

Komponen Evaluasi Dalam Pembelajaran: Prinsip Penilaian dan Ranah Hasil Belajar

Ni Komang Widya Pradewi

Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Pendidikan Ganesha

Email: widya.pradewi@student.undiksha.ac.id

Abstrak

Evaluasi merupakan komponen penting dalam proses pembelajaran karena berfungsi untuk mengetahui ketercapaian tujuan pembelajaran dan perkembangan peserta didik. Artikel ini bertujuan mendeskripsikan komponen evaluasi dalam pembelajaran yang meliputi prinsip dasar evaluasi, prinsip penilaian, serta ranah hasil belajar yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Penelitian ini menggunakan metode studi Pustaka dengan menelaah berbagai buku, artikel ilmiah, dan sumber relevan yang berkaitan dengan evaluasi pembelajaran. Hasil kajian menunjukkan bahwa evaluasi yang efektif harus dilaksanakan berdasarkan prinsip keseluruhan, kesinambungan, objektivitas, kooperatif, dan praktis. Penilaian juga harus memenuhi prinsip valid, objektif, adil, terbuka, akuntabel, sistematis, dan beracuan pada kriteria. Selain itu, evaluasi pembelajaran perlu memperhatikan keseimbangan antara ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik agar diperoleh Gambaran kemampuan peserta didik secara menyeluruh. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur hasil belajar, tetapi juga sebagai dasar perbaikan kualitas pembelajaran.

Kata Kunci: *Evaluasi Pembelajaran, Penilaian, Ranah Afektif, Ranah Kognitif, Ranah Psikomotorik*

PENDAHULUAN

Evaluasi merupakan salah satu komponen penting dalam proses pembelajaran karena berfungsi untuk mengetahui ketercapaian tujuan pembelajaran, perkembangan kemampuan peserta didik, serta efektivitas strategi pembelajaran yang diterapkan oleh pendidik. Melalui evaluasi, guru memperoleh informasi yang dapat digunakan sebagai dasar dalam mengambil keputusan pembelajaran, baik untuk memberikan umpan balik, memperbaiki proses pembelajaran, maupun menentukan tindak lanjut terhadap hasil belajar peserta didik. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya dipahami sebagai kegiatan pemberian nilai, tetapi juga sebagai bagian integral dari upaya peningkatan kualitas pendidikan (Febriana, 2021; Sudijono, 2021).

Dalam praktik pembelajaran, evaluasi masih sering dipersempit maknanya sebagai kegiatan mengukur hasil belajar melalui tes tertulis dan pemberian skor. Akibatnya, penilaian cenderung lebih menekankan aspek kognitif, sedangkan aspek afektif dan psikomotorik belum selalu mendapatkan perhatian yang proporsional. Padahal, keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh penguasaan pengetahuan, tetapi juga oleh pembentukan sikap, nilai, karakter, serta keterampilan peserta didik. Ketidakseimbangan dalam pelaksanaan evaluasi dapat menyebabkan hasil penilaian belum mampu menggambarkan perkembangan peserta didik secara utuh (Rozak, 2014; Huseng et al., 2025).

Agar evaluasi pembelajaran dapat memberikan informasi yang valid, objektif, dan bermakna, pelaksanaannya perlu didasarkan pada prinsip-prinsip evaluasi dan prinsip-prinsip penilaian yang tepat. Evaluasi yang baik harus dilaksanakan secara menyeluruh,

berkesinambungan, objektif, kooperatif, dan praktis. Selain itu, penilaian juga perlu memenuhi prinsip validitas, reliabilitas, objektivitas, keberlanjutan, dan fleksibilitas agar hasil yang diperoleh dapat dipertanggungjawabkan. Prinsip-prinsip tersebut penting diperhatikan agar evaluasi tidak hanya berorientasi pada hasil akhir, tetapi juga mampu memberikan gambaran mengenai proses dan perkembangan belajar peserta didik (Febriana, 2021; Siyami et al., 2024).

Selain memperhatikan prinsip pelaksanaannya, evaluasi pembelajaran juga perlu mencakup seluruh ranah hasil belajar, yaitu ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik. Ranah kognitif berkaitan dengan kemampuan berpikir dan penguasaan pengetahuan, ranah afektif berhubungan dengan sikap, nilai, minat, dan karakter, sedangkan ranah psikomotorik berkaitan dengan keterampilan dan kemampuan praktik. Ketiga ranah tersebut saling melengkapi dalam membentuk kompetensi peserta didik secara menyeluruh. Oleh sebab itu, pemahaman mengenai komponen evaluasi dalam pembelajaran menjadi penting bagi pendidik dalam merancang sistem penilaian yang komprehensif dan sesuai dengan tujuan pendidikan (Gunawan & Palupi, 2016; Huseng et al., 2025; Rozak, 2014).

Berdasarkan uraian tersebut, artikel ini bertujuan untuk mendeskripsikan komponen evaluasi dalam pembelajaran yang meliputi prinsip dasar evaluasi, prinsip penilaian, serta ranah hasil belajar yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Melalui kajian ini, diharapkan pendidik memperoleh pemahaman yang lebih sistematis mengenai pentingnya evaluasi sebagai dasar dalam memperbaiki proses pembelajaran dan mengembangkan potensi peserta didik secara optimal.

METODE

Artikel ini menggunakan metode studi kepustakaan (*library research*) dengan pendekatan deskriptif. Studi kepustakaan merupakan metode penelitian yang dilakukan dengan mengumpulkan, menelaah, dan menganalisis berbagai sumber tertulis yang relevan dengan topik kajian (Zed, 2014). Pendekatan deskriptif digunakan untuk menguraikan secara sistematis konsep-konsep yang berkaitan dengan komponen evaluasi dalam pembelajaran.

Data dalam artikel ini diperoleh dari berbagai sumber pustaka, seperti buku, artikel ilmiah, jurnal, dan dokumen akademik yang membahas evaluasi pembelajaran. Sumber-sumber tersebut dipilih berdasarkan relevansinya dengan fokus kajian, yaitu prinsip dasar evaluasi, prinsip penilaian, serta ranah hasil belajar yang meliputi ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik. Penggunaan literatur yang relevan diperlukan agar kajian pustaka dapat memberikan pemahaman konseptual yang kuat terhadap permasalahan yang dibahas (Snyder, 2019).

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumentasi dengan cara menelaah, mencatat, dan mengelompokkan informasi dari berbagai literatur yang berkaitan dengan evaluasi pembelajaran. Data yang telah terkumpul kemudian dianalisis secara deskriptif melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Analisis ini dilakukan untuk memperoleh pemahaman yang sistematis mengenai komponen-komponen evaluasi dalam pembelajaran, khususnya yang berkaitan dengan prinsip evaluasi, prinsip penilaian, serta ranah hasil belajar peserta didik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Prinsip Dasar Evaluasi

Prinsip Dasar Evaluasi

Prinsip dasar evaluasi merupakan landasan penting dalam pelaksanaan evaluasi pembelajaran karena menentukan kualitas informasi yang dihasilkan dari proses penilaian. Evaluasi tidak hanya berkaitan dengan kegiatan mengukur hasil belajar atau memberikan nilai kepada peserta didik, tetapi juga berfungsi sebagai dasar bagi guru untuk memahami perkembangan belajar, mengidentifikasi kesulitan, memberikan umpan balik, serta memperbaiki proses pembelajaran. Oleh karena itu, evaluasi perlu dilaksanakan secara sistematis, objektif, adil, dan sesuai dengan tujuan pembelajaran agar hasil yang diperoleh benar-benar mencerminkan kemampuan peserta didik (Febriana, 2021; Popham, 2020). Dalam konteks ini, evaluasi yang baik tidak berhenti pada pengumpulan skor, tetapi harus mampu menghasilkan informasi yang bermakna bagi pengambilan keputusan pendidikan.

Salah satu prinsip utama dalam evaluasi pembelajaran adalah prinsip keseluruhan atau komprehensif. Prinsip ini menegaskan bahwa evaluasi harus mencakup berbagai aspek perkembangan peserta didik secara utuh, bukan hanya menilai penguasaan pengetahuan. Hasil belajar peserta didik pada dasarnya mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik yang saling berkaitan satu sama lain. Jika evaluasi hanya berfokus pada aspek kognitif, maka gambaran yang diperoleh mengenai perkembangan peserta didik menjadi tidak lengkap. Dalam pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia, misalnya, penilaian tidak cukup hanya mengukur pemahaman siswa terhadap unsur kebahasaan atau isi teks, tetapi juga perlu memperhatikan kemampuan siswa dalam mengekspresikan gagasan, menunjukkan sikap apresiatif terhadap karya sastra, serta menggunakan keterampilan berbahasa dalam konteks nyata. Dengan demikian, evaluasi yang komprehensif memungkinkan guru memperoleh gambaran yang lebih menyeluruh tentang capaian belajar peserta didik (Sudijono, 2021; Brookhart & Nitko, 2021).

Prinsip komprehensif juga berkaitan erat dengan kesesuaian antara tujuan pembelajaran, proses pembelajaran, dan instrumen evaluasi yang digunakan. Evaluasi yang baik harus dirancang berdasarkan tujuan pembelajaran yang jelas sehingga aspek yang dinilai benar-benar sesuai dengan kompetensi yang ingin dicapai. Dalam kajian asesmen pendidikan, kesesuaian antara tujuan, instrumen, dan interpretasi hasil penilaian menjadi bagian penting dari validitas. Artinya, hasil evaluasi dapat dikatakan valid apabila benar-benar mengukur kemampuan atau kompetensi yang seharusnya diukur (American Educational Research Association et al., 2014). Oleh karena itu, guru perlu memastikan bahwa instrumen evaluasi yang digunakan tidak hanya mudah diberikan, tetapi juga relevan dengan indikator pencapaian kompetensi dan karakteristik materi pembelajaran.

Selain bersifat komprehensif, evaluasi pembelajaran juga harus berkesinambungan. Prinsip kesinambungan menekankan bahwa evaluasi tidak hanya dilakukan pada akhir pembelajaran, tetapi berlangsung sejak awal, selama proses, hingga akhir kegiatan pembelajaran. Evaluasi pada awal pembelajaran dapat digunakan untuk mengetahui kemampuan awal peserta didik, sedangkan evaluasi selama proses pembelajaran berfungsi untuk memantau perkembangan belajar dan memberikan umpan balik. Sementara itu, evaluasi pada akhir pembelajaran digunakan untuk mengetahui tingkat pencapaian tujuan

pembelajaran secara keseluruhan. Dengan pelaksanaan evaluasi yang berkelanjutan, guru dapat mengetahui kemajuan, hambatan, dan kebutuhan belajar peserta didik secara lebih tepat (OECD, 2005; Popham, 2020).

Prinsip kesinambungan juga memperkuat fungsi evaluasi sebagai bagian dari asesmen formatif. Asesmen formatif memberikan informasi kepada guru dan peserta didik mengenai sejauh mana pembelajaran telah berlangsung serta apa yang perlu diperbaiki agar tujuan pembelajaran dapat dicapai. Black dan Wiliam (1998) menegaskan bahwa asesmen yang digunakan secara formatif dapat mendukung peningkatan pembelajaran apabila hasilnya dimanfaatkan untuk memberikan umpan balik dan menyesuaikan strategi mengajar. Dengan demikian, evaluasi tidak seharusnya dipahami sebagai kegiatan administratif semata, tetapi sebagai proses reflektif yang membantu guru memperbaiki pembelajaran dan membantu peserta didik memahami perkembangan belajarnya.

Prinsip berikutnya adalah objektivitas. Evaluasi yang objektif berarti penilaian dilakukan berdasarkan kriteria yang jelas, bukti yang dapat dipertanggungjawabkan, dan tidak dipengaruhi oleh faktor subjektif yang tidak relevan. Dalam praktik penilaian, guru perlu menghindari bias, seperti penilaian yang dipengaruhi oleh kesan pribadi terhadap peserta didik, latar belakang sosial, kedekatan emosional, atau perilaku yang tidak berkaitan langsung dengan kompetensi yang dinilai. Salah satu bentuk bias yang sering terjadi adalah *halo effect*, yaitu kecenderungan penilai memberikan penilaian berdasarkan kesan umum terhadap peserta didik, bukan berdasarkan kualitas jawaban atau kinerja yang ditampilkan. Untuk mengurangi subjektivitas, guru perlu menggunakan rubrik, pedoman penskoran, dan kriteria penilaian yang jelas (Sudijono, 2021; Brookhart, 2013).

Objektivitas dalam evaluasi juga berkaitan dengan reliabilitas atau konsistensi hasil penilaian. Suatu penilaian dapat dikatakan reliabel apabila memberikan hasil yang relatif konsisten ketika digunakan pada kondisi yang sebanding. Meskipun evaluasi pembelajaran tidak selalu berbentuk tes standar, prinsip reliabilitas tetap penting diperhatikan agar hasil penilaian tidak berubah secara tidak wajar karena perbedaan penilai, waktu penilaian, atau ketidakjelasan instrumen. Penggunaan rubrik yang terstruktur, indikator yang spesifik, serta contoh kriteria performa dapat membantu guru menilai hasil belajar peserta didik secara lebih konsisten dan adil (Brookhart, 2013; Brookhart & Nitko, 2021).

Prinsip kooperatif juga menjadi bagian penting dalam evaluasi pembelajaran. Evaluasi tidak hanya menjadi tanggung jawab guru secara individual, tetapi dapat melibatkan berbagai pihak yang berperan dalam perkembangan peserta didik, seperti guru lain, wali kelas, kepala sekolah, orang tua, dan peserta didik itu sendiri. Keterlibatan berbagai pihak memungkinkan informasi tentang perkembangan peserta didik diperoleh secara lebih lengkap. Misalnya, guru dapat memperoleh informasi tentang sikap dan kebiasaan belajar siswa dari wali kelas atau orang tua, sedangkan peserta didik dapat dilibatkan melalui penilaian diri dan refleksi belajar. Keterlibatan peserta didik dalam proses penilaian penting karena dapat meningkatkan kesadaran mereka terhadap tujuan belajar, kriteria keberhasilan, serta langkah-langkah perbaikan yang perlu dilakukan (Chappuis & Stiggins, 2022).

Prinsip kooperatif sejalan dengan pandangan bahwa evaluasi seharusnya mendorong peserta didik menjadi subjek aktif dalam proses pembelajaran. Ketika peserta didik memahami kriteria penilaian dan memperoleh umpan balik yang jelas, mereka dapat

mengetahui kekuatan dan kelemahan belajarnya. Umpan balik yang efektif tidak hanya memberi tahu peserta didik tentang benar atau salahnya jawaban, tetapi juga membantu mereka memahami apa yang sudah dicapai, apa yang belum dikuasai, dan bagaimana cara memperbaikinya. Hattie dan Timperley (2007) menjelaskan bahwa umpan balik memiliki pengaruh besar terhadap pembelajaran apabila diarahkan untuk menjawab tiga pertanyaan utama, yaitu ke mana tujuan belajar, sejauh mana posisi peserta didik saat ini, dan langkah apa yang perlu dilakukan selanjutnya.

Prinsip terakhir yang tidak kalah penting adalah prinsip praktis. Evaluasi yang baik harus dapat dilaksanakan secara realistis sesuai dengan kondisi pembelajaran. Instrumen yang digunakan perlu jelas, mudah dipahami, efisien dari segi waktu, dan tidak membebani guru maupun peserta didik secara berlebihan. Namun, praktis tidak berarti mengabaikan kualitas. Evaluasi yang praktis tetap harus memenuhi prinsip validitas, objektivitas, keadilan, dan kebermanfaatannya. Dalam konteks pembelajaran di kelas, guru perlu memilih bentuk evaluasi yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, ketersediaan waktu, serta jenis kompetensi yang dinilai. Dengan demikian, prinsip praktis membantu evaluasi berjalan efektif tanpa kehilangan ketepatan dan makna pedagogisnya (Febriana, 2021; Popham, 2020).

Berdasarkan uraian tersebut, prinsip dasar evaluasi memiliki peran penting dalam memastikan bahwa proses penilaian berlangsung secara bermutu dan dapat dipertanggungjawabkan. Evaluasi yang komprehensif, berkesinambungan, objektif, kooperatif, dan praktis akan membantu guru memperoleh informasi yang lebih akurat tentang perkembangan peserta didik. Lebih dari itu, evaluasi yang dilaksanakan berdasarkan prinsip-prinsip tersebut dapat menjadi sarana untuk memperbaiki proses pembelajaran, memberikan umpan balik yang bermakna, serta mendukung pengembangan potensi peserta didik secara utuh.

Prinsip Penilaian

Prinsip penilaian merupakan seperangkat pedoman yang harus diperhatikan agar proses penilaian hasil belajar peserta didik dapat berlangsung secara bermutu dan dapat dipertanggungjawabkan. Penilaian tidak hanya berfungsi untuk menentukan nilai akhir, tetapi juga menjadi sarana untuk memperoleh informasi tentang perkembangan belajar peserta didik, efektivitas proses pembelajaran, serta kebutuhan tindak lanjut yang perlu dilakukan oleh guru. Oleh karena itu, penilaian harus dilaksanakan secara sistematis, berkesinambungan, objektif, adil, dan menyeluruh dengan memperhatikan ranah kognitif, afektif, serta psikomotorik (Siyami et al., 2024). Prinsip-prinsip tersebut penting karena kualitas penilaian akan sangat menentukan ketepatan keputusan pendidikan yang diambil berdasarkan hasil penilaian.

Prinsip pertama yang harus diperhatikan adalah validitas. Validitas mengacu pada sejauh mana instrumen penilaian benar-benar mengukur kompetensi atau kemampuan yang seharusnya diukur. Dalam konteks pembelajaran, penilaian yang valid harus memiliki kesesuaian antara tujuan pembelajaran, indikator pencapaian kompetensi, materi yang diajarkan, bentuk instrumen, dan interpretasi hasil penilaian. Misalnya, apabila guru ingin menilai kemampuan membaca pemahaman dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, maka instrumen yang digunakan harus benar-benar mengukur kemampuan peserta didik dalam

memahami isi teks, menemukan gagasan utama, menafsirkan informasi, serta menarik kesimpulan dari bacaan. Instrumen tersebut menjadi kurang valid apabila justru lebih banyak menilai hafalan istilah atau kemampuan di luar kompetensi membaca. Dengan demikian, validitas tidak hanya berkaitan dengan alat ukur, tetapi juga dengan ketepatan penggunaan hasil penilaian untuk mengambil keputusan pembelajaran (American Educational Research Association et al., 2014; Brookhart & Nitko, 2021).

Selain valid, penilaian juga harus reliabel. Reliabilitas berkaitan dengan konsistensi hasil penilaian. Suatu instrumen dapat dikatakan reliabel apabila memberikan hasil yang relatif konsisten ketika digunakan dalam kondisi yang sebanding. Dalam penilaian kelas, reliabilitas dapat dijaga dengan cara menyusun indikator yang jelas, menggunakan pedoman penskoran yang terstruktur, serta menerapkan rubrik penilaian terutama untuk tugas berbentuk uraian, proyek, praktik, atau performa. Tanpa pedoman yang jelas, hasil penilaian dapat dipengaruhi oleh perbedaan penilai, suasana penilaian, atau interpretasi yang tidak sama terhadap jawaban peserta didik. Oleh sebab itu, guru perlu memastikan bahwa prosedur penilaian dilakukan secara konsisten agar hasil yang diperoleh dapat dipercaya dan mencerminkan kemampuan peserta didik secara lebih tepat (Brookhart, 2013; Brookhart & Nitko, 2021).

Prinsip berikutnya adalah objektivitas. Penilaian yang objektif berarti hasil penilaian didasarkan pada bukti belajar peserta didik, bukan pada kesan pribadi guru atau faktor-faktor lain yang tidak relevan dengan kompetensi yang dinilai. Dalam praktiknya, subjektivitas dapat muncul ketika guru memberikan skor berdasarkan kedekatan personal, perilaku umum siswa, latar belakang sosial, atau kesan tertentu yang tidak berkaitan langsung dengan kualitas jawaban atau kinerja peserta didik. Untuk menghindari hal tersebut, guru perlu menggunakan kriteria penilaian yang jelas, rubrik yang terukur, serta bukti hasil belajar yang dapat diperiksa kembali. Objektivitas juga dapat diperkuat melalui diskusi antarpemilai, moderasi hasil penilaian, atau penggunaan contoh jawaban sebagai acuan penskoran. Dengan demikian, penilaian menjadi lebih adil dan tidak merugikan peserta didik (Popham, 2020; Sudijono, 2021).

Prinsip keadilan juga menjadi bagian penting dalam penilaian. Penilaian yang adil memberikan kesempatan yang sama kepada setiap peserta didik untuk menunjukkan kemampuan terbaiknya. Keadilan tidak berarti semua peserta didik selalu diperlakukan dengan cara yang sama, tetapi penilaian perlu mempertimbangkan karakteristik, kebutuhan, dan konteks belajar peserta didik tanpa menurunkan standar kompetensi yang harus dicapai. Misalnya, peserta didik dengan kebutuhan belajar tertentu dapat diberikan penyesuaian waktu atau bentuk penyajian instrumen agar mereka tetap dapat menunjukkan kompetensi yang dimiliki. Prinsip keadilan penting agar penilaian tidak mengandung bias dan tidak menghasilkan keputusan yang merugikan kelompok peserta didik tertentu (American Educational Research Association et al., 2014; Popham, 2020).

Selain valid, reliabel, objektif, dan adil, penilaian juga harus berkelanjutan. Penilaian tidak seharusnya hanya dilakukan pada akhir pembelajaran, tetapi perlu dilaksanakan secara terus-menerus sejak awal, selama proses, hingga akhir pembelajaran. Penilaian awal dapat membantu guru mengetahui kesiapan dan kemampuan awal peserta didik. Penilaian selama

proses pembelajaran berfungsi untuk memantau perkembangan, mengidentifikasi kesulitan, dan memberikan umpan balik. Sementara itu, penilaian akhir digunakan untuk melihat tingkat pencapaian tujuan pembelajaran secara lebih menyeluruh. Dengan penilaian yang berkelanjutan, guru tidak hanya mengetahui hasil akhir, tetapi juga dapat memahami proses belajar yang dilalui peserta didik (Black & Wiliam, 1998; OECD, 2005).

Keberlanjutan penilaian erat kaitannya dengan fungsi formatif dalam pembelajaran. Penilaian formatif memungkinkan guru menggunakan informasi hasil penilaian untuk memperbaiki strategi mengajar, menyesuaikan kegiatan pembelajaran, dan membantu peserta didik memperbaiki cara belajarnya. Dalam hal ini, umpan balik memiliki peran yang sangat penting. Umpan balik yang baik tidak hanya menyatakan benar atau salah, tetapi juga menjelaskan bagian yang sudah dikuasai, bagian yang masih perlu diperbaiki, dan langkah yang dapat dilakukan peserta didik untuk meningkatkan hasil belajarnya. Dengan demikian, penilaian menjadi bagian dari proses belajar, bukan sekadar kegiatan administratif untuk menghasilkan nilai (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Prinsip lain yang perlu diperhatikan adalah fleksibilitas. Penilaian yang fleksibel berarti guru mampu memilih bentuk, teknik, dan instrumen penilaian yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, jenis materi, serta konteks pembelajaran. Kompetensi yang berbeda memerlukan bentuk penilaian yang berbeda pula. Kemampuan memahami konsep dapat dinilai melalui tes tertulis, kemampuan berkomunikasi dapat dinilai melalui presentasi atau diskusi, kemampuan menulis dapat dinilai melalui produk tulisan, sedangkan keterampilan praktik dapat dinilai melalui observasi performa. Dengan kata lain, fleksibilitas memungkinkan guru menggunakan berbagai bentuk penilaian agar hasil belajar peserta didik dapat tergambarkan secara lebih utuh (Brookhart & Nitko, 2021; Popham, 2020).

Namun, fleksibilitas tetap harus disertai dengan ketepatan. Guru tidak cukup hanya menggunakan berbagai bentuk penilaian, tetapi juga harus memastikan bahwa bentuk penilaian tersebut sesuai dengan kompetensi yang ingin diukur. Penilaian yang terlalu mudah, terlalu sulit, atau tidak sesuai dengan tujuan pembelajaran dapat menghasilkan informasi yang kurang bermakna. Oleh karena itu, pemilihan instrumen perlu mempertimbangkan relevansi, kejelasan indikator, keterukuran kriteria, serta keterlaksanaan di kelas. Dengan cara ini, fleksibilitas tidak mengurangi kualitas penilaian, tetapi justru memperkuat ketepatan dan kebermanfaatan hasil penilaian.

Berdasarkan uraian tersebut, prinsip penilaian memiliki peran penting dalam menjamin mutu proses dan hasil evaluasi pembelajaran. Validitas memastikan bahwa penilaian benar-benar mengukur kompetensi yang dituju; reliabilitas menjamin konsistensi hasil penilaian; objektivitas dan keadilan menjaga agar penilaian bebas dari bias; keberlanjutan memungkinkan guru memantau perkembangan peserta didik dari waktu ke waktu; sedangkan fleksibilitas membantu guru menyesuaikan penilaian dengan kebutuhan dan konteks pembelajaran. Apabila prinsip-prinsip tersebut diterapkan secara tepat, penilaian tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur hasil belajar, tetapi juga sebagai bagian

integral dari proses pembelajaran yang mendorong perbaikan, refleksi, dan pengembangan potensi peserta didik secara menyeluruh.

Ranah Kognitif

Ranah kognitif merupakan salah satu ranah hasil belajar yang berhubungan dengan kemampuan berpikir, memahami, mengolah informasi, memecahkan masalah, dan menghasilkan gagasan baru. Dalam evaluasi pembelajaran, ranah ini penting diperhatikan karena sebagian besar tujuan pembelajaran berkaitan dengan perkembangan kemampuan intelektual peserta didik. Namun, penilaian ranah kognitif tidak seharusnya hanya diarahkan pada kemampuan mengingat informasi, melainkan juga perlu mencakup kemampuan berpikir tingkat tinggi seperti menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan. Oleh karena itu, Taksonomi Bloom Revisi menjadi salah satu kerangka yang banyak digunakan dalam merancang tujuan pembelajaran, kegiatan pembelajaran, dan instrumen penilaian yang sesuai dengan tingkat kompleksitas berpikir peserta didik (Anderson & Krathwohl, 2001; Gunawan & Palupi, 2016).

Taksonomi Bloom Revisi yang dikembangkan oleh Anderson dan Krathwohl mengelompokkan proses kognitif ke dalam enam tingkatan, yaitu mengingat (*remember*), memahami (*understand*), menerapkan (*apply*), menganalisis (*analyze*), mengevaluasi (*evaluate*), dan menciptakan (*create*). Revisi ini mengubah kategori dalam taksonomi Bloom lama dari bentuk kata benda menjadi kata kerja. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran tidak hanya menggambarkan apa yang harus diketahui peserta didik, tetapi juga apa yang dapat dilakukan peserta didik dengan pengetahuan yang dimilikinya. Dengan demikian, penggunaan kata kerja dalam taksonomi revisi lebih sesuai dengan perumusan tujuan pembelajaran yang operasional dan terukur (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002).

Selain mengubah istilah kategori, Taksonomi Bloom Revisi juga menekankan hubungan antara dimensi proses kognitif dan dimensi pengetahuan. Dimensi proses kognitif menunjukkan tingkat aktivitas berpikir peserta didik, sedangkan dimensi pengetahuan mencakup pengetahuan faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif. Dengan adanya dua dimensi tersebut, guru dapat merancang penilaian secara lebih tepat. Misalnya, peserta didik tidak hanya diminta mengingat fakta, tetapi juga memahami konsep, menerapkan prosedur, menganalisis hubungan antarunsur, mengevaluasi argumen, atau menciptakan produk berdasarkan pengetahuan yang telah dipelajari. Hal ini menjadikan evaluasi ranah kognitif lebih komprehensif karena tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga kualitas proses berpikir peserta didik (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002).

Tingkatan pertama dalam ranah kognitif adalah mengingat. Mengingat berkaitan dengan kemampuan peserta didik untuk mengenali dan memanggil kembali informasi yang telah dipelajari sebelumnya. Pada tahap ini, peserta didik dapat diminta menyebutkan istilah, mengidentifikasi fakta, mengingat definisi, atau mengenali konsep dasar tertentu. Meskipun mengingat sering dianggap sebagai kemampuan paling dasar, tahap ini tetap penting karena menjadi fondasi bagi proses berpikir yang lebih kompleks. Peserta didik tidak akan mampu memahami, menerapkan, atau menganalisis suatu konsep apabila tidak memiliki pengetahuan awal yang memadai. Namun, dalam pembelajaran yang bermakna, kegiatan

mengingat tidak boleh berhenti pada hafalan semata, tetapi perlu diarahkan agar peserta didik dapat menghubungkan informasi dengan konsep yang lebih luas (Mayer, 2002).

Tingkatan kedua adalah memahami. Memahami menunjukkan kemampuan peserta didik dalam membangun makna dari informasi yang diterima, baik melalui bacaan, penjelasan lisan, gambar, simbol, maupun pengalaman belajar. Pada tahap ini, peserta didik tidak hanya mengulang informasi, tetapi mampu menjelaskan dengan kata-katanya sendiri, memberi contoh, mengklasifikasikan, membandingkan, merangkum, dan menafsirkan informasi. Dalam pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia, misalnya, kemampuan memahami dapat terlihat ketika peserta didik mampu menjelaskan isi teks, menemukan gagasan utama, menafsirkan makna ungkapan, atau membandingkan karakter tokoh dalam karya sastra. Kemampuan memahami menjadi jembatan antara pengetahuan dasar dan kemampuan menggunakan pengetahuan tersebut dalam situasi yang lebih nyata.

Tingkatan ketiga adalah menerapkan. Menerapkan berkaitan dengan kemampuan menggunakan konsep, aturan, metode, atau prosedur untuk menyelesaikan tugas atau permasalahan. Pada tahap ini, peserta didik tidak hanya mengetahui suatu prosedur, tetapi mampu menggunakannya dalam konteks tertentu. Dalam pembelajaran bahasa, kemampuan menerapkan dapat terlihat ketika peserta didik menggunakan kaidah kebahasaan dalam menulis kalimat efektif, menerapkan struktur teks dalam menyusun karangan, atau menggunakan strategi membaca untuk menemukan informasi penting. Anderson dan Krathwohl membedakan penerapan ke dalam kegiatan menjalankan prosedur yang sudah dikenal dan mengimplementasikan prosedur pada situasi yang baru. Dengan demikian, kemampuan menerapkan menunjukkan bahwa peserta didik mulai mampu memindahkan pengetahuan dari konteks belajar ke konteks penggunaan yang lebih luas (Anderson & Krathwohl, 2001).

Tingkatan keempat adalah menganalisis. Menganalisis merupakan kemampuan menguraikan suatu informasi, konsep, teks, masalah, atau fenomena ke dalam bagian-bagian yang lebih kecil, kemudian memahami hubungan antarbagian tersebut. Pada tahap ini, peserta didik dituntut untuk membedakan informasi yang penting dan tidak penting, mengenali pola, mengidentifikasi hubungan sebab-akibat, serta menemukan struktur dari suatu persoalan. Dalam pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia, kemampuan menganalisis dapat terlihat ketika peserta didik mampu membedakan fakta dan opini dalam teks, menganalisis unsur intrinsik karya sastra, mengidentifikasi argumen dalam teks eksposisi, atau menelaah hubungan antara isi, struktur, dan kaidah kebahasaan suatu teks. Kemampuan ini penting karena membantu peserta didik berpikir lebih kritis dan tidak hanya menerima informasi secara pasif.

Tingkatan kelima adalah mengevaluasi. Mengevaluasi berkaitan dengan kemampuan memberikan penilaian berdasarkan kriteria dan standar tertentu. Pada tahap ini, peserta didik dapat diminta memeriksa ketepatan suatu argumen, menilai kualitas sebuah teks, membandingkan beberapa alternatif penyelesaian, atau memberikan kritik terhadap suatu karya. Kegiatan mengevaluasi berbeda dari sekadar menyatakan pendapat karena penilaian harus didasarkan pada alasan, bukti, dan kriteria yang jelas. Dalam konteks pembelajaran, kemampuan mengevaluasi menunjukkan bahwa peserta didik telah mampu menggunakan pengetahuan dan pemahamannya untuk membuat pertimbangan yang rasional. Oleh karena

itu, penilaian pada tahap ini perlu dirancang agar peserta didik tidak hanya memilih jawaban, tetapi juga mampu menjelaskan dasar pertimbangannya.

Tingkatan tertinggi dalam Taksonomi Bloom Revisi adalah menciptakan. Menciptakan merupakan kemampuan menggabungkan berbagai unsur pengetahuan untuk menghasilkan gagasan, rancangan, solusi, atau produk baru. Dalam taksonomi lama, kategori ini berkaitan dengan sintesis, tetapi dalam revisi Anderson dan Krathwohl ditempatkan pada tingkat tertinggi karena menuntut kemampuan mengorganisasi pengetahuan secara kreatif dan produktif. Dalam pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia, kemampuan menciptakan dapat terlihat ketika peserta didik menyusun teks argumentasi, menulis cerita pendek, membuat puisi, merancang naskah drama, atau menghasilkan produk literasi lain berdasarkan pemahaman terhadap konsep yang telah dipelajari. Pada tahap ini, peserta didik tidak hanya menggunakan pengetahuan yang telah ada, tetapi juga mengolahnya menjadi bentuk baru yang bermakna.

Uraian tersebut menunjukkan bahwa ranah kognitif memiliki cakupan yang luas dan bertingkat. Kemampuan mengingat dan memahami merupakan dasar bagi peserta didik untuk menguasai informasi dan konsep, sedangkan kemampuan menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan menunjukkan perkembangan berpikir yang lebih kompleks. Dalam merancang evaluasi, guru perlu memastikan bahwa instrumen penilaian tidak hanya mengukur kemampuan hafalan, tetapi juga memberi ruang bagi peserta didik untuk menggunakan pengetahuan, menalar, memecahkan masalah, menilai, dan menghasilkan karya. Dengan demikian, evaluasi ranah kognitif dapat memberikan gambaran yang lebih utuh tentang kualitas berpikir peserta didik dan mendukung tercapainya pembelajaran yang bermakna.

Ranah Afektif

Ranah afektif merupakan ranah hasil belajar yang berkaitan dengan sikap, minat, nilai, apresiasi, emosi, dan kecenderungan peserta didik dalam merespons suatu objek, peristiwa, atau pengalaman belajar. Jika ranah kognitif lebih menekankan kemampuan berpikir dan penguasaan pengetahuan, maka ranah afektif berhubungan dengan bagaimana peserta didik menerima, menanggapi, menghargai, mengorganisasi, dan menginternalisasi nilai-nilai tertentu dalam dirinya. Dengan demikian, ranah afektif memiliki peran penting dalam pembelajaran karena keberhasilan pendidikan tidak hanya ditentukan oleh kemampuan peserta didik memahami materi, tetapi juga oleh sikap dan nilai yang terbentuk melalui proses pembelajaran (Krathwohl et al., 1964; Rozak, 2014).

Dalam konteks evaluasi pembelajaran, ranah afektif perlu mendapat perhatian karena sikap, minat, dan nilai peserta didik dapat memengaruhi keterlibatan mereka dalam proses belajar. Peserta didik yang memiliki minat dan sikap positif terhadap pembelajaran cenderung lebih aktif, tekun, dan terbuka terhadap pengalaman belajar. Sebaliknya, peserta didik yang menunjukkan sikap kurang peduli atau tidak memiliki minat terhadap pembelajaran cenderung mengalami hambatan dalam mengikuti kegiatan belajar secara optimal. Oleh karena itu, penilaian ranah afektif penting dilakukan untuk memperoleh gambaran yang lebih utuh mengenai perkembangan peserta didik, terutama dalam aspek sikap, karakter, dan kebiasaan belajar (McCoach et al., 2013; Popham, 2020).

Taksonomi ranah afektif yang dikembangkan oleh Krathwohl, Bloom, dan Masia membagi perkembangan afektif ke dalam lima jenjang, yaitu menerima (*receiving*), menanggapi (*responding*), menilai atau menghargai (*valuing*), mengorganisasi (*organization*), dan karakterisasi oleh nilai atau sistem nilai (*characterization by a value or value complex*). Kelima jenjang tersebut menunjukkan proses bertahap dari kesadaran awal peserta didik terhadap suatu nilai hingga nilai tersebut menjadi bagian dari karakter dan pola perilakunya. Dengan kata lain, perkembangan afektif tidak terjadi secara instan, tetapi melalui proses pembiasaan, pengalaman, refleksi, dan internalisasi nilai secara berkelanjutan (Krathwohl et al., 1964).

Jenjang pertama adalah menerima (*receiving*). Pada tahap ini, peserta didik mulai menunjukkan kesediaan untuk memperhatikan suatu stimulus atau fenomena tertentu dalam pembelajaran. Bentuk perilakunya dapat berupa mendengarkan penjelasan guru, memperhatikan bacaan, mengikuti arahan, atau menunjukkan kesadaran terhadap pentingnya suatu materi. Dalam pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia, misalnya, peserta didik yang bersedia menyimak pembacaan puisi, membaca teks sastra, atau memperhatikan penggunaan bahasa yang santun telah menunjukkan bentuk awal dari penerimaan afektif. Tahap ini menjadi dasar bagi perkembangan sikap yang lebih tinggi karena peserta didik perlu terlebih dahulu menyadari dan memperhatikan suatu nilai sebelum mampu merespons atau menghargainya.

Jenjang kedua adalah menanggapi (*responding*). Pada tahap ini, peserta didik tidak hanya memperhatikan, tetapi juga mulai menunjukkan partisipasi aktif dalam kegiatan pembelajaran. Respons tersebut dapat berupa menjawab pertanyaan, mengajukan pendapat, mengikuti diskusi, mengerjakan tugas dengan sungguh-sungguh, atau menunjukkan ketertarikan terhadap aktivitas belajar. Dalam pembelajaran, kemampuan menanggapi menunjukkan bahwa peserta didik telah bergerak dari sikap pasif menuju keterlibatan aktif. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan suasana belajar yang mendorong peserta didik untuk berpartisipasi, menyampaikan gagasan, dan memberikan respons terhadap materi maupun pengalaman belajar yang diberikan.

Jenjang ketiga adalah menilai atau menghargai (*valuing*). Pada tahap ini, peserta didik mulai memberikan nilai terhadap suatu objek, gagasan, perilaku, atau pengalaman tertentu. Peserta didik tidak hanya merespons karena diminta oleh guru, tetapi mulai menunjukkan penghargaan dan komitmen terhadap nilai yang dianggap penting. Misalnya, peserta didik menunjukkan sikap menghargai karya sastra, menyadari pentingnya penggunaan bahasa yang baik dan santun, atau memiliki kepedulian terhadap pesan moral dalam teks yang dipelajari. Tahap ini menunjukkan bahwa nilai mulai diterima sebagai sesuatu yang bermakna bagi peserta didik, meskipun tingkat komitmennya dapat berbeda-beda.

Jenjang keempat adalah mengorganisasi (*organization*). Pada tahap ini, peserta didik mulai menghubungkan berbagai nilai yang telah diterima, membandingkan nilai-nilai tersebut, menyelesaikan kemungkinan konflik antarnilai, dan membentuk sistem nilai yang lebih teratur. Proses ini penting karena dalam kehidupan nyata peserta didik sering berhadapan dengan berbagai pilihan nilai yang tidak selalu sederhana. Sebagai contoh, peserta didik dapat diajak membandingkan nilai kejujuran, tanggung jawab, toleransi, dan keberanian berpendapat dalam sebuah teks atau situasi pembelajaran. Melalui proses ini,

peserta didik belajar menentukan nilai mana yang perlu diprioritaskan dan bagaimana nilai tersebut dapat diwujudkan dalam perilaku.

Jenjang tertinggi adalah karakterisasi oleh nilai atau sistem nilai (*characterization by a value or value complex*). Pada tahap ini, nilai yang telah diterima dan diorganisasi menjadi bagian dari kepribadian peserta didik serta tercermin secara konsisten dalam perilakunya. Peserta didik tidak hanya mengetahui atau menghargai suatu nilai, tetapi juga menjadikannya sebagai pedoman dalam bertindak. Misalnya, peserta didik yang telah menginternalisasi nilai tanggung jawab akan menunjukkan kebiasaan menyelesaikan tugas tepat waktu, berpartisipasi dalam kerja kelompok, dan bersikap jujur dalam proses belajar. Dengan demikian, karakterisasi menunjukkan bahwa ranah afektif telah berkembang dari kesadaran menuju pembentukan karakter.

Penilaian ranah afektif memiliki karakteristik yang berbeda dari penilaian ranah kognitif. Jika kemampuan kognitif dapat dinilai melalui tes tertulis, maka aspek afektif sering kali memerlukan teknik penilaian yang lebih beragam, seperti observasi, jurnal refleksi, penilaian diri, penilaian antarteman, angket sikap, wawancara, dan portofolio. Penggunaan berbagai teknik tersebut diperlukan karena sikap dan nilai tidak selalu tampak secara langsung dalam satu kali penilaian. Guru perlu mengamati kecenderungan perilaku peserta didik secara berulang dalam berbagai situasi agar hasil penilaian lebih valid dan dapat dipertanggungjawabkan (Brookhart & Nitko, 2021; McCoach et al., 2013).

Meskipun penting, penilaian ranah afektif perlu dilakukan secara hati-hati agar tidak berubah menjadi penilaian yang subjektif atau semata-mata berdasarkan kesan pribadi guru. Guru perlu menetapkan indikator perilaku yang jelas, menggunakan instrumen yang sesuai, dan menghindari penilaian yang bersifat menghakimi pribadi peserta didik. Fokus penilaian sebaiknya diarahkan pada perilaku yang tampak dalam konteks pembelajaran, bukan pada asumsi mengenai kepribadian peserta didik secara umum. Dengan demikian, penilaian ranah afektif dapat membantu guru memahami perkembangan sikap dan nilai peserta didik tanpa mengabaikan prinsip objektivitas, keadilan, dan kebermaknaan dalam evaluasi pembelajaran.

Berdasarkan uraian tersebut, ranah afektif memiliki kedudukan penting dalam evaluasi pembelajaran karena berkaitan dengan pembentukan sikap, nilai, minat, dan karakter peserta didik. Lima jenjang ranah afektif menunjukkan bahwa perkembangan sikap berlangsung secara bertahap, mulai dari menerima stimulus, memberikan respons, menghargai nilai, mengorganisasi sistem nilai, hingga menjadikan nilai tersebut sebagai bagian dari karakter. Oleh sebab itu, evaluasi pembelajaran yang komprehensif perlu memperhatikan ranah afektif secara proporsional agar hasil penilaian tidak hanya menggambarkan kemampuan berpikir peserta didik, tetapi juga perkembangan sikap dan nilai yang menjadi bagian penting dari tujuan pendidikan.

Ranah Konatif (Psikomotorik)

Ranah psikomotorik merupakan ranah hasil belajar yang berkaitan dengan keterampilan fisik, koordinasi gerak, ketepatan tindakan, penggunaan alat, serta kemampuan melakukan suatu aktivitas secara terampil. Berbeda dari ranah kognitif yang menekankan kemampuan berpikir dan ranah afektif yang berhubungan dengan sikap serta nilai, ranah psikomotorik lebih menekankan kemampuan peserta didik dalam menampilkan

suatu keterampilan melalui tindakan nyata. Oleh karena itu, ranah ini sangat penting dalam pembelajaran yang menuntut praktik, seperti olahraga, seni, kerja laboratorium, penggunaan teknologi, keterampilan berbahasa lisan, eksperimen, demonstrasi, dan pembuatan produk tertentu (Huseng et al., 2025; Simpson, 1972).

Pengembangan kemampuan psikomotorik tidak terjadi secara instan, tetapi memerlukan proses latihan yang berulang, pembiasaan, koreksi, dan umpan balik. Peserta didik pada awalnya mungkin hanya mampu meniru gerakan atau prosedur yang dicontohkan guru, kemudian secara bertahap menjadi lebih terampil, tepat, mandiri, dan akhirnya mampu melakukan keterampilan tersebut secara otomatis atau bahkan memodifikasinya sesuai kebutuhan. Dengan demikian, evaluasi ranah psikomotorik tidak cukup dilakukan melalui tes tertulis, tetapi perlu menggunakan penilaian berbasis kinerja, observasi langsung, rubrik, daftar cek, portofolio, atau penilaian produk agar keterampilan peserta didik dapat dinilai secara lebih akurat (Brookhart & Nitko, 2021; Popham, 2020).

Salah satu taksonomi yang sering digunakan untuk menjelaskan perkembangan ranah psikomotorik adalah taksonomi Simpson. Simpson (1972) mengelompokkan kemampuan psikomotorik ke dalam tujuh tingkatan, yaitu persepsi (*perception*), kesiapan (*set*), respons terbimbing (*guided response*), mekanisme (*mechanism*), respons nyata yang kompleks (*complex overt response*), adaptasi (*adaptation*), dan orisinalitas (*origination*). Ketujuh tingkatan tersebut menunjukkan perkembangan keterampilan dari tahap paling dasar, yaitu kemampuan mengenali isyarat sensorik, hingga tahap tertinggi, yaitu kemampuan menciptakan pola gerak atau prosedur baru sesuai dengan situasi tertentu.

Tingkatan pertama adalah persepsi. Pada tahap ini, peserta didik menggunakan indera untuk mengenali petunjuk atau isyarat yang dapat membimbing aktivitas motorik. Dalam kegiatan laboratorium, misalnya, peserta didik perlu mampu mengenali bentuk alat, membaca skala pengukuran, membedakan warna larutan, atau memperhatikan perubahan yang terjadi selama percobaan. Persepsi menjadi dasar penting karena keterampilan praktik sering kali dimulai dari kemampuan mengamati dan menafsirkan tanda-tanda yang relevan sebelum melakukan tindakan.

Tingkatan kedua adalah kesiapan. Kesiapan menunjukkan kondisi mental, fisik, dan emosional peserta didik untuk melakukan suatu tindakan. Peserta didik yang siap tidak hanya mengetahui apa yang harus dilakukan, tetapi juga memiliki kesiapan tubuh, perhatian, dan kemauan untuk melaksanakan keterampilan tertentu. Dalam pembelajaran praktik, kesiapan dapat terlihat dari cara peserta didik mempersiapkan alat, mengikuti instruksi keselamatan, menjaga posisi tubuh, serta menunjukkan perhatian terhadap prosedur yang akan dilakukan.

Tingkatan ketiga adalah respons terbimbing. Pada tahap ini, peserta didik mulai melakukan suatu keterampilan dengan mengikuti contoh, arahan, atau bimbingan dari guru. Keterampilan yang dilakukan masih berada pada tahap awal sehingga kesalahan, percobaan ulang, dan koreksi masih sering terjadi. Misalnya, peserta didik meniru cara membaca puisi, mengikuti contoh pelafalan, menirukan teknik penggunaan alat laboratorium, atau mencoba melakukan gerakan olahraga berdasarkan demonstrasi guru. Tahap ini penting karena peserta didik mulai menghubungkan pengamatan dengan tindakan nyata.

Tingkatan keempat adalah mekanisme. Pada tahap ini, keterampilan yang sebelumnya dilakukan dengan bimbingan mulai menjadi kebiasaan. Peserta didik dapat melakukan suatu prosedur dengan lebih percaya diri, lebih lancar, dan lebih sedikit kesalahan. Keterampilan belum sepenuhnya otomatis, tetapi peserta didik telah menunjukkan penguasaan dasar yang cukup stabil. Dalam konteks pembelajaran, mekanisme dapat terlihat ketika peserta didik mampu menggunakan alat, menyusun produk, melakukan prosedur praktik, atau menampilkan keterampilan tertentu tanpa selalu bergantung pada arahan guru.

Tingkatan kelima adalah respons nyata yang kompleks. Pada tahap ini, peserta didik mampu melakukan keterampilan yang lebih rumit dengan cepat, tepat, terkoordinasi, dan efisien. Gerakan atau tindakan yang dilakukan menunjukkan tingkat penguasaan yang lebih tinggi karena peserta didik mampu mengontrol berbagai unsur keterampilan secara bersamaan. Misalnya, peserta didik mampu melakukan presentasi lisan dengan artikulasi, intonasi, ekspresi, dan bahasa tubuh yang sesuai; melakukan eksperimen dengan prosedur yang tepat; atau menghasilkan karya dengan teknik yang rapi dan terukur.

Tingkatan keenam adalah adaptasi. Pada tahap ini, peserta didik tidak hanya mampu melakukan keterampilan dengan baik, tetapi juga dapat menyesuaikan keterampilan tersebut dengan kondisi baru. Kemampuan adaptasi menunjukkan bahwa peserta didik telah memahami prinsip dari keterampilan yang dilakukan, sehingga mampu memodifikasi prosedur, teknik, atau strategi ketika menghadapi situasi yang berbeda. Misalnya, peserta didik mampu menyesuaikan cara berbicara ketika melakukan presentasi di depan audiens yang berbeda, mengubah teknik kerja ketika alat yang tersedia terbatas, atau menyesuaikan langkah praktik sesuai dengan kondisi lapangan.

Tingkatan tertinggi adalah orisinalitas. Pada tahap ini, peserta didik mampu menciptakan pola tindakan, prosedur, atau produk baru berdasarkan keterampilan yang telah dikuasai. Orisinalitas menunjukkan adanya kreativitas dalam ranah psikomotorik karena peserta didik tidak hanya meniru atau menerapkan prosedur yang sudah ada, tetapi mampu menghasilkan cara baru yang sesuai dengan tujuan atau permasalahan tertentu. Dalam pembelajaran, kemampuan ini dapat terlihat ketika peserta didik merancang produk, menciptakan gerakan, mengembangkan teknik presentasi, atau menghasilkan karya praktik yang menunjukkan kebaruan.

Selain taksonomi Simpson, ranah psikomotorik juga dapat dijelaskan melalui taksonomi Dave. Dave (1970) membagi perkembangan keterampilan psikomotorik ke dalam lima tingkatan, yaitu imitasi (*imitation*), manipulasi (*manipulation*), presisi (*precision*), artikulasi (*articulation*), dan naturalisasi (*naturalization*). Taksonomi Dave lebih ringkas sehingga sering lebih mudah digunakan dalam pembelajaran dan penilaian kelas. Pada tahap imitasi, peserta didik mengamati dan meniru keterampilan yang dicontohkan. Pada tahap manipulasi, peserta didik mulai melakukan keterampilan berdasarkan instruksi atau ingatan. Pada tahap presisi, peserta didik mampu melakukan keterampilan secara mandiri dengan tingkat ketepatan yang lebih baik. Pada tahap artikulasi, peserta didik mampu menggabungkan beberapa keterampilan secara terkoordinasi. Sementara itu, pada tahap naturalisasi, keterampilan telah dilakukan secara otomatis, lancar, dan efisien dengan sedikit usaha fisik maupun mental.

Taksonomi Simpson dan Dave sama-sama menunjukkan bahwa keterampilan psikomotorik berkembang secara bertahap dari kemampuan dasar menuju keterampilan yang kompleks dan mandiri. Perbedaannya, taksonomi Simpson memberikan uraian yang lebih rinci mengenai perkembangan keterampilan, sedangkan taksonomi Dave menyajikan tahapan yang lebih sederhana dan praktis untuk digunakan dalam perumusan tujuan pembelajaran serta penyusunan instrumen penilaian. Keduanya dapat digunakan sesuai kebutuhan guru, jenis keterampilan yang dinilai, dan konteks pembelajaran.

Dalam pelaksanaan evaluasi, penilaian ranah psikomotorik perlu diarahkan pada bukti kinerja yang dapat diamati. Guru perlu menetapkan indikator yang jelas, seperti ketepatan prosedur, kelancaran gerakan, koordinasi, penggunaan alat, kerapian produk, keselamatan kerja, kreativitas, dan kemampuan menyelesaikan tugas praktik. Penggunaan rubrik sangat penting agar penilaian keterampilan tidak hanya berdasarkan kesan umum, tetapi didasarkan pada kriteria yang terukur. Selain itu, penilaian psikomotorik sebaiknya dilakukan lebih dari satu kali karena keterampilan peserta didik dapat berkembang melalui latihan dan umpan balik yang berkelanjutan.

Berdasarkan uraian tersebut, ranah psikomotorik memiliki peran penting dalam evaluasi pembelajaran karena membantu guru menilai kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan dan sikap ke dalam tindakan nyata. Evaluasi psikomotorik yang baik tidak hanya melihat hasil akhir suatu produk atau performa, tetapi juga memperhatikan proses, ketepatan prosedur, kemandirian, konsistensi, dan kemampuan peserta didik dalam menyesuaikan keterampilan dengan situasi yang berbeda. Oleh karena itu, guru perlu menyediakan kesempatan praktik yang cukup, memberikan umpan balik yang jelas, serta menggunakan instrumen penilaian yang sesuai agar perkembangan keterampilan peserta didik dapat dinilai secara objektif dan menyeluruh.

KESIMPULAN

Evaluasi pembelajaran merupakan komponen penting dalam proses pendidikan yang berfungsi untuk mengetahui tingkat pencapaian tujuan pembelajaran sekaligus menjadi dasar perbaikan proses belajar mengajar. Pelaksanaan evaluasi harus berpedoman pada prinsip-prinsip dasar evaluasi, yaitu komprehensif, berkesinambungan, objektif, kooperatif, dan praktis, sehingga hasil yang diperoleh dapat menggambarkan kemampuan peserta didik secara akurat dan menyeluruh. Selain itu, penilaian juga harus memenuhi prinsip validitas, reliabilitas, objektivitas, keberlanjutan, dan fleksibilitas agar hasil penilaian dapat dipertanggungjawabkan dan digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan pendidikan. Dalam pelaksanaannya, evaluasi pembelajaran mencakup tiga ranah utama, yaitu ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik. Ranah kognitif menekankan kemampuan berpikir peserta didik mulai dari mengingat hingga menciptakan, ranah afektif berkaitan dengan sikap, nilai, dan karakter yang berkembang melalui proses pembelajaran, sedangkan ranah psikomotorik berfokus pada keterampilan dan kemampuan praktik yang diperoleh melalui latihan secara berkelanjutan. Ketiga ranah tersebut saling melengkapi dan harus dinilai secara seimbang agar diperoleh gambaran yang utuh mengenai perkembangan peserta didik.

Oleh karena itu, guru perlu merancang evaluasi dan penilaian yang tidak hanya berorientasi pada aspek pengetahuan, tetapi juga memperhatikan aspek sikap dan keterampilan. Dengan penerapan prinsip evaluasi yang tepat serta penilaian yang mencakup

seluruh ranah pembelajaran, proses pendidikan diharapkan mampu menghasilkan peserta didik yang memiliki pengetahuan, karakter, dan keterampilan yang seimbang sesuai dengan tujuan pendidikan.

DAFTAR PUSTAKA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2021). *Educational assessment of students* (8th ed.). Pearson.
- Chappuis, J., & Stiggins, R. J. (2022). *An introduction to student-involved assessment for learning* (7th ed.). Pearson.
- Dave, R. H. (1970). Psychomotor levels. In R. J. Armstrong (Ed.), *Developing and writing behavioral objectives* (pp. 20–21). Educational Innovators Press.
- Febriana, R. (2021). *Evaluasi pembelajaran*. Bumi Aksara.
- Gunawan, I., & Palupi, A. R. (2016). Taksonomi Bloom revisi ranah kognitif: Kerangka landasan untuk pembelajaran, pengajaran, dan penilaian. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 2(2), 98–117. <https://doi.org/10.25273/pe.v2i02.50>
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. David McKay.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huseng, A. M., Auliyuddin, S., & Nursalam. (2025). Taxonomi pendidikan dimensi pengetahuan, sikap, dan keterampilan. *Socius: Jurnal Penelitian Ilmu-Ilmu Sosial*, 2(9), 107–116.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226–232. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4104_4
- McCoach, D. B., Gable, R. K., & Madura, J. P. (2013). *Instrument development in the affective domain: School and corporate applications* (3rd ed.). Springer.
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264007413-en>
- Popham, W. J. (2020). *Classroom assessment: What teachers need to know* (9th ed.). Pearson.

- Rozak, P. (2014). Evaluasi afektif dalam pembelajaran. *Madaniyah*, 4(1), 57–69.
<https://media.neliti.com/media/publications/195113-ID-evaluasi-afektif-dalam-pembelajaran.pdf>
- Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. Gryphon House.
- Siyami, F., Wally, O., Abdillah, F. M., & Sukman. (2024). Teori dan prinsip evaluasi pembelajaran. *Jurnal Integrasi Ilmu*, 2(10).
<https://jicnusantara.com/index.php/jiic/article/view/1971/2020>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sudijono, A. (2021). *Pengantar evaluasi pendidikan*. Rajawali Pers.
- Zed, M. (2014). *Metode penelitian kepustakaan*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia.