tertentu yang telah ditetapkan. Sistematis di sini meliputi tiga langkah, yaitu (a) sistematis dalam isi, artinya butir-butir soal (item) suatu tes hendaknya disusun dan

dipilih berdasarkan kawasan dan ruang lingkup tingkah laku yang akan dan harus diukur atau dites, sehingga tes tersebut benar-benar tingkat validitasnya dapat dipertanggungjawabkan, (b) sistematis dalam pelaksanaan (administrasi) artinya tes itu hendaknya dilaksanakan dengan mengikuti prosedur dan kondisi yang telah ditentukan ; dan (c) sistematis di dalam pengolahannya, artinya data yang dihasilkan dari suatu tes diolah dan ditafsirkan berdasarkan aturan-aturan dan tolak ukur (norma) tertentu.

Kedua adalah *measuring of an individual's is behaviour* yang artinya bahwa tes itu hanya mengukur suatu sampel dari suatu tingkah laku individu yang dites. Tes tidak dapat mengukur seluruh (populasi) tingkah laku, melainkan terbatas pada isi (butir soal) tes yang bersangkutan.

Suatu tes akan berisikan pertanyaan-pertanyaan dan atau soal-soal yang harus dijawab dan atau dipecahkan oleh individu yang dites (testee), maka disebut tes hasil belajar (achievement test). Hal ini sependapat dengan seorang ahli yang menyatakan bahwa *The type of ability test that describes what a person has learned to do is called an achievement test* (Thordike & Hagen, 1975:5). Berdasarkan pendapat itu, tes hasil belajar biasanya terdiri dari sejumlah butir soal yang memiliki tingkat kesukaran tertentu (ada yang mudah, sedang, dan sukar). Tes tersebut harus dapat dikerjakan oleh siswa SMP dalam waktu yang sudah ditentukan. Oleh karena itu, tes hasil belajar merupakan *power test*. Maksudnya adalah mengukur kemampuan siswa SMP dalam menjawab pertanyaan atau permasalahan.

4.2 Jenis dan Bentuk Tes Hasil Belajar

Tes merupakan serangkaian soal yang harus dijawab oleh siswa SMP. Dalam hal ini, tes hasil belajar dapat digolongkan kedalam tiga jenis, yaitu (a) tes lisan, (b) tes tulisan, dan (c) tes tindakan atau perbuatan.

Penggunaan jenis tes tersebut seyogianya disesuaikan dengan kawasan domain tingkah laku siswa SMP yang hendak diukur. Misalnya tes tulisan dan tes lisan dapat digunakan untuk mengukur kawasan kognitif, sedangkan kawasan psikomotor dapat diukur dengan tes perbuatan, dan kawasan apektif biasanya diukur oleh skala penilaian yang biasanya disebut tes skala sikap.

Dalam tes tertulis dapat digunakan beberapa bentuk butir soal, yaitu (1) tes bentuk uraian, yang terdiri dari atas tes uraian terikat dan tes uraian bebas (2) serta tes bentuk objektif, yang terdiri dari data butir soal benar atau salah, pilihan ganda, isian singkat, dan menjodohkan.

a. Soal Bentuk Uraian (Esai)

Bentuk soal ini disebut bentuk uraian, karena peserta tes harus menjawab soal-soalnya dengan uraian yang mempergunakan bahasa sendiri secara lugas. Di samping itu tes uraian merupakan salah satu jenis tes tertulis yang umumnya berupa pertanyaan-pertanyaan yang mengandung permasalahan dan memerlukan pembahasan, uraian, atau penjelasan sebagai jawaban. Ciri tes uraian memberikan kebebasan kepada siswa SMP untuk mengorganisasikan jawabannya. Siswa SMP bebas memilih pendekatan yang dipandang dapat dalam menyelesaikan permasalahan yang ditanyakan serta dalam menyusun jawabannya.

Berdasarkan uraian di atas, Subino, (1987:2) menyatakan bahwa berdasarkan tingkat kebebasan jawaban yang dimungkinkan dalam tes bentuk uraian, butir-butir soal dalam ini dapat dibedakan atas butir-butir soal yang menuntut jawaban bebas. Butir-butir soal dengan jawaban terikat cenderung akan membatasi, baik isi maupun bentuk jawaban; sedangkan butir soal dengan jawaban bebas cenderung tidak membatasi, baik isi maupun jawaban.

Tes uraian merupakan tes yang tertua, namun bentuk ini masih digunakan secara luas di Amerika Serikat hingga kini, bahkan merupakan bentuk soal yang juga masih digunakan secara luas di bagian-bagian dunia lainnya (Gronlund, 1977).

Tes uraian memiliki beberapa kelebihan dibandingkan dengan tes objektif, yaitu (1) memungkinkan para testi menjawab soal secara bebas sepenuhnya, (2) merupakan tes yang terbaik dalam mengukur kemampuan menjelaskan, membandingkan, merangkum, membedakan, menggambarkan, dan mengevaluasi ; (3) merupakan tes yang terbaik untuk mengukur keterampilan mengemukakan pendapat dengan tulisan; (4) memberikan kesempatan bagi siswa SMP untuk meningkatkan kemampuan menulis, mengorganisasikan ide serta berfikir secara kritis dan kreatif ; (5) dapat menggalakan siswa SMP mempelajari secara luas tentang sebagian besar konsep dan menggeneralisasikan; (6) bila dibandingkan dengan bentuk tes yang lain tes uraian relatif lebih mudah membuatnya; (7) secara praktis para siswa SMP tidak mungkin menebak jawaban yang benar; dan (8) mungkin lebih sesuai untuk mengukur kemampuan kognitif yang relatif lebih tinggi (lihat Balitbang Dikbud, 1984 : 24).

Berdasarkan uraian di atas dapat dikatakan bahwa tes uraian dapat dijadikan sebagai suatu alternatif untuk mengatasi dampak yang negatif yang dapat terjadi

dalam penggunaan tes objektif. Selain itu, tes uraian mampu mengungkapkan aspek pengetahuan yang kompleks secara mendalam ; mampu melihat jalan pikiran siswa, menuntut siswa SMP untuk mengkreasikan dan mengorganisasikan jalan pikiran mereka dalam jawaban soal.

Tes bentuk uraian memiliki ciri-ciri tertentu, seperti yang dikemukakan oleh Wirasasmita (1981 : 24) yaitu (a) hendaknya setiap pertanyaan merupakan suatu perumusan yang jelas, definitif, dan pasif, (b) tiap pertanyaan hendaknya disertai petunjuk yang jelas tentang jawaban yang dikehendaki oleh oleh peserta, (c) hendaknya pertanyaan-pertanyaan tersebut mencakup semua bahan yang terpenting serta komprehensif, (d) perbandingan soal sukar, sedang, dan mudah harus seimbang, walaupun belum ada patokan yang pasti. Sebaiknya perbandingannya, sukar = 30% - 25%, sedang = 50%, dan mudah = 20% - 25%, dan setelah soal disusun segera susun kunci jawabannya, dengan memperhatikan berbagai kemungkinan jawaban.

b. Tes Bentuk Objektif

Soal bentuk ini bermacam-macam diantaranya adalah

- bentuk benar salah (true false);
- bentuk menjodohkan (matching);
- bentuk isian (completion); dan
- bentuk pilihan ganda (multiple choice) .

Pada prinsipnya, bentuk tes objektif di atas mempunyai kelemahan dan kebaikannya, akan tetapi biasanya bentuk objektif dapat menteskan semua bahan yang telah diajarkan, sedangkan bentuk uraian agak sukar untuk mengukur semua bahan yang sudah diajarkan, karena ruang lingkup bentuk tes tersebut sangat sempit.

Untuk lebih jelasnya perlu diterangkan dahulu kelemahan dan kebaikan tes bentuk objektif. Keuntungan atau kebaikan bentuk objektif dalam evaluasi hasil belajar bahasa Indonesia bagi siswa SMP adalah tes bentuk objektif (1) tepat untuk mengungkapkan hasil belajar yang bertatanan pengetahuan, pemahaman, aplikasi, dan analisis, (2) mempunyai dampak belajar yang mendorong siswa SMP untuk mengingat, menafsirkan, dan menganalisis pendapat, dan (3) jawaban yang diberikan dapat menggambarkan ranah tujuan pendidikan menurut Bloom, khususnya ranah *cognitive domain*. Sedangkan kelemahannya bahwa tes objektif (1) siswa SMP tidak dituntut untuk mengorganisasikan jawaban, karena jawabannya sudah disediakan, (2) siswa SMP ada kemungkinan dapat menebak jawaban yang telah tersedia (3) tidak dapat mengungkap proses berpikir dan bernalar, (4) hanya mengukur ranah kognitif yang paling rendah tidak mengungkap kemampuan yang lebih kompleks. Hal ini sebagaimana yang diungkapkan Gronlund (1985 : 36) menyatakan bahwa *...objective test items can be used to measure a variety of knowledge out come ...the most generally useful is the multiple choice items...but other items types also have a place*. Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa item-item tes objektif dapat digunakan untuk mengukur berbagai hasil belajar yang berupa pengetahuan. Umumnya yang paling berguna adalah item bentuk pilihan jamak, sementara itu, tipe item objektif yang lainnya punya peran tersendiri.

Pendapat lain yang berbeda, yakni Lado (1961 : 201) mengemukakan bahwa *The usual objections to objective test are that they are too simple, that they do not require real thinking but simple memory, and that they do not test the ability of the student to organize his thought*.

Pendapat di atas menunjukkan bahwa keberatan tes objektif adalah karena tes itu terlalu mudah, tidak menuntut pemikiran yang nyata, dan tidak menguji kecakapan siswa SMP dalam mengorganisasikan pikirannya. Padahal pada tingkatan perguruan tinggi kemampuan untuk mengorganisasikan pemikiran, mengungkapkan ide secara sistematis, dan menunjukkan kemampuan nalar yang ilmiah merupakan tuntutan yang ditujukan kepada siswa SMP, lebih jauh kepada lulusan perguruan tinggi (Ditjen Dikdasmen, 1982/1983 : 20).

Dilihat dari sudut waktu kapan dan untuk apa tes itu dilakukan, maka tes hasil belajar dapat dikelompokkan menjadi tes awal (*pretest*), tes akhir (*posttest*), dan *entering behaviour test*.

Tes awal biasanya dilakukan setelah proses belajar mengajar selesai. Tujuannya untuk mengetahui tingkat penguasaan mahasiswa SMP terhadap materi pelajaran yang telah diberikan pada proses belajar mengajar yang bersangkutan. Tujuan lain adalah untuk memperbaiki proses belajar mengajar yang telah dilakukan, hasilnya disebut hasil tes formatif, sedangkan bila tujuannya untuk menetapkan lulusan atau kenaikan kelas seseorang terhadap mata pelajaran tertentu maka disebut ujian akhir atau ulangan umum.

Entering behaviour test adalah suatu tes yang berisikan materi pelajaran atau kemampuan-kemampuan siswa SMP yang harus sudah dikuasai sebelum mereka menempuh suatu proses.

4.3 Kompetensi Dasar Berbahasa Indonesia bagi Siswa SMP

Proses kegiatan belajar mengajar dalam kelas tidak terlepas dari kegiatan penilaian dan pengukuran keberhasilan pembelajaran. Oleh karena itu, dalam

Pedoman KBM berdasarkan Kurikulum Berbasis Kompetensi Mata Pelajaran Bahasa Indonesia ini diberikan pula beberapa petunjuk dan pedoman penilaian keberhasilan pembelajaran bahasa. Seperti kita ketahui bahwa perubahan kurikulum merupakan salah satu upaya untuk meningkatkan mutu pembelajara. Perubahan Kurikulum 1994 yang beroreintasi pada pendekatan komunikatif menjadi Kurikulum Berbasis Kompetensi ini pun merupakan suatu upaya penyempurnaan dan perbaikan kualitas pembelajaran. Indikator keberhasilan pembaharuan kurikulum ditandai dengan adanya perbuahan pada pola kegiatan belajar mengajar, memilih media pendidikan, dan menentukan pola penilaian yang menentukan hasil pembelajaran.

Pembaharuan Kurikulum Bahasa Indonesia mulai dari tingkatan pendidikan dasar sampai pendidikan menengah akan bermakna bila diikuti oleh perubahan praktik-praktik pembelajaran di kelas yang dengan sendirinya akan mengubah juga praktik penilaian pembelajaran. Selama ini praktik penilaian di kelas kurang menggunakan metode dan alat yang lebih bervariasi. Oleh karena itu, seorang guru bahasa Indonesia harus mengetahui dan menguasai serta mampu menyusun tes-tes bahasa untuk mengukur keberhasilan pembelajaran bahasa Indonesia. Di bawah ini diuarikan beberapa petunjuk dan pedoman tentang (a) dimensi-dimensi tes bahasa sebagai instrumen penilaian dan pengukuran, (b) penilaian berbasis kelas, (c) penilaian kompetensi dalam KBK, (d) acuan kriteria dan acuan norma, serta (e) perencanaan dan pengolahan hasil penilaian.

Penilaian adalah suatu proses yang sistematis dalam memperoleh dan mempergunakan informasi untuk membuat pertimbangan yang dipergunakan sebagai dasar pengambilan keputusan. Penilaian bahasa Indonesia yang dilakukan saat ini

masih beorientasi pada pengujian teori bahasa dan teori pendidikan bahasa bukan pada aspek penggunaan bahasa.

Richard (1987:49) menjelaskan bahwa kompetensi komunikatif dalam pembelajaran bahasa meliputi (1) pengetahuan mengenai gramatika dan kosakata, (2) pengetahuan mengenai kaidah-kaidah berbicara, (3) pengetahuan mengenai bagaimana cara menggunakan dan memberi respons terhadap tindak-tutur, dan (4) pengetahuan mengenai bagaimana cara menggunakan bahasa secara tepat dan memuaskan. Selanjutnya, ia mengemukakan bahwa komponen-komponen kompetensi komunikatif meliputi (1) kompetensi gramatikal, (2) kompetensi sosiolinguistik, (3) kompetensi wacana, dan (4) kompetensi strategi.

Bachman (1990:87) menyebutnya bukan kompetensi komunikatif, tetapi kompetensi bahasa (*language competence*), yang meliputi (1) kompetensi organisasi dan kompetensi pragmatik. Kompetensi organisasi diklasifikasi lagi menjadi (a) kompetensi gramatikal dan (b) kompetensi wacana. Kompetensi pragmatik pun diklasifikasi menjadi (a) kompetensi *illocutionary competence* dan (b) kompetensi sosiolinguistik.

Kompetensi gramatikal menurut Bachman adalah kemampuan berbahasa dalam hal penguasaan dan penggunaan kaidah-kaidah bahasa, seperti kosakata, pembentukan kata, pembentukan kalimat, dan pembentukan bunyi/sistem penulisan. Sedangkan kompetensi wacana (*textual competence*) yaitu kemampuan siswa dalam penggunaan bahasa dalam aspek kekohesifan dan kekoherenan. *Illocutionary competence* mencakupi pemakaian bahasa yang berkaitan dengan fungsi-fungsi bahasa, seperti fungsi regulasi, fungsi heuristik, fungsi ideasional, fungsi imajinasi, fungsi personal, fungsi interpersonal, dan fungsi instrumental. Kompetensi

sociolinguistik meliputi kemahiran berbahasa dalam hal *sensitivity to dialect or variety*, *sensitivity to register*, *sensitivity to naturalness*, dan *references and figures of speech*.

Selanjutnya Littlewood (1981) mengemukakan bahwa ada dua jenis kompetensi komunikatif, yaitu pra komunikatif dan komunikatif. Yang dimaksud dengan kompetensi pra komunikatif adalah kemampuan berbahasa dalam aspek kompetensi struktural dan kuasi komunikatif. Sedangkan kompetensi komunikatif meliputi kemampuan berbahasa dalam aspek komunikatif fungsional dan interaksi sosial.

Untuk dapat menyusun suatu tes bahasa Indonesia yang baik dan terukur, pengembang tes perlu memperhatikan dan mempelajari dimensi-dimensi tes bahasa, yaitu (1) dimensi tujuan tes bahasa itu, (2) dimensi bentuk stimulus tes, (3) dimensi bentuk respons tes, (4) dimensi isi tes, (5) dimensi kemampuan teres, (6) dimensi teknik tes, dan (7) dimensi reliabilitas dan validitas tes.

Dimensi tujuan tes bahasa meliputi empat jenis, yaitu tes pencapaian atau tes kemajuan, tes sikap, tes diagnostik, dan tes penempatan.

Dimensi bentuk stimulus tes adalah satu runtunan stimulus dan respons. Oleh karena itu, dalam penyusunan tes bahasa perlu memperhatikan bentuk stimulus yang perlu dirancang oleh pengembang tes. Stimulus-stimulus tersebut dapat berupa lisan, tertulis, gambar-gambar, dan tindakan.

Dimensi bentuk respons merupakan jawaban yang diberikan oleh siswa dalam merespons stimulus yang diberikan oleh penguji. Respons yang diberikan oleh siswa dapat berupa lisan, tertulis, gambar-gambar, dan tindakan.

Dimensi isi tes bahasa berupa tes terpenggal dan tes terpadu. Tes terpenggal merupakan tes yang hendak mengukur kemampuan siswa dalam penguasaan ejaan dan tanda baca atau penguasaan kosa kata tertentu. Tes terpadu mengukur keseluruhan kemampuan siswa berbahasa sesuai dengan jenjang pendidikan dan tujuan pengajaran yang sudah ditetapkan.

Sesuai dengan tujuan pembelajaran bahasa Indonesia yang menekankan aspek komunikatif, maka tes bahasa Indonesi pun harus mengukur kemampuan siswa dalam berbahasa untuk kepentingan komunikasi. Kemampuan komuniatif siswa yang dimaksudkan adalah kemampuan berbahasa Indonesia sesuai dengan situasi dan konteks. Indikator kemampuan yang dites itu adalah tingkat kompetensi komunikatif.

Dimensi teknik tes bahasa meliputi dikte, esei (mengarang), wawancara, pilihan berganda, tes rumpang (*cloze test*), dan terjemahan.

Tes bahasa yang baik adalah tes yang memiliki reliabilitas dan vadilitas yang tinggi. Sesuai dengan tujuan pembelajaran bahasa Indonesia yang menekankan pada aspek kompetensi dasar berbahasa Indonesia (komunikatif), maka penilaian bahasa Indonesia pun harus mengukur kompetensi dasar berbahasa Indonesia yang sesuai dengan situasi dan kotenks pemakaiannya. Secara umum, kompetensi dasar berbahasa Indonesia ini mengintegrasikan antara keterampilan berbahasa dengan aspek kebahasaan dan kesastraan. Untuk lebih jelasnya kemampuan yang harus dievaluasi dapat dilihat pada bagan di bawah ini.

PENAILAIAN KEMAMPUAN BERBAHASA INDONESIA

Keterampilan berbahasa	Produktif		Reseptif	
	A. Konsep Kebahasaan	Menulis (40%)	Berbicara (10%)	Membaca (40%)

Fonologi	-	V	V	V
Ejaan	V	-	V	-
Morologi	V	V	V	V
Sintaksis	V	V	V	V
Semantik	V	V	V	V
Wacana	V	V	V	V
Kosa Kata	V	V	V	V
Sastra	V	V	V	V

Kompetensi dasar berbahasa Indonesia yang harus dinilai adalah kompetensi-kompetensi dasar yang ada dalam Kurikulum Berbasis Kompetensi Mata pelajaran Bahasa dan Sastra Daerah (Indonesia), seperti contoh-contoh dalam bab II buku ini. Kompetensi yang dinilai adalah kompetensi berbahasa Indonesia bukan menilai konsep kebahasaan dan kesastraan. Misalnya dalam kita akan menilai kemampuan menulis tentu saja secara tidak langsung menilai konsep konsep ejaan, kosa kata dan semantik, morfologi, sintaksis, serta wacana bahasa Indonesia.

Kemampuan yang dinilai berdasarkan tingkat kompetensi dasar yang harus dimiliki oleh seorang peserta didik. Tingkatan atau level bagi peserta didik yang bersekolah selama 12 tahun dapat dilihat pada bagan di bawah ini.

LEVEL KOMPETENSI DASAR PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA

Level 0	Selesai TK & RA
Level 1	Selesai kelas II SMP & MI (akhir tahun ke-2)
Level 2	Selesai kelas IV SMP & MI (akhir tahun ke-4)
Level 3	Selesai kelas VI SMP & MI (akhir tahun ke-6)
Level 4	Selesai kelas II SMP & MTs (akhir tahun ke-8)
Level 4A	Selesai kelas III SMP & MTs (akhir tahun ke-9)
Level 5	Selesai kelas I SMA & MA (akhir tahun ke-10)
Level 6	Selesai kelas III SMA & MA (akhir tahun ke-12)

Rentang waktu dalam level-level di atas adalah 2 tahun. Rentang waktu ini lebih pendek dari kompetensi tamatan jenjang TK & RA 2 tahun, jenjang SMP & MI 6 tahun, jenjang SMP & MTs 3 tahun, dan jenjang SMA & MA 3 tahun. Rentang waktu yang lebih pendek ini bertujuan untuk memudahkan guru atau sekolah dalam mengetahui tingkat pencapaian siswa pada level tersebut.

Dengan memahami kompetensi siswa lebih dini dalam rentang waktu yang lebih pendek, guru, orang tua, dan staf sekolah lainnya diharapkan dapat memberikan perbaikan-perbaikan sejak dini sebelum terlambat ketika siswa berada pada kelas terakhir untuk mencapai kompetensi tamatan dari suatu jenjang tertentu. Selain itu, penentuan level-level ini pun bermanfaat bagi kepala sekolah dalam menentukan guru-guru strategis pada setiap level.

a. Kemampuan Menyimak

Sesuai dengan namanya, penilaian kemampuan menyimak lebih tepatnya pengujian kompetensi bahasa lisan, bahkan penilaian kemampuan yang diujikan secara lisan dan diterima siswa melalui sarana pendengaran. Kemampuan menyimak dimaksudkan sebagai kemampuan menangkap dan memahami bahasa lisan.

Tujuan dari penilaian menyimak ini meliputi dua macam, yaitu (1) untuk menilai kemampuan membedakan antar fonem dan bukan hanya untuk memahami pesan verbal saja dan (2) untuk menilai pemahaman menyimak.

Untuk menilai tujuan-tujuan tertentu yang berkaitan dengan kompetensi dasar berbahasa Indonesia secara lisan dapat dilakukan dengan dua cara, yaitu penilaian diskriminasi fonem dan sensitifitas penekanan serta penilaian pemahaman menyimak. Penilaian menyimak dapat dilakukan dengan beberapa, di antaranya adalah dengan

penilaian diskriminasi yang terdiri atas sebuah gambar yang disertai oleh tiga atau empat kata, kemudian diucapkan oleh penguji secara langsung atau melalui tape. Tipe ini biasanya digunakan untuk menilai kemampuan menyimak pada tahapan tingkat rendah.

Secara alami bahasa Indonesia bersipat lisan dan berwujud dalam kegiatan berbicara dan menyimak. Pada kenyataannya berbahasa lisan lebih banyak digunakan oleh penutur bahasa Indonesia. Oleh karena itu, penilaian kemampuan menyimak perlu mendapat perhatian yang memadai walaupun porsinya tidak sama dengan keterampilan berbahasa Indonesia lainnya (membaca dan menulis).

Dalam pelaksanaannya pembelajaran bahasa Indonesia di sekolah, pembelajaran menyimak apalagi penilaiannya kurang mendapat perhatian sebagaimana halnya keterampilan berbahasa Indonesia lainnya. Belum semua guru mengajarkan dan sekaligus menguji kemampuan menyimak muridnya dalam satu periode tertentu.

Masalah yang dihadapi oleh guru dalam pelaksanaan penilaian kemampuan menyimak adalah berupa sarana rekaman atau langsung yang harus dipersiapkan oleh guru dalam penilaian berlangsung. Penggunaan rekaman untuk pelaksanaan penilaian kompetensi dasar menyimak mempunyai keuntungan, di antaranya yaitu (1) menjamin tingginya tingkat keterpercayaan alat tes, (2) memungkinkan kita untuk membandingkan prestasi antara kelas yang satu dengan kelas yang lain walaupun selang waktu cukup lama, (3) jika alat penilaian memiliki tingkat kesahihan dan keterpercayaan yang memadai, dapat diupergunakan berkali-kali, (4) dapat merekan situasi tertentu pemakaian bahasa Indonesia di masyarakat untuk dibawa ke kelas,

serta (5) guru dapat mengontrol pelaksanaan penilaian dengan lebih baik (lihat Nurgiyantoro,1988:231).

Bahan yang perlu diperhatikan dalam menilai kemampuan menyimak adalah (a) tingkat kesulitan wacana, (b) isi dan cakupan wacana, serta (c) jenis-jenis wacana. Tingkat kemampuan menyimak meliputi tingkatan ingatan, pemahaman, penerapan, dan analisis.

Tingkat kesulitan wacana dapat dilihat dari faktor kosa kata dan struktur bahasa yang digunakan. Jika kosa kata yang dipergunakan sulit, bermakna ganda dan abstrak, jarang dipergunakan, dan ditambah lagi struktur kalimatnya juga kompleks, wacana tersebut termasuk wacana yang tinggi tingkat kesulitannya. Akan tetapi, jika kedua aspek kebahasaan tersebut sederhana, wacana tersebut tergolong wacana sederhana. Ada suatu cara untuk memperkirakan tingkat kesulitan wacana bagi kelas, yaitu berupa *cloze (cloze test)*. Teknik ini diberikan secara lisan (*oral cloze procedure*). Caranya wacana dibaca oleh guru (penguji) di depan kelas dua kali, dan setiap pada kata yang ke-n (ke-5, ke-6 atau ke-7) tidak dibaca. Siswa diminta untuk menerka dan kemudian menuliskan kata-kata yang tidak dibaca tersebut pada secarik kertas. Jika rata-rata jawaban betul siswa kurang atau hanya mencapai 20%, wacana yang bersangkutan termasuk wacana yang sulit bagi siswa di kelas tersebut. Sebaliknya, jika jawaban betul siswa minimal 75%, wacana tersebut tergolong mudah bagi kelas yang bersangkutan. Wacana yang baik untuk dipergunakan dalam penilaian kemampuan menyimak adalah wacana yang tidak terlalu sulit atau sebaliknya terlalu mudah (band. Nurgiyantoro, 1988:233).

Isi dan cakupan wacana biasanya mempengaruhi tingkat kesulitan wacana. Jika isi atau cakupan wacana itu sesuai dengan minat dan kebutuhan siswa atau

sesuai dengan bidang yang dipelajari, hal itu akan mempermudah wacana yang bersangkutan. Sebaliknya, jika isi wacana itu tidak sesuai dengan minat dan kebutuhan siswa, ia akan menambah tingkat kesulitan wacana yang bersangkutan. Wacana bahasa Indonesia yang akan dinilai hendaknya berisi hal-hal yang bersifat netral sehingga dimungkinkan adanya kesamaan pandangan terhadap isi wacana itu. Jenis wacana yang dijadikan bahan penilaian menyimak berupa sebuah dialog atau monolog (narasi, deskripsi, argumentasi, eksposisi, ceramah, dan lain-lain).

Tingkat kemampuan menyimak jenjang ingatan hanya sekedar menuntut siswa untuk mengingat fakta atau menyebutkan kembali fakta-fakta yang terdapat di dalam wacana yang telah diperdengarkan sebelumnya. Fakta itu berupa nama, peristiwa, angka, tanggal, tahun, dan sebagainya. Bentuk soal yang digunakan dapat berupa bentuk objektif isian singkat atau pilihan ganda.

Tingkat kemampuan menyimak jenjang pemahaman menuntut siswa untuk dapat memahami wacana yang diperdengarkan. Kemampuan pemahaman ini dimaksudkan siswa harus memiliki pengetahuan tentang isi wacana, hubungan antaride, antarfaktor, antarkejadian, hubungan sebab-akibat, dan sebagainya.

Tingkat kemampuan menyimak jenjang penerapan dimaksudkan agar siswa memiliki kemampuan menerapkan konsep atau masalah tertentu pada situasi yang baru. Butir-butir kemampuan menyimak yang dapat dikategorikan penilaian tingkat penerapan adalah butir soal yang terdiri dari pernyataan (diperdengarkan) dan gambar-gambar sebagai alternatif jawaban yang terdapat di dalam lembar tugas. Siswa menyimak sebuah wacana (kalimat) satu kali dan tugas siswa adalah memilih di antara beberapa gambar yang disediakan yang sesuai dengan wacana.

b. Kemampuan Membaca

Sejumlah definisi *membaca* telah disampaikan oleh para pakar pengajaran membaca. Namun seperti juga keterampilan berbahasa lain, pada dasarnya membaca adalah proses komunikasi, terutama antara teks tertulis (gagasan penulis) dan pembaca. Dalam hal ini keberhasilan membaca akan sangat bergantung pada keberhasilan komunikasi itu sendiri. Salah satu definisi *membaca* yang dapat diterima secara luas adalah “Membaca adalah sebuah proses interaktif antara pengetahuan awal pembaca tentang isi bacaan dan tujuan membaca sehingga mempengaruhi apa yang dipelajari dari teks” (McKenna & Robinson, 1993: 21).

Dalam menjelaskan proses membaca ini, selanjutnya McKenna & Robinson (1993) menyatakan bahwa *reading is defined as the reconstruction in the mind of meaning encoded in print* (membaca dapat pula dikatakan sebagai rekonstruksi makna di dalam pikiran pembaca)

Faktor-faktor afektif, kognitif, dan linguistik saling berinteraksi dalam membentuk dan mempengaruhi kemampuan membaca seseorang. Dalam sebuah penelitian Athey (1985) mengungkapkan beberapa faktor afektif yang mempengaruhi kemampuan membaca: konsep diri, kemandirian, penguasaan lingkungan, persepsi tentang realitas dan kecemasan.

Dalam konteks kognisi aspek-aspek memori sangat penting dalam perkembangan kemampuan membaca. Memori ini terdiri atas memori jangka pendek dan memori jangka panjang. Namun apa yang sangat penting bagi kognisi adalah kemampuan individu dalam membentuk konsep. Menurut Alexander (1988: 8), konsep adalah sekumpulan stimulus yang memiliki karakteristik yang sama. Pembentukan konsep ini sangat penting untuk berpikir dan membaca.

Faktor penting lain yang berkaitan dengan fungsi kognitif adalah metakognisi. Metakognisi ini adalah istilah yang digunakan untuk menjelaskan pengetahuan seseorang tentang ciri-ciri proses berpikirnya dan pengaturan pemikirannya. Jika seseorang memiliki kesadaran metakognitif, maka membaca akan menjadi proses berpikir yang aktif dan pemahaman pun akan mudah dicapai. Istilah lain yang digunakan untuk menjelaskan fungsi kognitif ini adalah skemata. Menurut Rumelhart (1980), skemata adalah fungsi di dalam otak yang menafsirkan, mengatur dan menarik kembali informasi; dengan kata lain, skemata adalah kerangka mental. Skemata ini sangat penting untuk proses belajar membaca karena skemata menyimpan data masa lalu (pengetahuan dan pengalaman) di dalam memori, yang sewaktu-waktu dapat ditarik kembali jika diperlukan.

Faktor ketiga yang juga sangat penting adalah kemampuan berbahasa. Karena membaca bergantung pada bahasa, maka kemampuan berbahasa seseorang akan mempengaruhi kemampuan membacanya. Namun, membaca berbeda dengan menyimak atau berbicara (DeStefano, 1981). Membaca lebih menuntut kemampuan berbahasa si pembaca karena ia harus bergantung pada bahan bacaan saja atau pada kata-kata tertulis saja, sedangkan bahasa tertulis seringkali lebih kompleks daripada bahasa lisan. Di samping, membaca menuntut seorang pembaca untuk menguasai kaidah-kaidah itu, fonologis, morfologis, sintaksis, dan semantik.

Dari apa yang dikemukakan di atas, dapat dikatakan bahwa membaca adalah sebuah proses kompleks yang membuat pengajarannya sebagai proses yang kompleks pula. Namun, guru membaca yang baik mempunyai satu hal yang sama, yaitu mereka berpikir tentang membaca. Hal ini tidak berarti bahwa semua guru membaca yang baik mempunyai pikiran yang sama. Banyak guru membaca yang baik tidak memiliki

pengetahuan atau preferensi tertentu tentang teori proses membaca atau teori pengajaran membaca. Apa yang membedakan mereka adalah kecenderungan untuk memikirkan peranan mereka dalam pengajaran membaca, untuk mengembangkan pendekatan personal terhadap pengajaran membaca yang menggabungkan apa yang mereka ketahui tentang proses membaca, tentang diri mereka sebagai guru, tentang pengajaran membaca dan tentang pembelajar yang mereka ajari.

Sementara itu, Otto et. al (1979: 4) mengakui bahwa proses membaca dan pengajaran membaca memang begitu kompleks, sehingga para ahli dapat memantaunya dari berbagai sudut pandang. Sedikitnya ada lima disiplin ilmu yang dapat memberikan penjelasan tentang bagaimana proses membaca berlangsung. Disiplin ilmu pertama adalah psikologi, yang mengkaji proses ini melalui pendekatan perseptual/konseptual, behavioristik, nativistik, kognitif, dan psikometrik. Psikolinguistik adalah disiplin ilmu kedua yang juga memberikan kontribusi terhadap pemaparan proses membaca. Bidang pengolahan informasi (*information processing*) adalah bidang ketiga yang mengkaji proses membaca dari sudut pandang sibernetika, analisis sistem dan teori komunikasi umum. Sociolinguistik adalah bidang ilmu keempat yang memberikan kontribusi terhadap pemahaman tentang proses membaca dan khususnya tentang proses pengajaran membaca. Terakhir, ilmu-ilmu perilaku juga membantu meningkatkan wawasan dan pemahaman tentang aspek-aspek tertentu dalam proses membaca.

Selain itu, para teoritikus mendekati proses membaca dengan berbagai cara dan sudut pandang yang berbeda. Misalnya, ada beberapa jenis teori: teori makro dan teori mikro. Teori makro berusaha membahas kegiatan membaca dalam seluruh kompleksitasnya. Sedangkan teori mikro dirancang untuk menjelaskan satu segmen

kecil dalam proses membaca. Selain itu, ada pula teori perkembangan dan teori deskriptif. Teori perkembangan adalah upaya untuk menjelaskan kegiatan membaca menurut cara proses membaca itu dipelajari, sedangkan teori deskriptif berusaha mendeskripsikan tindakan-tindakan pembaca yang proses membaca. Terakhir, ada pendekatan molekuler dan pendekatan holistik terhadap pengembangan kemampuan membaca. Pendekatan molekuler berusaha menguraikan proses membaca ke dalam perilaku-perilaku atau keterampilan-keterampilan tertentu dan menunjukkan bagaimana semua perilaku ini digabungkan dalam mencapai keberhasilan membaca. Sebaliknya, pendekatan holistik kurang menekankan perilaku-perilaku tertentu, tetapi lebih menitikberatkan pada hubungan atau keterkaitan yang kompleks di antara komponen-komponen proses membaca.

Salah satu skala kemampuan membaca pemahaman itu disusun oleh Departemen Pendidikan Amerika Serikat yang membidangi National Assessment of Educational Progress adalah sebagai berikut.

1) Rudimentary (Sangat Dasar)

Pembaca yang telah menguasai keterampilan dan strategi membaca yang sangat dasar dapat mengikuti petunjuk tertulis yang singkat. Mereka juga dapat memilih kata, frase, atau kalimat untuk menjelaskan sebuah gambar sederhana dan dapat menafsirkan isyarat-isyarat sederhana untuk mengenal sebuah objek biasa. Kemampuan pada taraf ini menunjukkan kemampuan untuk melakukan tugas-tugas membaca yang sederhana.

2) Basic (Dasar)

Pembaca yang telah mempelajari keterampilan dan strategi pemahaman dasar dapat menemukan, dan mengenali fakta-fakta dari paragraf informasi, cerita dan

artikel berita sederhana. Di samping itu, mereka dapat menggabungkan berbagai gagasan dan menarik kesimpulan yang didasarkan pada bahan bacaan pendek. Kemampuan pada taraf ini adalah memahami informasi spesifik.

3) *Intermediate* (Menengah)

Pembaca yang memiliki kemampuan dan strategi ini dapat mencari, menemukan, dan menyusun informasi yang ada dalam bahan bacaan yang relatif panjang dan dapat membuat parafrase dari apa yang telah mereka baca. Mereka juga dapat menarik kesimpulan dan mencapai generalisasi tentang gagasan utama dan tujuan penulis. Pada taraf ini kemampuan yang dikuasai adalah mencari informasi spesifik, menghubungkan berbagai gagasan, dan membuat generalisasi.

4) *Adept* (Terampil)

Pada taraf terampil ini pembaca dapat memahami teks sastra dan informasi yang rumit, termasuk bahan bacaan tentang topik-topik yang mereka pelajari di sekolah. Mereka juga dapat menganalisis bahan bacaan serta memberikan reaksi atau penjelasan tentang teks secara menyeluruh. Dengan kata lain, mereka dapat menemukan, memahami, merangkum, dan menjelaskan informasi yang relatif kompleks.

5) *Advanced* (Mahir)

Pembaca yang menggunakan keterampilan dan strategi membaca mahir ini dapat mengembangkan dan membentuk kembali gagasan-gagasan yang disajikan dalam teks yang kompleks. Mereka juga mampu memahami hubungan di antara gagasan-gagasan sekalipun hubungan itu tidak dinyatakan secara eksplisit, dan bahkan membuat generalisasi yang tepat meskipun teks tidak memuat keterangan yang jelas.

Menurut Broughton (dalam Tarigan, 1987:11-12) tingkat kemampuan membaca pemahaman terdiri atas dua jenis, yaitu kemampuan yang bersifat mekanik dan kemampuan membaca yang bersifat pemahaman. Kemampuan membaca yang bersifat mekanik merupakan keterampilan membaca tingkat rendah. Indikator atau penanda yang dapat digunakan untuk menentukan apakah seseorang pembaca berada pada tingkat mekanik ini adalah sebagai berikut.

- 1) Pengetahuan pembaca baru sekedar mengenal bentuk-bentuk huruf, angka, dan tanda-tanda yang lain.
- 2) Pembaca baru mengenal bentuk-bentuk linguistik, misalnya: fonem/grafem, kata, frase, klausa, dan kalimat.
- 3) Pembaca baru mengenal hubungan/korespondensi pola ejaan dan bunyi, atau hanya sekedar mampu menyuarakan apa yang ditulis.
- 4) Biasanya kecepatan membaca masih lambat.

Keterampilan membaca pemahaman merupakan kelanjutan dari keterampilan membaca mekanik. Pada tingkat ini, kepada pembaca tidak hanya dituntut untuk mampu mengenal dan membaca unsur-unsur linguistik, melainkan lebih dari itu.

Penelitian ini dilakukan di perguruan tinggi, yaitu dengan tingkat pemahaman bacaan. Aspek-aspek yang hendak dicapai pada taraf membaca tingkat pemahaman adalah seperti berikut.

- 1) Pembaca memahami pengertian-pengertian sederhana dalam hal leksikal (kata-kata), gramatikal (kalimat), dan retorikal (wacana).
- 2) Pembaca dapat memahami signifikansi dan makna yang dibaca.
- 3) Pembaca mampu mengevaluasi bacaan, misalnya evaluasi dari segi bentuk, isi, tanda baca, dan lain-lain.

- 4) Pembaca mampu mengukur kecepatan membacanya, dalam arti pembaca mengetahui kapan ia harus membaca hati-hati, kapan ia harus membaca cepat atau membaca sekilas.

Membaca tingkat pemahaman sangat diperlukan di dalam dunia pendidikan, terutama untuk jenjang perguruan tinggi. Menurut Herbert H. Clark dan Eva V. Clark (1977:43) membaca pemahaman merupakan suatu proses pembentukan interpretasi atau pengertian. Pemahaman lahir setelah pembaca mengerti apa yang dibacanya. Pengertian ini merupakan jawaban atas pertanyaan yang diajukan pada bacaan. Sejalan dengan pendapat di atas, Smith (1982:62) mengemukakan bahwa pemahaman berarti jawaban-jawaban yang diperoleh dari pertanyaan-pertanyaan yang diajukan terhadap suatu bacaan. Dari kedua pendapat tersebut, dapat disimpulkan bahwa pemahaman merupakan suatu kegiatan membaca untuk memperoleh pengertian yang mendalam dari informasi yang disampaikan penulis. Pengertian yang baik ini akan memudahkan pembaca untuk menginterpretasikan dan menilai permasalahan yang terdapat dalam bacaan, sehingga apabila diajukan pertanyaan-pertanyaan kepada pembaca tersebut dengan mudah akan mudah dijawabnya. Lebih dari itu, pemahaman terhadap suatu bacaan dapat menimbulkan perubahan-perubahan yang positif dari pembaca, baik perubahan dalam bentuk pengetahuan, sikap maupun perubahan dalam bentuk keterampilan.

Menurut Barret (dalam Dupuis, 1982:25-27), pada dasarnya tingkat pemahaman seseorang terhadap bacaan dapat diklasifikasikan atas beberapa tingkat:

- 1) kemampuan mengingat atau memahami kata-kata secara harfiah;
- 2) kemampuan membentuk pengertian (apresiasi) berdasarkan pemahaman di atas;
- 3) kemampuan menarik kesimpulan; dan

4) kemampuan mengadakan evaluasi.

Berdasarkan pendapat Barret tersebut, terlihat bahwa kegiatan membaca pemahaman sangat perlu dilakukan untuk mengungkapkan makna dari seluruh bacaan. Melalui kegiatan membaca pemahaman maka dengan mudah kita dapat memperoleh gagasan dan pesan yang terdapat dalam bacaan, sehingga dengan mudah pula pembaca mampu menghubungkan gagasan yang satu dengan gagasan yang lain.

Sejalan dengan pendapat Barret, Gray (dalam Gardner, 1978:65-81) mengemukakan beberapa tingkatan pemahaman terhadap bacaan. Tingkat pemahaman bacaan tersebut dapat diklasifikasikan atas lima tingkatan, yaitu berikut di bawah ini.

- 1) Persepsi awal yang terdiri dari (a) pemahaman terhadap kosakata, (b) pengenalan struktur bacaan, (c) memahami dan mengikuti petunjuk yang terdapat dalam bacaan.
- 2) Pemahaman atau interpretasi terhadap bacaan yang terdiri dari (a) merasakan atau mengetahui tujuan yang hendak dicapai penulis, (b) menemukan hubungan sebab akibat yang terdapat dalam bacaan, (c) mengetahui suasana dan perasaan penulis, (d) menganalisis karakter dan motif yang terdapat dalam bacaan, (e) mencatat kriteria-kriteria dan hubungan-hubungan yang terdapat dalam bacaan, (f) membuat kesimpulan bacaan, dan (g) mampu dan mau berspekulasi dengan peristiwa dan kenyataan.
- 3) Mengadakan evaluasi, yaitu mengukur seberapa jauh pembaca dapat menilai baik tidaknya bacaan yang dibacanya.
- 4) Memberikan reaksi terhadap apa yang dibacanya. Reaksi ini dapat bersifat

emosional intelektual (penuh pertimbangan baik buruk).

5) Mengadakan integrasi bacaan dengan latar belakang pembaca.

Berhasil tidaknya seseorang dalam melakukan kegiatan membaca pemahaman dapat dilakukan dari berbagai hal, yaitu berdasarkan kemampuan mengungkap kembali apa yang telah dibacanya, kemampuan memberikan penilaian terhadap permasalahan yang dikemukakan penulis, kemampuan menerapkan petunjuk-petunjuk yang terdapat dalam bacaan, kemampuan menjawab pertanyaan-pertanyaan yang berkaitan dengan bacaan. Bila pembaca mampu menjawab pertanyaan yang diajukan kepadanya dengan baik, besar kemungkinan baik pulalah pemahaman pembaca tersebut. Demikian pula sebaliknya, banyak aspek yang dinyatakan untuk mengetahui tingkat pemahaman seseorang dalam membaca.

Farr (1969:3) menyatakan bahwa aspek-aspek membaca pemahaman meliputi (1) faktor verbal umum atau *a general verbal factor*, (2) pemahaman eksplisit bahan yang dinyatakan atau *comprehension of explicitly stated material* (3) pemahaman implisit arti yang sebenarnya atau *comprehension of implicit of latent meaning*, dan (4) apresiasi atau *appreciation*. Sementara Tierney (1990:235) menjelaskan bahwa aspek membaca pemahaman meliputi (1) tingkat literal atau *literal level*, (2) tingkat interpretasi atau *interpretative level*, dan (3) tingkat penerapan atau *applied level*.

Selain itu, Dubois (1972:24) mengemukakan taksonomi B Barret membagi tingkatan membaca pemahaman menjadi tingkat lateral, tingkat inferensial, tingkat evaluasi, dan tingkat apresiasi. Pemahaman lateral membutuhkan ingatan pada gagasan-gagasan, informasi, kegiatan-kegiatan yang dinyatakan secara jelas pada bahan bacaan. Pemahaman inferensial merupakan pemahaman yang ditunjukkan ketika pembaca menggunakan sintesis pada isi lateral tersebut pada suatu seleksi,

pengetahuan personalnya, intuisinya, dan imajinasinya sebagai suatu dasar untuk penghubung-penghubung hipotesis. Pemahaman evaluasi merupakan pemahaman yang ditunjukkan ketika pembaca menilai suatu bacaan. Pemahaman apresiasi adalah pemahaman yang bersangkutan dengan kesadaran akan teknik-teknik sastra, bentuk, gaya, dan struktur yang digunakan penulis untuk membangkitkan respon-respon emosional pembacanya.

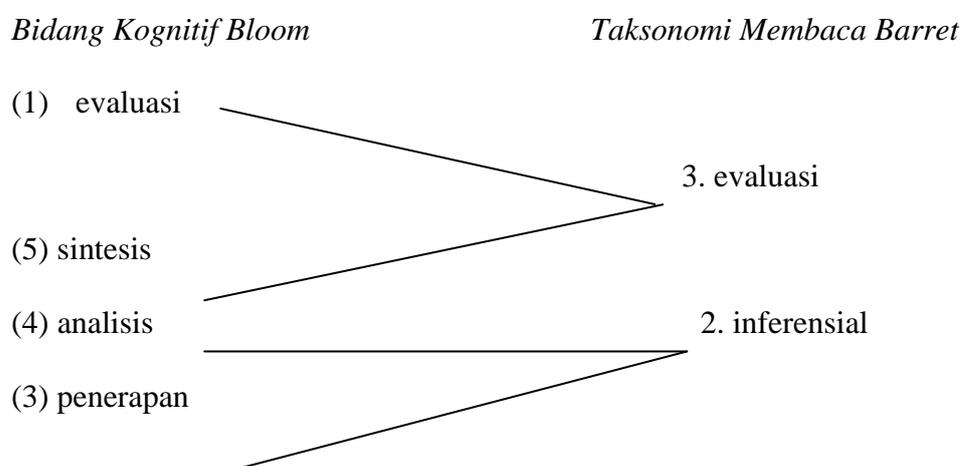
Sebenarnya, Sheila (1982:41) telah mengemukakan aspek-aspek membaca pemahaman yang lebih lengkap, yaitu (1) lateral; (2) reorganisasi; (3) apresiasi; (4) evaluasi; (5) ekstrapolasi. Pemahaman lateral adalah pengidentifikasian dan pengingatan rincian-rincian, ide-ide, fakta, pendapat, konsep, instruksi, contoh, simpulan, dan petunjuk-petunjuk. Pemahaman reorganisasi berisi identifikasi ide-ide dan rekonstruksinya ke dalam ringkasan dan abstrak. Pemahaman apresiasi berupa penghayatan terhadap gaya, perasaan, nuansa-nuansa. Pemahaman evaluasi merupakan tafsiran pendapat, argumen, kritik, dan uraian isi yang disampaikan. Pemahaman ekstrapolasi adalah kesimpulan di luar wacana, penerapan pada situasi lain.

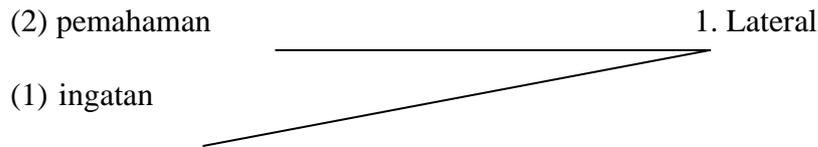
Penadapat tersebut di atas senada dengan tingkatan membaca pemahaman yang diajukan oleh Barret yang terkenal dengan sebutan Taksonomi Barret". Dupuis (1972:24-28) menyebutkan keempat tingkatan membaca pemahaman itu, yakni (1) pemahaman literal, (2) pemahaman inferensial, (3) pemahaman evaluasi, dan (4) pemahaman apresiasi.

Selanjutnya, Dupuis mengemukakan bahwa pemahaman lateral adalah pemahaman yang membutuhkan ingatan mengenai gagasan-gagasan, informasi, kejadian-kejadian yang dinyatakan secara jelas pada bahan bacaan. Pemahaman

inferensial merupakan pemahaman yang ditunjukkan ketika pembaca menggunakan sintesis pada isi lateral tersebut pada suatu seleksi, pengetahuannya personalnya, intuisi, dan imajinasinya sebagai suatu dasar untuk penghubung-penghubung hipotesis. Pada pemahaman inferensial ini, pernyataan-pernyataan imajinasi memerlukan pemikiran. Evaluasi merupakan yang ditunjukkan ketika pembaca menilai isi bacaan. Ia membandingkan kriteria eksternal dan internal. Kriteria eksternal ditunjukkan dari subjektivitas pengarang dan internal berdasarkan pengalaman pembaca, pengetahuannya yang menghubungkan antara yang ditulis dengan pembaca. Apresiasi adalah pemahaman yang berkaitan dengan kesadaran teknik sastra, bentuk, gaya, dan struktur yang dikerjakan pengarang untuk mendorong respon-respon emosional pembacanya.

Ketiga tingkatan Barret yaitu literal, inferensial, dan evaluasi berhubungan dengan taksonomi Bloom. Pada tingkatan keempat (apresiasi), taksonomi Barret berhubungan dengan tingkat afektif Bloom karena respon dari pembaca terhadap apa yang terkandung dalam bacaan. Jika dibandingkan antara ranah kognitif Bloom dan taksonomi Barret dapat dilihat sebagai berikut.





Gray dalam Keith Gardner (1978:65-81) mengklasifikasikan tingkat pemahaman dalam membaca menjadi lima, tingkat seperti berikut.

- (1) Persepsi awal, yang meliputi: (a) memahami kata, (b) mengenal struktur, (c) membuat ringkasan, dan (d) mengikuti dan memahami petunjuk yang ada dalam bacaan.
- (2) Pemahaman atau interpretasi yang mencakup: (a) merasakan atau mengetahui tujuan pengarang, (b) menemukan hubungan kausal, (c) mengetahui suasana hati perasaan pengarang, (d) menganalisis karakter dan motif, (e) mencatat kriteria dan hubungan, (f) membuat kesimpulan, dan (g) berspekulasi antara peristiwa dan kenyataan.
- (3) Evaluasi, yakni bagaimana pembaca dapat menilai baik tidaknya teks bacaan.
- (4) Reaksi, baik emosional maupun intelektual dari pembaca.
- (5) Integrasi, antara bacaan dan latar belakang pembaca.

Pada pendapat Gray di atas terlihat bahwa pemahaman tidaklah terbatas hanya mengerti makna harfiah yang disampaikan, tetapi hendaknya pembaca tahu tujuan pengarang dan dapat merasakan suasana hati dan perasaan yang dikandung dalam karangan itu. Pembaca dapat bereaksi, baik secara emosional maupun intelektual terhadap materi yang dibacanya.

Smith (1973:231-234) mengemukakan bahwa aktivitas pemahaman membaca dapat dikategorikan menjadi tiga tingkatan, yaitu (1) literal, (2) inferensial, dan (3) evaluasi. Tahap literal pembelajar diharapkan dapat memparafrasekan arti arti yang

diberikan dengan jelas dalam wacana. Tahap inferensial merupakan tahap pencarian beberapa jenis organisasi dari bahan dan mencari ide-ide pada informasi yang ada dalam bacaan. Pada tahap elaboratif, pemahaman yang diharapkan dari pembelajar adalah proses berfikir baru. Penekanannya di sini pada daya kreatif yang dimiliki pembelajar.

Berdasarkan uraian di atas, tingkatan-tingkatan pemahaman secara garis besar ada tiga, yaitu (1) literal, (2) inferensial, dan (3) ekstrapolasi. Peningkatan literal merupakan tingkat pemahaman yang menanyakan apa yang dimaksud oleh pengarang atau pembaca dapat menjelaskan makna secara jelas pada teks atau yang tersurat. Tingkatan inferensial adalah tingkatan pemahaman yang menanyakan apa yang dimaksud oleh pengarang atau pembaca dapat menerapkan organisasi dari bahan dan mencari ide-ide pada bacaan itu. Ekstrapolasi merupakan tingkatan pemahaman yang menyatakan di luar bacaan. Pada tingkatan ini pembaca membuat kesimpulan di luar wacana, kreasi ide-ide dan konsep-konsep serta kesimpulan-kesimpulan lebih jauh dari bacaan.

Kemampuan membaca adalah kemampuan mental pembaca dalam hal memahami apa yang dituturkan pihak lain melalui sarana tulisan. Dalam kemampuan membaca diperlukan pengetahuan tentang sistem penulisan.

Penilaian kemampuan membaca dikaksudkan untuk mengukur tingkat kompetensi dasar siswa dalam memahami wacana tertulis. Kemampuan membaca dapat diartikan sebagai kemampuan untuk memahami informasi yang disampaikan pihak lain melalui sarana tulisan. Kemampuan membaca dapat diklasifikasikan ke dalam beberapa jenis, yaitu kemampuan membaca pemahaman, membaca cepat, dan

membaca indah/teknis. Dalam menyusun alat penilaian membaca, sebaiknya guru dapat melakukan memperhatikan (a) bahan tes kemampuan membaca, yang meliputi tingkat kesulitan wacana, isi wacana, panjang-pendek wacana, dan bentuk wacana serta (b) tingkatan kemampuan membaca. Aspek yang dinilai dalam membaca indah/teknis, di antaranya adalah ketepatan melafalkan bunyi bahasa, ketepatan menggunakan intonasi, keindahan bunyi, dan sebagainya. Aspek yang dinilai dalam membaca cepat adalah jumlah kosa kata, lama waktu membaca dan tingkat kemampuan membaca pemahaman, dengan menggunakan rumus sebagai berikut.

$$\text{KEM} = \frac{\text{Jumlah Kosa Kata}}{\text{Waktu membaca}} \times \frac{\text{Skor Tercapai}}{\text{Skor Ideal}} = \dots\dots\dots \text{kata/menit}$$

Dengan mengidentifikasi beberapa kemampuan membaca secara spesifik, ada beberapa tingkatan kemampuan membaca yaitu (a) mengenal kata dan kelompok kata, mengasosiasikan bunyi dengan keterkaitannya pada simbol; (b) menyimpulkan makna suatu kata dengan memahami bentuk kata (akar kata, imbuhan (*rarangken*), derivasi, dan gabungan kata) dan dengan memperhatikan konteks pemakaian bahasa; (c) memahami informasi yang tersirat; (d) memahami hubungan yang berada dalam kalimat, terutama unsur dari struktur kalimat, kata ingkaran, pembukaan dan tema, sisipan kompleks; (e) memahami hubungan antara bagian-bagian sebuah teks secara mendalam baik dalam hal leksikal (misalnya: dalam *rajekan, kecap saharti, jeung kecap sabalikna*) maupun keterpaduan dalam hal gramatikal terutama referensi anaproik dan kataporik (misalnya, *manehna, maranehna, itu, sok sanajan*); (f) memahami makna konseptual, terutama jumlah dan kuantitasm kepastian dan

ketidakpastian, perbandingan dan tingkatan, arti dan alat, sebab, hail, maksud, alasan, kondisi, penambah, dan penjelas; (g) mengantisipasi dan memprediksi apa yang akan muncul kemudian dalam teks selanjutnya; (h) mengidentifikasi pikiran utama dan pikiran penjelas; (I) memahami informasi yang tersurat; (j) menggambarkan secara umum dan menarik kesimpulan; (k) menyaring dan mendeteksi (mencari makna secara keseluruhan dan membaca informasi yang spesifik; (l) membaca kritis.

Dalam pemilihan bahan penilaian kemampuan membaca meliputi (a) tingkat kesulitan wacana, (b) isi wacana, (c) panjang-pendek wacana, (d) bentuk-bentuk wacana, dan (e) tingkat-tingkat kemampuan membaca bahasa Indonesia.

Tingkat kesulitan wacana terutama ditentukan oleh kekompleksan kosa kata dan struktur. Semakin sulit dan kompleks kedua aspek itu akan semakin sulit wacana tersebut. Secara umum kita menganggap bahwa wacana yang baik untuk bahan penilaian kemampuan membaca adalah wacana yang tidak terlalu sulit dan tidak terlalu mudah dan yang lebih penting sesuai dengan tingkat kemampuan murid.

Tingkat kesulitan kosa kata umumnya dipergunakan untuk menentukan tingkat kesulitan wacana. Kesulitan kosa kata itu sendiri ditentukan berdasarkan frekuensi pemakaian kosa kata itu dalam wacana. Selain itu, tingkat kesulitan kosa kata pun ditentukan oleh jumlah kosa kata yang digunakan dalam wacana tersebut.

Prosedur pengujian tingkat kesulitan wacana yang dapat dilakukan oleh guru sendiri adalah dengan teknik *cloze*. Wacana yang akan diuji tingkat kesulitannya dikesankan dalam bentuk *cloze test*. Jika rata-rata jawaban betul lebih dari 75%, wacana yang bersangkutan dinyatakan mudah. Sebaliknya, jika rata-rata betul kurang dari 20%, wacana tersebut tergolong sulit bagi siswa yang bersangkutan.

Isi wacana yang dijadikan bahan penilaian kemampuan membaca secara paedagogis harus sesuai dengan tingkat perkembangan jiwa, minat, kebutuhan atau menarik perhatian murid. Kesesuaian tersebut dibutuhkan karena tujuan dari membaca itu sendiri adalah untuk memperluas dunia murid, memperkenalkan berbagai hal dan budaya dari berbagai pelosok daerah. Selain itu, melalui pembelajaran membaca sebenarnya kiat dapat berperan serta mengembangkan sikap dan nilai-nilai pada diri murid, misalnya menyediakan wacana yang berkaitan dengan tata krama, adat istiadat, sejarah perjuangan bangsa, dan sebagainya. Dengan demikian, pemilihan isi wacana perlu disesuaikan dengan perkembangan, minat, sikap, motivasi, dan kebutuhan anak dalam kehidupan di masyarakat.

Panjang-pendek wacana merupakan hal yang penting dalam pemilihan bahan penilaian kemampuan membaca. Wacana yang ditekankan sebaiknya tidak terlalu panjang. Beberapa wacana yang pendek lebih baik daripada sebuah wacana yang panjang, sepuluh butir dari tiga atau empat wacana lebih baik daripada hanya dari sebuah wacana panjang. Keuntungan dengan wacana pendek ini adalah kita dapat membuat soal tentang berbagai hal, lebih komprehensif, serta secara psikologis murid pun lebih senang pada wacana yang pendek, karena tidak membutuhkan waktu yang banyak untuk membacanya dan wacana pendek itu lebih mudah.

Yang dimaksud dengan wacana pendek adalah wacana yang terdiri satu atau dua alinea atau kira-kira sebanyak 50 sampai 100 kata. Wacana pendek bahkan dapat berupa satu kalimat, atau satu pernyataan, yang kemudian dibuat parafrasanya. Penilaian kemampuan membaca dalam hal ini adalah memahami dan memilih parafrase tersebut yang sesuai dengan pernyataan.

Bentuk wacana yang dipergunakan sebagai bahan untuk penilaian kemampuan membaca dapat berbentuk prosa, puisi, dan drama. Umumnya wacana yang dipergunakan berbentuk prosa.

Tingkat kemampuan membaca ditekankan pada kemampuan untuk memahami informasi yang terkandung dalam wacana. Kegiatan memahami informasi itu sendiri sebagai suatu aktivitas kognitif, yaitu tingkatan pemahaman bacaan dalam jenjang ingatan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi.

c. Kemampuan Menulis

Ada dua metode yang sering digunakan dalam pengukuran kemampuan menulis atau mengarang, yaitu metode langsung dan metode tidak langsung. Metode langsung merupakan tes keterampilan menulis langsung dilaksanakan dengan cara pelaksana tes (guru) langsung menyuruh siswa atau peserta tes menulis atau mengarang topik-topik atau judul-judul karangan tertentu. Keunggulan metode langsung adalah (1) dapat mengukur kemampuan tertentu (kemampuan menyusun, menghubungkan serta memakai bahasa yang dikarangnya dapat lebih efektif, (2) mempunyai potensi untuk mendorong peserta mengerjakan tugasnya sebaik-baiknya; dan (3) lebih mudah dan lebih cepat mempersiapkannya. Sedangkan kekurangannya adalah (1) hasilnya kurang dapat dipercaya, karena teknik penyekorannya subjektif, (2) penulis akan dapat menghindari kata-kata atau kalimat-kalimat tertentu yang dirasakannya sukar; dan (3) pemeriksaan hasil tes memerlukan waktu yang lama.

Metode tidak langsung adalah cara mengukur keterampilan menulis dengan mempergunakan tes bentuk objektif (misalnya bentuk pilihan berganda). Hasilnya

dipergunakan untuk memperkirakan keterampilan menulis yang sebenarnya. Tes demikian disebut juga tes kemampuan dasar menulis (*writing ability*). Pengukuran metode langsung dengan metode tidak langsung itu umumnya mempunyai korelasi yang tinggi.

Ada beberapa bentuk penilaian atau bentuk tugas kemampuan menulis bahasa Indonesia, yaitu (1) menyusun alinea, (2) menulis berdasarkan rangsangan visual, (3) menulis berdasarkan rangsangan suara, (4) menulis dengan rangsangan buku, (5) menulis laporan, (6) menulis surat, dan (7) menulis berdasarkan tema tertentu.

Meskipun penilaian kemampuan menulis yang lebih ideal adalah menyuruh murid untuk menulis secara esei, hal ini tidak berarti bentuk objektif tidak dapat dilakukan, melainkan dapat juga dilakukan dengan bentuk tugas menyusun alinea berdasarkan kalimat-kalimat yang telah disediakan. Berikut diberikan contoh penilaian objektif untuk menilai kemampuan dasar menulis dengan memperhatikan kata penghubung.

Bentuk-bentuk visual sebagai rangsangan untuk menghasilkan bahasa tertulis dapat berupa gambar atau film. Gambar yang memenuhi kriteria pragmatis untuk tugas atau menilai kemampuan menulis. Gambar sebagai rangsangan atau stimulus menilai atau tugas menulis baik diberikan kepada murid di kelas sekolah dasar atau bahasa target murid akan menghasilkan bahasa tulis walaupun masih sederhana. Kompleksitas gambar dapat bervariasi, bergantung kemampuan berbahasa murid yang diuji. Berikut dicontohkan tugas atau penilaian dengan rangsangan gambar.

Bentuk-bentuk suara yang dapat disajikan rangsangan tugas atau penilaian menulis dapat berupa suara langsung atau melalui media tertentu. Suara langsung adalah bentuk bahasa yang dihadirkan dalam komunikasi konkret seperti percakapan

(*guneman*), diskusi, ceramah, dan sebagainya. Tugas atau penilaian yang dikerjakan murid adalah menulis karangan berdasarkan masalah yang dibicarakan dalam percakapan, diskusi, atau ceramah yang diikutinya. Tugas menulis dengan rangsangan suara ini memang bersifat tumpang tindih dengan tes kemampuan menyimak.

Bentuk suara yang tidak langsung dimaksudkan bahasa yang tidak langsung didengar dari orang yang menghasilkannya. Bentuk suara tersebut dapat dilakukan melalui rekaman radio dan televisi. Bentuk rangsangan dari radio atau televisi, sebaiknya kegiatan menyimak dan menulis karangannya dilakukan di rumah, sedangkan rekaman yang sudah disediakan di sekolah sebaiknya dilakukan di kelas saja.

Yang dimaksud dengan menulis dengan rangsangan buku adalah siswa distimulus dengan berbagai buku, karena buku sebagai bahan atau rangsangan untuk tugas menulis. Buku yang dijadikan perangsang tugas menulis dapat dibedakan menjadi dua macam, yaitu buku fiksi dan nonfiksi. Tugas menulis berdasarkan buku fiksi (*carita pondok, dongeng, novel, roman*) yang lebih cocok untuk dijadikan perangsang tugas menulis karangan. Tugas yang diberikan kepada murid cukup sederhana dengan cara menyusun kembali apa yang sudah dibacakan dengan bahasa sendiri. Untuk tingkatan pendidikan yang tinggi dapat dilakukan dengan tugas menulis resensi buku.

Seperti kita ketahui bahwa surat merupakan salah satu media komunikasi tertulis dalam kehidupan sehari-hari. Untuk itu, surat dapat dijadikan salah satu stimulus dalam melakukan penilaian menulis atau mengarang bahasa Indonesia. Tentu saja surat dalam berbahasa Indonesia yang sering digunakan adalah surat yang

formal dan informal. Tugas yang diberikan kepada murid adalah menyuruh murid menulis surat pribadi atau surat yang lainnya.

Penilaian yang paling seriang dilakukan dalam mengukur kemampuan menulis kepada murid adalah dengan menyediakn tema-tema atau sejumlah tema yang dipilih atau berupa judul-judul yang harus dikembangkan oleh murid. Penyediaan berbagai tema yang akan dipilih akan memberikan kebebasan kepada murid untuk memberi judul karangannya dan mengembangkannya sesuai dengan minat dan kemampuan murid itu sendiri. Dalam bentuk penilaian ini guru atau penilai dapat memberikan petunjuk dua macam, yaitu pertama dengan memberi tema-tema yang dikembangkan oleh jurid dan kedua menentukan tema dengan kerangka karangannya yang dikembangkan oleh siswa sendiri.

Penilaian yang dilakukan terhadap karya (karangan) siswa biasanya bersifat holistik, impresif, dan selintas. Penilaian yang bersifat menyeluruh berdasarkan kesan yang diperoleh dari membaca karangan secara selintas saja. Penilaian yang demikian jika dilakukan oleh orang yang ahli dan berpengalaman memang dapat dipertanggungjawabkan. Akan tetapi, keahlian itu belum tentu dimiliki oleh para guru di sekolah.

Berikut ini disajikan contoh-contoh model penilaian terhadap karangan siswa.

MODEL PENILAIAN TUGAS MENULIS DENGAN SKALA 10

No.	Aspek yang dinilai	Tingkatan skala 10										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Kualitas dan ruang lingkup	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Organisasi dan penyajian	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Gaya dan bentuk bahasa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Mekanik: tata bahasa, ejaan, kerapian tulisan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Respon afektif guru terhadap karangan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(Nurgiyantoro, 1988:304)

Selain model di atas, kita juga dapat memilih model pendekatan analitis yang lain, misalnya analisis unsur-unsur karangan seperti yang dikemukakan oleh Harris (196:(68-69) atau Halim (1974:100), yaitu unsur-unsur yang dinilai dalam kemampuan menulis adalah *content* (isi, gagasan yang dikemukakan), *form* (organisasi isi), *grammar* (tata bahasa dan pola kalimat), *style* (gaya: pilihan struktur dan kosa kata, serta *mechanics* (ejaan). Berikut ini disajikan contoh model penilaian tugas menulis dengan pembobotan masing-masing-masing unsur kemampuan menulis.

MODEL PENILAIAN TUGAS MENULIS DENGAN PEMBOBOTAN MASING-MASING UNSUR KEMAMPUAN MENULIS

No.	Unsur yang dinilai	Skor maksimum	Skor Siswa
1	Isi gagasan yang dikemukakan	35
2	Organisasi isi	25
3	Tata Bahasa	20
4	Gaya: pilihan struktur dan kosa kata	15
5	Ejaan	5

(lihat Nurgiyantoro, 1988:305)

Model penilaian kemampuan menulis yang ketiga dilakukan dengan rinci dan lebih teliti dalam pemberian skornya. Model ini diadopsi dari program ESL (*English as a Second Language*).

KRITERIA PENILAIAN KARANGAN

Nama Murid : _____
 Judul karangan : _____

Aspek	Skor	Kriteria
I	27 – 30	SANGAT BAIK - SEMPURNA: pada informai “subtansi” pengembangan tesis tuntas “relevan” dengan permasalahan dan tuntas.

S I	22 – 26	CUKUP – BAIK: informaii “substansi cukup” pengembangan tesis terbatas “relevan dengan masalah” tetapi tak lengkap.
	17 – 21	SEDANG- CUKUP: informasi terbatas “substansi kurang” pengembangan tesis tak cukup, permasalahan tak cukup.
	13 – 16	SANGAT KURANG: tak berisi “ tak ada substansi” tak ada pengembangan tesis’ tak ada permasalahan
O R G A N I S A S I	18 – 20	SANGAT BAIK- SEMPURNA: ekspresi lancar, gagasan diungkapkan dengan jelas, “padat”, tertata dengan baik, urutan logis dan kohesif.
	14 – 17	CUKUP – BAIK: ekspresi kurang lancar, kurang terorganisir, tetapi ide utama terlihat, bahan pendukung terbatas, urutan logis tetapi tak lengkap.
	10 - 13	SEDANG – CUKUP: ekspresi tak lancar, gagasan kacau, terpotong-potong, urutan dan pengembangan tak logis.
	7 - 9	SANGAT KURANG: tak komunikatif, tak terorganisir, tak layak nilai
K O S A K A T A	18 - 20	SANGAT BAIK – SEMPURNA: Pemanfaatan potensi kata canggih, pilihan kata dan ungkapan kata tepat, menguasai pembentukan kata
	14 – 17	CUKUP – BAIK: pemanfaatan potensi kata agak canggih, pilihan kata dan ungkapan kadang-kadang kurang tepat tetapi tak mengganggu.
	10 – 13	SEDANG – CUKUP: pemanfaatan potensi kata terbatas, sering terjadi kesalahan penggunaan kosa kata dan dapat merusak makna.
	7 - 9	SANGAT KURANG: pemanfaatan potensi kosa kata asal-asalan, pengetahuan tentang kosa kata rendah, tak layak nilai.
P E N G B H S	22 – 25	SANGAT BAIK - SEMPURNA: konstruksi kompleks tetapi efektif, hanya terjadi sedikit kesalahan penggunaan bentuk kebahasaan.
	18 – 21	CUKUP – BAIK: konstruksi sederhana tetapi efektif, kesalahan kecil pada konstruksi kompleks, terjadi sejumlah kesalahan tetapi maknanya tidak kabur.
	11 – 17	SEDANG- CUKUP: terjadi kesalahan serius dalam konstruksi kalimat, makna membingungkan dan kabur.
	7 – 9	SANGAT KURANG: tak menguasai aturan sintaktis, terdapat banyak kesalahan, tak komunikatif, tak layak nilai.
M E K A N I K	5	SANGAT BAIK - SEMPURNA: menguasai aturan penulisan, hanya terdapat beberapa kesalahan ejaan.
	4	CUKUP – BAIK: kadang-kadang terjadi kesalahan ejaan tetapi tak mengaburkan makna.
	3	SEDANG- CUKUP: sering terjadi kesalahan ejaan, makna membingungkan atau kabur.
	2	SANGAT KURANG: tak menguasai aturan penulisan, terdapat banyak kesalahan ejaan, tulisan tak terbaca, tak layak nilai.

(lihat Hartfield, dkk., 1985:91 dan Nurgiyantoro, 1988:305-306).

d. Kemampuan Berbicara

Penilaian berbicara merupakan teknik pengukuran untuk mengumpulkan informasi mengenai kemampuan seseorang (siswa) dalam keterampilan berbicara. Informasi ini akan dipakai untuk menentukan nilai keterampilan berbicara.

Pada umumnya tes berbicara bukan hanya tes lisan melainkan juga tes perbuatan/penampilan, yakni tes nonverbal. Ini berarti yang dinilai bukan hanya perbuatan berbicara, melainkan juga proses/perbuatan dalam menghasilkan pembicaraan itu. Untuk itu, teknik tes berbicara dibantu oleh teknik observasi: penguji mengamati (bukan hanya mendengarkan) bagaimana peserta tes (testee) berbicara. Hal ini berlaku pada tes berbicara yang dilakukan secara langsung (*direct oral performance testing*).

Sebuah tes keterampilan terpadu, tes berbicara memadukan sejumlah komponen untuk dijadikan sasaran tes, yaitu (1) bahasa lisan yang digunakan, (2) isi pembicaraan, (3) teknik dan penampilan.

Teknik tes berbicara dapat digunakan dengan teknik bercakap-cakap, tanya jawab, wawancara, diskusi, debat, bermain peran, bercerita, berpidato, berceramah, laporan, dan teknik membacakan (membaca nyaring).

Ada beberapa bentuk penilaian berbicara bahasa Indonesia, yaitu (a) pembicaraan berdasarkan gambar, (b) wawancara, (c) bercerita, (d) pidato (*biantara*), dan diskusi.

Untuk mengungkap kemampuan berbicara bahasa Indonesia, gambar dapat dijadikan stimulus pembicaraan yang baik. Stimulus yang berupa gambar sangat baik dipergunakan untuk penilaian kemampuan berbicara murid-murid usia sekolah dasar. Akan tetapi, stimulus gambar pun dapat pula dipergunakan pada murid yang kemampuan berbahasanya lebih tinggi bergantung pada keadaan gambar yang

dipergunakannya. Menurut Oller (1979: 47-8, 308-14) menyatakan bahwa gambar-gambar yang baik adalah gambar yang menarik siswa untuk mau berbicara atau mudah untuk mengungkapkan kemampuan berbicara murid. Tugas-tugas yang diberikan kepada murid dapat berupa pemberian pertanyaan dan bercerita.

Ada beberapa cara untuk menilai tugas berpidato, Valette, 1977:149) mengembangkan teknik penilaian tugas-tugas laporan lisan dengan menggunakan skala 10. Berikut ini disajikan contoh model penilaian tugas berpidato (dan bercerita)

MODEL PENILAIAN TUGAS BERPIDATO .BERCERITA

No.	Aspek yang dinilai	Tingkatan skala										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Keakuratan informasi (sangat buruk – akurat sepenuhnya)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Hubungan antarinformaSI (sangat sedikit- berhubungan penuh)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Ketepatan struktur dan kosa kata (tidak tepat – tepat sekali)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Kelancaran (terbata-bata-lancer sekali)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Kewajaran unitan wacana (tak normal – normal)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Gaya pengucapan (kaku – wajar)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Jumlah skor:										

4.4 Penilaian Berbasis Kelas (PBK)

4.1 Tujuan dan Fungsi Penilaian Berbasis Kelas

Penilaian Berbasis Kelas (PBK) merupakan suatu penilaian berdasarkan pada suatu proses pengumpulan, pelaporan dan penggunaan informasi tentang hasil belajar siswa yang diperoleh melalui pengukuran dengan menerapkan prinsip-prinsip

penilaian, pelaksanaan berkelanjutan, bukti otentik, akurat dan konsisten sebagai akuntabilitas publik. PBK mengidentifikasi pencapaian kompetensi dan hasil belajar yang dikemukakan melalui pertanyaan yang jelas tentang standar yang harus dan telah dicapai disertai dengan peta kemajuan belajar siswa. PBK merupakan sebagian dari evaluasi dan merupakan komponen Kurikulum Berbasis Kompetensi.

Tujuan umum PBK adalah untuk memberikan penghargaan terhadap pencapaian belajar siswa dan memperbaiki program dan kegiatan pembelajaran. Secara khusus tujuan PBK adalah untuk memberikan (a) informasi tentang kemajuan belajar, (b) informasi yang dapat digunakan untuk membina kegiatan belajar lebih lanjut; (c) motivasi belajar siswa, dan melakukan bimbingan yang lebih tepat. PBK hendaknya menjamin bahwa hasil kerja siswa dan pencapaian belajarnya dapat diidentifikasi.

Fungsi PBK bagi siswa dan guru adalah untuk membantu (a) siswa dalam mewujudkan dirinya dengan mengubah atau mengembangkan perilakunya ke arah yang lebih baik dan maju; (b) siswa mendapat kepuasan atas apa yang dikerjakannya; (c) guru untuk menetapkan apakah metode mengajar yang digunakannya telah memadai atau tidak; dan (d) guru membuat pertimbangan dan keputusan administrasi.

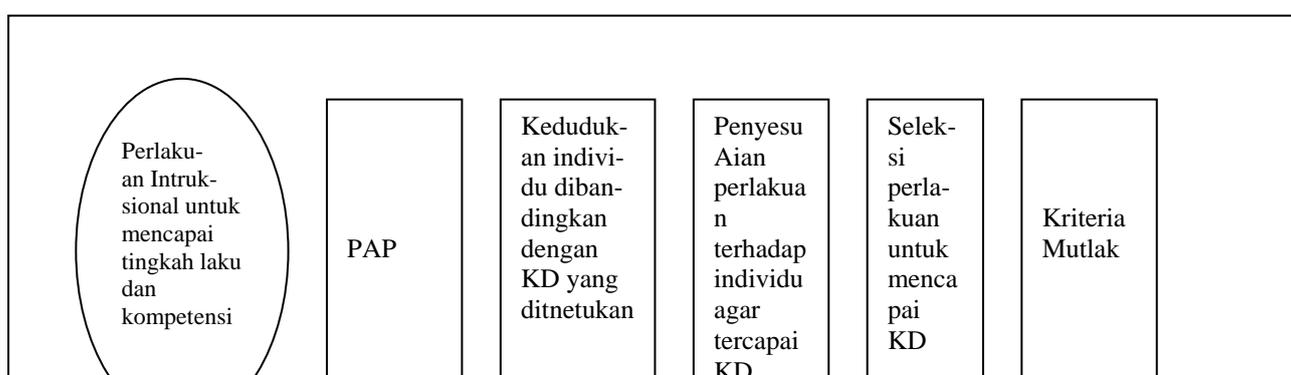
4.2 Prinsip-prinsip Penilaian Berbasis Kelas

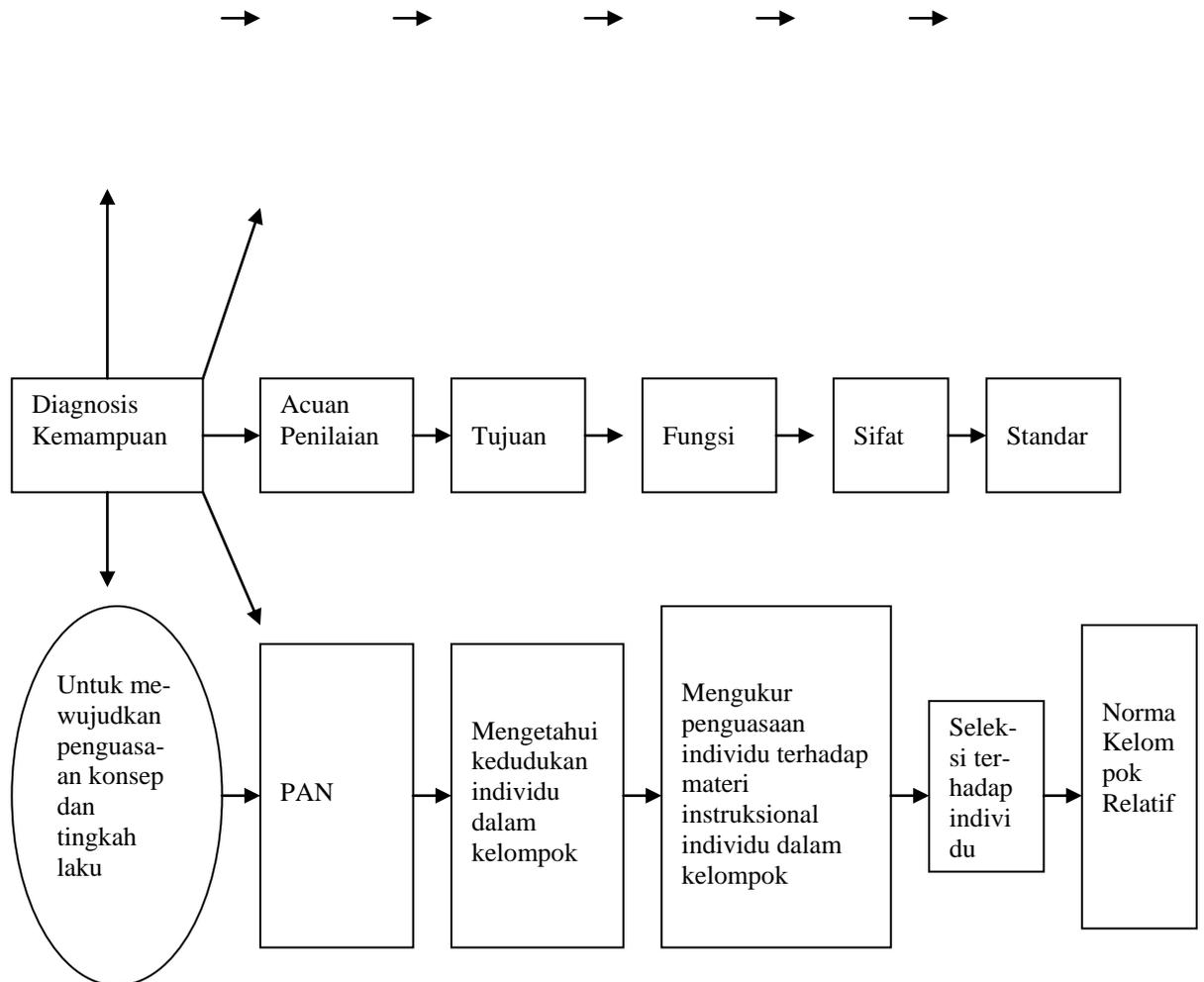
Prinsip-prinsip umum PBK adalah (a) valid, (b) mendidik, (c) berorientasi pada kompetensi, (d) adil dan objektif, (e) terbuka, (f) berkesinambungan, (g) menyeluruh, dan (h) bermakna. Pada segi lain ada dua prinsip khusus PBK: **Pertama**, apapun jenis penilaian harus memungkinkan adanya kesempatan yang terbaik bagi siswa untuk menunjukkan apa yang mereka ketahui dan pahami, serta

mendemonstrasikan kemampuannya. Prinsip ini berimplikasi pada pelaksanaan PNK yang hendaknya dalam suasana yang bersahabat dan tidak mengancam, semua siswa mempunyai kesempatan dan mendapat perlakuan yang sama dalam menerima program pembelajaran sebelumnya dan selama proses PBK; siswa memahami secara jelas apa yang dimaksud dalam PBK, dan kriteria membuat keputusan atau hasil PBK hendaknya disepakati dengan siswa dan orang tua/wali. **Kedua**, setiap guru harus mampu melaksanakan prosedur PBK dan pencatatan secara tepat. Implikasi dari prinsip ini adalah bahwa prosedur PBK harus dapat diterima oleh guru dan dipahami secara jelas; prosedur PBK dan catatan hasil belajar siswa hendaknya mudah dilaksanakan sebagai bagian dari KBM dan tidak mengambil waktu yang berlebihan, catatan harian harus mudah dibuat, jelas, dan mudah dipahami, informasi yang diperoleh untuk menilai semua pencapaian belajar siswa dengan berbagai cara harus digunakan sebagaimana mestinya; penilaian pencapaian belajar siswa yang bersifat positif untuk pembelajaran selanjutnya; klasifikasi dan kesulitan belajar harus ditentukan sehingga mendapat bimbingan dan bantuan belajar yang wajar, hasil penilaian hendaknya menunjukkan kemajuan dan berkelanjutan bagi pencapaian belajar siswa; penilaian semua aspek yang berkaitan dengan pembelajaran yang efektif, peningkatan keahlian guru, dan pelaporan penampilan siswa kepada orang tua atau wali.

4.3 Acuan Penilaian Berbasis Kelas

Acuan yang digunakan dalam PBK dapat dilihat pada gambar berikut ini.





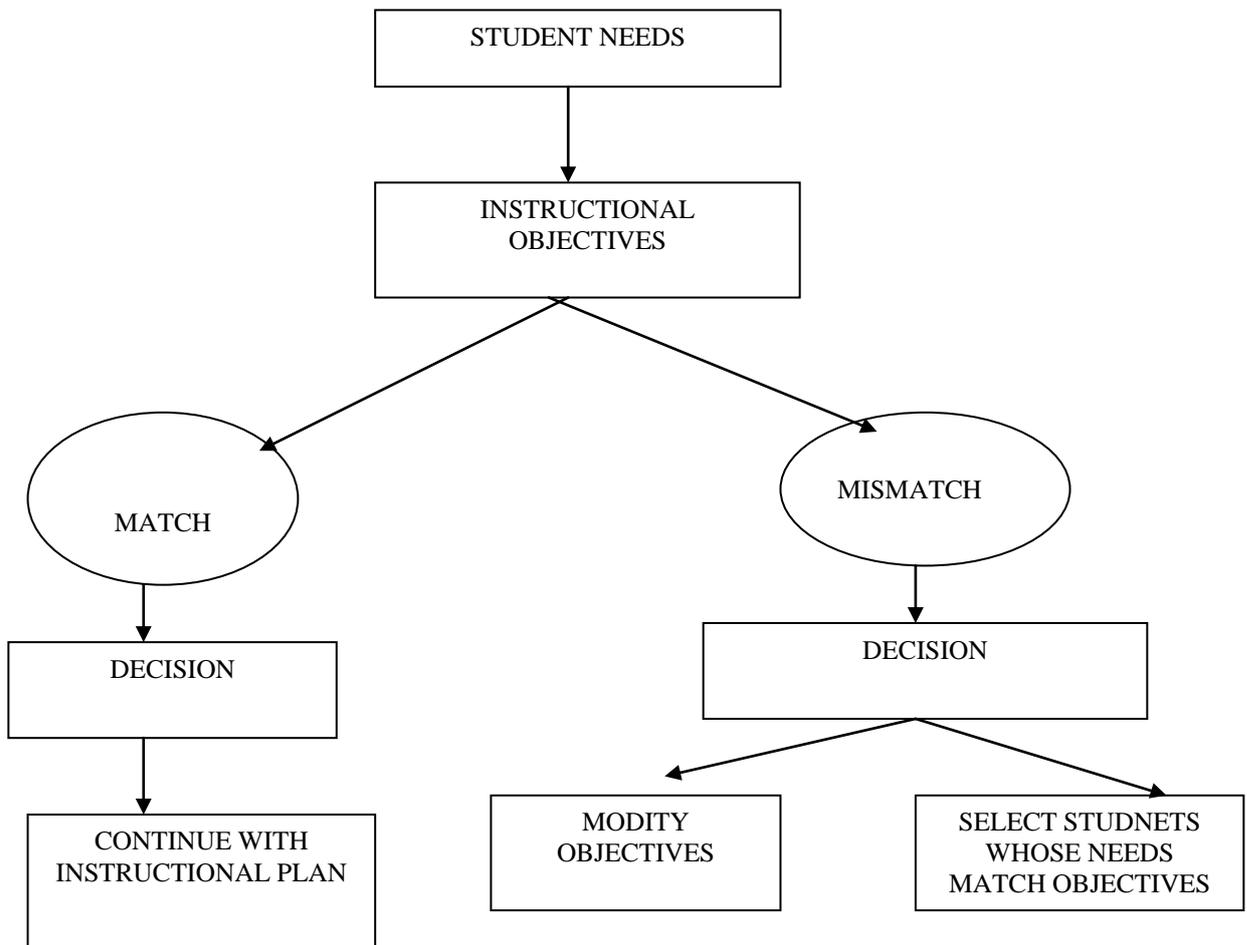
Gambar 1: Acuan Penilaian Berbasis Kelas

Keterangan: PAP = Penilaian Acuan Patokan
 PAN = Penilaian Acuan Norma
 KD = Kompetensi Dasar

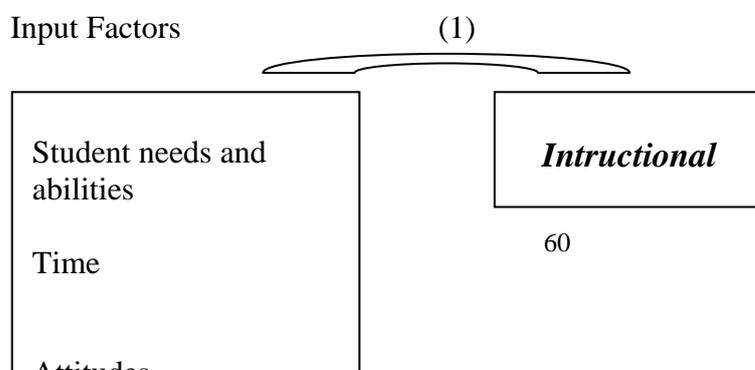
Dalam Kurikulum Berbasis Kompetensi siswa dituntut memiliki kemampuan dari hasil perbandingan antara pencapaian sebelum dan sesudah pembelajaran dan kriteria penguasaan kompetensi yang ditentukan. Oleh sebab itu, dalam PBK lebih tepat apabila menggunakan penilaian acuan patokan (PAP).

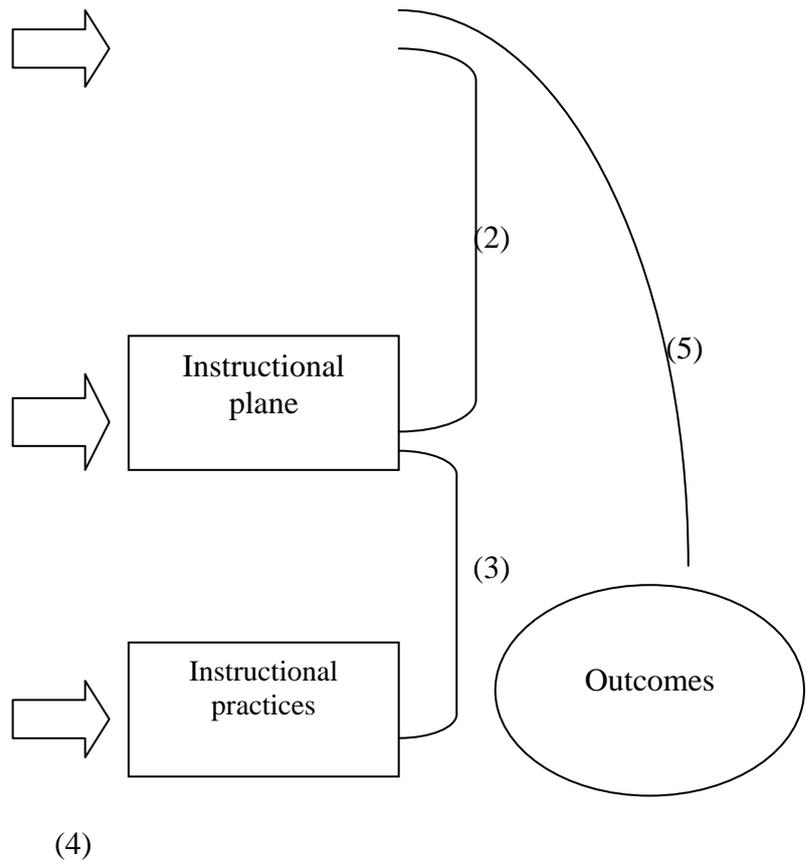
4.4 Strategi Penilaian Berbasis Kelas

Di bawah ini disajikan dalam gambar 2 tentang bagaimana cara kita dalam mengambil suatu keputusan dalam PBK ((Richards, Ed.; 1998:41).



Strategi PBK terdiri atas lima langkah, yaitu dapat dilihat pada gambar di bawah ini.





(Richards, Ed.; 1998:43)

4.5 Kompetensi Berbahasa

Richard (1987:49) menjelaskan bahwa kompetensi komunikatif dalam pembelajaran bahasa meliputi (1) pengetahuan mengenai gramatika dan kosakata, (2) pengetahuan mengenai kaidah-kaidah berbicara, (3) pengetahuan mengenai bagaimana cara menggunakan dan memberi respons terhadap tindak-tutur, dan (4) pengetahuan mengenai bagaimana cara menggunakan bahasa secara tepat dan memuaskan. Selanjutnya, ia mengemukakan bahwa komponen-komponen kompetensi komunikatif meliputi (1) kompetensi gramatikal, (2) kompetensi sociolinguistik, (3) kompetensi wacana, dan (4) kompetensi strategi.

Bachman (1990:87) menyebutnya bukan kompetensi komunikatif, tetapi kompetensi bahasa (*language competence*), yang meliputi (1) kompetensi

organisasi dan kompetensi pragmatik. Kompetensi organisasi diklasifikasi lagi menjadi (a) kompetensi gramatikal dan (b) kompetensi wacana. Kompetensi pragmatik pun diklasifikasi menjadi (a) kompetensi *illocutionary competence* dan (b) kompetensi sosiolinguistik.

Kompetensi gramatikal menurut Bachman adalah kemampuan berbahasa dalam hal penguasaan dan penggunaan kaidah-kaidah bahasa, seperti kosakata, pembentukan kata, pembentukan kalimat, dan pembentukan bunyi/sistem penulisan. Sedangkan kompetensi wacana (*textual competence*) yaitu kemampuan siswa dalam penggunaan bahasa dalam aspek kekohesifan dan kekoherenan. *Illocutionary competence* mencakupi pemakaian bahasa yang berkaitan dengan fungsi-fungsi bahasa, seperti fungsi regulasi, fungsi heuristik, fungsi ideasional, fungsi imajinasi, fungsi personal, fungsi interpersonal, dan fungsi instrumental. Kompetensi sosiolinguistik meliputi kemahiran berbahasa dalam hal *sensitivity to dialect or variety*, *sensitivity to register*, *sensitivity to naturalness*, dan *references and figurative speech*.

Selanjutnya Littlewood (1981) mengemukakan bahwa ada dua jenis kompetensi komunikatif, yaitu pra komunikatif dan komunikatif. Yang dimaksud dengan kompetensi pra komunikatif adalah kemampuan berbahasa dalam aspek kompetensi struktural dan kuasi komunikatif; sedangkan kompetensi komunikatif meliputi kemampuan berbahasa dalam aspek komunikatif fungsional dan interaksi sosial.

Untuk dapat menyusun suatu tes Bahasa dan Sastra Indonesia yang baik dan terukur, pengembang tes perlu memperhatikan dan mempelajari dimensi-dimensi tes bahasa, yaitu (1) dimensi tujuan tes bahasa, (2) dimensi bentuk stimulus tes, (3)

dimensi bentuk respons tes, (4) dimensi isi tes, (5) dimensi kemampuan teres, (6) dimensi teknik tes, dan (7) dimensi reliabilitas dan validitas tes.

Dimensi tujuan tes bahasa meliputi empat jenis, yaitu tes pencapaian atau tes kemajuan, tes sikap, tes diagnostik, dan tes penempatan.

Dimensi bentuk stimulus tes adalah satu runtunan stimulus dan respons. Oleh karena itu, dalam penyusunan tes bahasa perlu diperhatikan bentuk stimulus yang perlu dirancang oleh pengembang tes. Stimulus-stimulus tersebut dapat berupa lisan, tertulis, gambar-gambar, dan tindakan.

Dimensi bentuk respons merupakan jawaban yang diberikan oleh siswa dalam merespons stimulus yang diberikan oleh penguji. Respons yang diberikan oleh siswa dapat berupa lisan, tertulis, gambar-gambar, dan tindakan.

Dimensi isi tes bahasa berupa tes terpenggal dan tes terpadu. Tes terpenggal merupakan tes yang hendak mengukur kemampuan siswa dalam menguasai ejaan dan tanda baca atau penguasaan kosa kata tertentu. Tes terpadu mengukur keseluruhan kemampuan siswa berbahasa sesuai dengan jenjang pendidikan dan tujuan pengajaran yang sudah ditetapkan.

Sesuai dengan tujuan pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia yang menekankan aspek komunikatif, maka tes bahasa Indonesia pun harus mengukur kemampuan siswa dalam berbahasa untuk kepentingan komunikasi. Kemampuan komunikatif siswa yang dimaksudkan adalah kemampuan berbahasa Indonesia sesuai dengan situasi dan konteks.

4.6 Tes Bahasa Indonesia

4.6.1 Tes Struktur dan Kosakata

Struktur bahasa adalah unsur bahasa yang berupa kaidah yang mengatur susunan suatu bahasa; mulai dari bunyi, kata, kalimat, dan wacana. Respons yang diharapkan dalam tes struktur ini adalah penggunaan kaidah struktur bahasa Indonesia yang baik dan benar. Struktur bahasa yang harus dipelajari oleh peserta didik adalah bahasa yang normatif.

Tes struktur bahasa adalah teknik pengukuran untuk mengumpulkan informasi dalam rangka evaluasi penguasaan peserta didik terhadap struktur bahasa yang dipelajarinya. Tes struktur dapat dilakukan dengan pendekatan terpilah dan terpadu. Kedua pendekatan tes struktur ini memiliki kekurangan dan kelebihan, akan tetapi sebaiknya dalam pengukuran struktur bahasa lebih baik keduanya digunakan.

Tes struktur bahasa Indonesia yang dilakukan di sekolah-sekolah (SMP-SMU) dewasa ini menggunakan pendekatan terpilah (*discrete-point approach test*), seperti yang kita ketahui dalam ulangan harian, ulangan umum, ujian sekolah, EBTA atau EBTANAS.

Agar tes struktur bahasa Indonesia yang dilaksanakan di sekolah benar-benar dapat menggambarkan hasil belajar siswa seperti yang dituntut dalam kurikulum melalui pendekatan pengajaran bahasa yang komunikatif, maka seyogianya tes struktur bahasa Indonesia dilaksanakan sebagai berikut.

a) Menggunakan kedua macam pendekatan tes bahasa (terpilah dan terpadu).

Melalui pendekatan terpadu misalnya tes struktur bahasa dipadukan dengan salah satu keterampilan berbahasa yang produktif, seperti “tes penguasaan struktur bahasa melalui menulis atau mengarang”. Keuntungan yang kita peroleh ialah siswa dihadapkan pada perbuatan berbahasa yang aktual (otentik) juga bersifat komunikatif. Sedangkan dengan pendekatan terpilah, seperti yang lazim

digunakan, yaitu melalui melengkapi kalimat dengan menggunakan bentuk kata, memilih kalimat yang benar, menafsirkan arti bentuk kata dan kalimat, menyusun kalimat yang susunannya kacau, menyempurnakan bentuk kata, dan mengubah bentuk kalimat.

- b) Ranah yang harus diutamakan dalam tes struktur adalah ranah aplikatif, analisis, sintesis, dan evaluasi.
- c) Pada tes struktur yang menggunakan pendekatan terpilah sebaiknya tidak hanya jenis pilihan berganda, akan tetapi menggunakan jenis isian dan esai terbatas.
- d) Sampel struktur bahasa yang dipilih sebagai bahan tes sebaiknya struktur yang dapat mewakili (representatif) struktur-struktur bahasa Indonesia yang lainnya.

Tes kosa kata adalah teknik pengukuran untuk mengumpulkan informasi dalam rangka mengevaluasi penguasaan kosa kata individu dalam suatu bahasa, baik kosa kata aktif maupun kosa kata pasif. Oleh karena kosa kata merupakan unsur bahasa yang terpilah (*separated object*), maka tesnya pun menggunakan pendekatan terpilah. Akan tetapi, tuntutan Kurikulum 1994, sebaiknya tes kosa kata bahasa Indonesia menggunakan pendekatan terpadu.

Ada dua masalah yang dihadapi dalam tes kosa kata, yaitu (1) dalam menentukan kosa kata yang akan diteskan atau respons kosa kata mana yang harus distimulus, (2) jumlah kosa kata yang tidak jelas, dan (3) menentukan jenis tes yang akan digunakan.

4.6.2 Tes Berbicara

Tes berbicara adalah teknik pengukuran untuk mengumpulkan informasi mengenai kemampuan seseorang (siswa) dalam keterampilan berbicara. Informasi ini akan dipakai untuk menentukan nilai keterampilan berbicara.

Pada umumnya tes berbicara bukan hanya tes lisan melainkan juga tes perbuatan/penampilan, yakni tes nonverbal. Ini berarti yang dinilai bukan hanya perbuatan berbicara, melainkan juga proses/perbuatan dalam menghasilkan pembicaraan itu. Untuk itu, teknik tes berbicara dibantu oleh teknik observasi: penguji mengamati (bukan hanya mendengarkan) bagaimana peserta tes (testee) berbicara. Hal ini berlaku pada tes berbicara yang dilakukan secara langsung (*direct oral performance testing*).

Sebuah tes keterampilan terpadu, tes berbicara memadukan sejumlah komponen untuk dijadikan sasaran tes, yaitu (1) bahasa lisan yang digunakan, (2) isi pembicaraan, (3) teknik dan penampilan.

Teknik tes berbicara dapat digunakan dengan teknik bercakap-cakap, tanya jawab, wawancara, diskusi, debat, bermain peran, bercerita, berpidato, berceramah, laporan, dan teknik membacakan (membaca nyaring).

4.6.3 Tes Menulis/Mengarang

Ada dua metode yang sering digunakan dalam pengukuran kemampuan menulis atau mengarang, yaitu metode langsung dan metode tidak langsung (Halim, 1982:115-116). Metode langsung merupakan tes keterampilan menulis langsung dilaksanakan dengan cara pelaksana tes (guru) langsung menyuruh siswa atau peserta tes menulis atau mengarang topik-topik atau judul-judul karangan tertentu. Keunggulan metode langsung adalah (a) dapat mengukur kemampuan tertentu

(kemampuan menyusun, menghubungkan serta memakai bahasa yang dikarangnya dapat lebih efektif, (b) mempunyai potensi untuk mendorong peserta mengerjakan tugasnya sebaik-baiknya; dan (c) lebih mudah dan lebih cepat mempersiapkannya. Sedangkan kekurangannya adalah (a) hasilnya kurang dapat dipercaya, karena teknik penyekorannya subjektif, (b) penulis akan dapat menghindari kata-kata atau kalimat-kalimat tertentu yang dirasakannya sukar; dan (c) pemeriksaan hasil tes memerlukan waktu yang lama.

Metode tidak langsung adalah cara mengukur keterampilan menulis dengan mempergunakan tes bentuk objektif (misalnya bentuk pilihan berganda). Hasilnya dipergunakan untuk memperkirakan keterampilan menulis yang sebenarnya. Tes demikian disebut juga tes kemampuan dasar menulis (*writing ability*).

Menurut temuan beberapa peneliti, seperti Breland, Colon & Bogosa (1976), Breland & Gayner (1979), dan Moss, Cols (1981) ternyata hasil pengukuran metode langsung dengan metode tidak langsung itu umumnya mempunyai korelasi yang tinggi (Stinggins: 1982:347).

Richard (1987:49) menjelaskan bahwa kompetensi komunikatif dalam pembelajaran bahasa meliputi (1) pengetahuan mengenai gramatika dan kosakata, (2) pengetahuan mengenai kaidah-kaidah berbicara, (3) pengetahuan mengenai bagaimana cara menggunakan dan memberi respons terhadap tindak-tutur, dan (4) pengetahuan mengenai bagaimana cara menggunakan bahasa secara tepat dan memuaskan. Selanjutnya, ia mengemukakan bahwa komponen-komponen kompetensi komunikatif meliputi (1) kompetensi gramatikal, (2) kompetensi sosiolinguistik, (3) kompetensi wacana, dan (4) kompetensi strategi.

Bachman (1990:87) menyebutnya bukan kompetensi komunikatif, tetapi kompetensi bahasa (*language competence*), yang meliputi (1) kompetensi organisasi dan kompetensi pragmatik. Kompetensi organisasi diklasifikasi lagi menjadi (a) kompetensi gramatikal dan (b) kompetensi wacana. Kompetensi pragmatik pun diklasifikasi menjadi (a) kompetensi *illocutionary competence* dan (b) kompetensi sosiolinguistik.

Kompetensi gramatikal menurut Bachman adalah kemampuan berbahasa dalam hal penguasaan dan penggunaan kaidah-kaidah bahasa, seperti kosakata, pembentukan kata, pembentukan kalimat, dan pembentukan bunyi/sistem penulisan. Sedangkan kompetensi wacana (*textual competence*) yaitu kemampuan siswa dalam penggunaan bahasa dalam aspek kekohesifan dan kekoherenan. *Illocutionary competence* mencakupi pemakaian bahasa yang berkaitan dengan fungsi-fungsi bahasa, seperti fungsi regulasi, fungsi heuristik, fungsi ideasional, fungsi imajinasi, fungsi personal, fungsi interpersonal, dan fungsi instrumental. Kompetensi sosiolinguistik meliputi kemahiran berbahasa dalam hal *sensitivity to dialect or variety, sensitivity to register, sensitivity to naturalness*, dan *references and figures of speech*.

Selanjutnya Littlewood (1981) mengemukakan bahwa ada dua jenis kompetensi komunikatif, yaitu pra komunikatif dan komunikatif. Yang dimaksud dengan kompetensi pra komunikatif adalah kemampuan berbahasa dalam aspek kompetensi struktural dan kuasi komunikatif. Sedangkan kompetensi komunikatif meliputi kemampuan berbahasa dalam aspek komunikatif fungsional dan interaksi sosial.

Untuk dapat menyusun suatu tes bahasa Indonesia yang baik dan terukur, pengembang tes perlu memperhatikan dan mempelajari dimensi-dimensi tes bahasa, yaitu (1) dimensi tujuan tes bahasa itu, (2) dimensi bentuk stimulus tes, (3) dimensi bentuk respons tes, (4) dimensi isi tes, (5) dimensi kemampuan terdes, (6) dimensi teknik tes, dan (7) dimensi reliabilitas dan validitas tes.

Dimensi tujuan tes bahasa meliputi empat jenis, yaitu tes pencapaian atau tes kemajuan, tes sikap, tes diagnostik, dan tes penempatan.

Dimensi bentuk stimulus tes adalah satu runtunan stimulus dan respons. Oleh karena itu, dalam penyusunan tes bahasa perlu memperhatikan bentuk stimulus yang perlu dirancang oleh pengembang tes. Stimulus-stimulus tersebut dapat berupa lisan, tertulis, gambar-gambar, dan tindakan.

Dimensi bentuk respons merupakan jawaban yang diberikan oleh siswa dalam merespons stimulus yang diberikan oleh penguji. Respons yang diberikan oleh siswa dapat berupa lisan, tertulis, gambar-gambar, dan tindakan.

Dimensi isi tes bahasa berupa tes terpenggal dan tes terpadu. Tes terpenggal merupakan tes yang hendak mengukur kemampuan siswa dalam penguasaan ejaan dan tanda baca atau penguasaan kosa kata tertentu. Tes terpadu mengukur keseluruhan kemampuan siswa berbahasa sesuai dengan jenjang pendidikan dan tujuan pengajaran yang sudah ditetapkan.

Sesuai dengan tujuan pembelajaran bahasa Indonesia yang menekankan aspek komunikatif, maka tes bahasa Indonesia pun harus mengukur kemampuan siswa dalam berbahasa untuk kepentingan komunikasi. Kemampuan komunikatif siswa yang dimaksudkan adalah kemampuan berbahasa Indonesia sesuai dengan situasi dan konteks. Indikator kemampuan yang dites itu adalah tingkat kompetensi komunikatif.

Dimensi teknik tes bahasa meliputi dikte, esei (mengarang), wawancara, pilihan berganda, tes rumpang (*cloze test*), dan terjemahan.

Tes bahasa yang baik adalah tes yang memiliki reliabilitas dan validitas yang tinggi.