

**KONSEPSI PENILAIAN GURU PRA-JABATAN DI  
 PEMATANGSIANTAR**

**ROSBEN SIHOMBING<sup>1</sup>, ESTHER SITORUS<sup>2</sup>, OSCO PARMONANGAN SIJABAT<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Program Studi Pendidikan Fisika, Universitas HKBP Nommensen Pematangsiantar

<sup>2</sup>Program Studi Matematika, Universitas HKBP Nommensen Pematangsiantar

<sup>3</sup>Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas HKBP Nommensen Pematangsiantar

correspondency email: [sijabatpieter01@gmail.com](mailto:sijabatpieter01@gmail.com)

INFO ARTIKEL	ABSTRAK
<p><b>Riwayat Artikel :</b>                      Diterima: 13- 07-2024                      Disetujui: 31- 07-2024</p> <hr/> <p><b>Kata Kunci :</b>                      Konsepsi; Penilaian; Guru; Pra-Jabatan.</p>	<p>Tujuan dari penelitian survei kuantitatif ini adalah untuk mengetahui konsepsi penilaian tiga kelompok guru prajabatan yang berbeda (guru kelas, guru mata pelajaran, dan guru berkebutuhan khusus). Konsepsi penilaian paling baik digambarkan melalui tiga faktor utama yaitu penilaian pembelajaran, penilaian untuk belajar mengajar, dan penilaian sebagai tindakan yang merugikan. Faktor-faktor utama ini dikelompokkan ke dalam tiga profil konsep penilaian-penilaian hati-hati, penilaian positif, dan penilaian kritis. Guru prajabatan berkebutuhan khusus menunjukkan konsepsi yang lebih berorientasi pada penilaian yang menekankan pada penilaian pembelajaran dan penilaian pembelajaran dibandingkan kelompok guru prajabatan lainnya. Namun, dalam setiap kelompok calon guru, konsep penilaian yang ada bervariasi dari penilaian positif hingga penilaian hati-hati dan bahkan penilaian kritis. Hasilnya dibahas untuk menyarankan pengembangan dalam pendidikan guru secara khusus di Pematangsiantar.</p>

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<p><b>Article History :</b>                      Received : 13-07-2024                      Accepted : 31-07-2024</p> <hr/> <p><b>Keywords:</b>                      Conception; Assesment; Teacher;                      Pre-Service.</p>	<p><i>The aim of this quantitative survey research is to determine the conceptions of assessment of three different groups of pre-service teachers (classroom teachers, subject teachers, and special needs teachers). The conception of assessment is best described through three main factors, namely learning assessment, assessment for teaching and learning, and assessment as a detrimental action. These main factors are grouped into three appraisal concept profiles-cautious appraisal, positive appraisal, and critical appraisal. Pre-service teachers with special needs show a more assessment-oriented conception that emphasizes learning assessment and learning assessment compared to other groups of pre-service teachers. However, within each group of prospective teachers, existing assessment concepts vary from positive assessment to careful assessment and even critical assessment. The results are discussed to suggest developments in teacher education specifically in</i></p>

## PENDAHULUAN

Penilaian pada dasarnya terkait dengan pekerjaan guru dan juga merupakan salah satu bidang utama pendidikan guru. Fungsi pedagogis dari penilaian adalah untuk memantau dan menginformasikan pengajaran dan pembelajaran dan untuk mendorong perubahan bila dianggap perlu (Remesal, 2011). Selama beberapa dekade terakhir, peran penilaian memang telah berubah, dan fokus penilaian telah diperluas dari penilaian sumatif terhadap pembelajaran menjadi penilaian formatif untuk pembelajaran, dengan menekankan interaksi berkelanjutan antara penilaian dan pembelajaran (Black dan William, 2018). Akibatnya, penilaian telah menjadi bagian integral dari semua situasi pengajaran. Oleh karena itu, keterampilan penilaian guru membentuk fenomena yang jauh lebih kompleks daripada sekadar menerapkan keterampilan tertentu dalam mengumpulkan dan menafsirkan data penilaian. Menurut Hill dan Evers (2016), keterampilan penilaian guru berkaitan dengan konsepsi terkait penilaian individu, dan bersama-sama mereka mengatur bagaimana dan untuk apa guru menilai dan menafsirkan serta memanfaatkan hasil penilaian. Hal ini juga mempengaruhi pelatihan guru karena, selain praktik pengetahuan penilaian teoretis dan praktis serta keterampilan penilaian, diperlukan identifikasi dan refleksi konsep penilaian untuk mendukung perubahan konseptual jangka panjang (Brown, 2008). Keterampilan dan praktik penilaian guru mempunyai dampak signifikan terhadap pembelajaran dan kesejahteraan siswa (Coutts, Gilleard, dan Baglin, 2011). Konsepsi penilaian dan keterampilan penilaian mereka dibentuk selama pendidikan guru (Smith et al, 2014). Namun, peningkatan pengetahuan penilaian tidak berarti perubahan dalam konsep penilaian (Deneen dan Brown, 2016). Guru pra-jabatan memulai studi mereka dengan berbagai tingkat pengetahuan dan pengalaman penilaian. Meskipun demikian, konsepsi dan praktik guru yang bertugas terkait penilaian masih berbeda-beda. Jadi, meskipun keterampilan dan konsepsi terbentuk selama pendidikan guru, proses dan hasilnya bersifat individual.

Konsepsi penilaian merupakan representasi yang berkembang dari pemahaman intuitif individu terhadap penilaian. Pemahaman ini terutama dibentuk oleh interaksi antara pengetahuan, keyakinan, dan emosi individu. Xu dan Brown (2016) lebih lanjut mengemukakan bahwa konsepsi terdiri dari dimensi kognitif dan afektif yang mengatur seberapa rentan konsepsi terhadap perubahan. Dimensi kognitif mengacu pada interaksi antara pengetahuan dan keyakinan individu tentang pengetahuan, yang mempengaruhi proses penerimaan, adopsi dan konstruksi informasi baru. Semakin jauh pengetahuan 'baru' yang diberikan selama studi teoritis atau periode praktis berasal dari konsepsi yang sudah ada, semakin besar tantangan untuk mengubah konsepsi tersebut. Proses ini juga menjalin konsepsi dimensi afektif, yang mencakup pengalaman emosional terkait penilaian sebelumnya. Pengalaman emosional ini bisa positif atau negatif dan kuat atau lemah. Semakin kuat pengalamannya, semakin kuat pula pengalaman tersebut disarankan untuk mempertahankan konsepsi yang sudah ada (Xu dan Brown, 2016). Proses perubahan ini penting dari sudut pandang pendidikan guru karena tujuan utamanya adalah pertumbuhan profesional selama masa pendidikan guru dan seterusnya. Konsepsi penilaian dibentuk dalam interaksi antara konteks pribadi, profesional, dan politik eksternal (Mockler, 2011). Konsepsi guru masa pra-jabatan (Brown dkk, 2011), dan guru masa jabatan (Brown dan Remesal, 2012) mencerminkan kondisi masyarakat dan praktik budaya sehingga bergantung pada konteks. Konteks pribadi mencakup pengalaman penilaian sebelum dan di luar pendidikan guru dan pengalaman mengajar, sedangkan konteks profesional mengacu pada pengalaman teoretis dan praktis selama pendidikan guru dan bekerja sebagai guru. Penelitian sebelumnya telah menunjukkan bahwa pengalaman pribadi sebelum menjalani penilaian, sebelum pendidikan guru, memainkan peran penting dalam menyusun konsepsi penilaian seseorang (Crossman, 2007) misalnya, siswa dengan pengalaman negatif mungkin memiliki konsepsi penilaian yang lebih negatif dibandingkan siswa yang tidak memiliki pengalaman negatif serupa. Demikian pula, pengalaman dinilai terus membentuk konsepsi penilaian selama pendidikan guru. Sejauh ini, studi konsepsi penilaian telah mencakup guru sekolah dasar pra-jabatan (Daniels dan Poth, 2017) dan guru sekolah menengah pra-jabatan (Daniels dan Poth, 2017) serta sekolah dasar dalam jabatan, dan guru sekolah menengah (Remesal, 2011). Penelitian

sebelumnya telah berfokus secara luas pada tujuan penilaian. Tiga tujuan utama, meningkatkan pengajaran dan pembelajaran, menjadikan siswa akuntabel, dan menjadikan sekolah akuntabel, telah dikemukakan oleh Brown (2008), konsep penilaian sebagai hal yang tidak relevan lazim terjadi di kalangan guru yang masih dalam jabatan dan guru yang akan menjabat. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa tujuan penilaian yang paling menonjol di kalangan guru masa jabatan dan guru masa jabatan adalah meningkatkan pengajaran dan pembelajaran siswa (Levy-Vered dan Alhija, 2018). Namun, penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa konsepsi guru berbeda dalam hal apakah mereka menekankan penilaian untuk pembelajaran atau penilaian pembelajaran (Kyttälä dkk, 2021). Penelitian sebelumnya telah menyarankan tipe guru yang berbeda berdasarkan profil konsepsi penilaian. Konsepsi yang menekankan penilaian dalam proses belajar mengajar adalah tipikal kelompok Pro-Formatif. Konsep penilaian yang hati-hati dan netral merupakan ciri khas dari kelompok Tradisionalis yang disarankan oleh Brown (2008), tipe Moderat yang disarankan oleh Barnes, Fives, dan Dacey (2017) atau Penilaian yang Berhati-hati yang disarankan oleh Kyttälä dkk. (2021). Konsepsi yang berkaitan dengan penilaian sebagai tidak akurat, diabaikan, dan buruk adalah tipikal dari tipe guru 'Penilaian sebagai Tidak Relevan' yang dilaporkan oleh Barnes, Fives, dan Dacey (2017), dan Penilaian Kritis yang dilaporkan oleh Kyttälä dkk. (2021).

Konsepsi guru juga berbeda dalam tingkat kedalaman dan keragaman refleksi (Halinen et al. 2014). Konsepsi penilaian calon guru disarankan untuk dikaitkan dengan pendekatan penilaian mereka (Daniels dan Poth 2017). Daniels dan Poth (2017) mengamati bahwa konsepsi bahwa penilaian meningkatkan pengajaran berkaitan dengan pendekatan penguasaan terhadap penilaian, dan konsepsi bahwa penilaian membuat siswa bertanggung jawab berkaitan dengan pendekatan kinerja terhadap penilaian. Penelitian sebelumnya juga telah melakukan hal yang sama menunjukkan bahwa meskipun calon guru memiliki pemahaman yang kuat tentang prinsip-prinsip penilaian pembelajaran dan secara teoritis mengetahui berbagai metode penilaian, mereka belum tentu menerapkannya dalam praktik (Deneen dkk, 2019). Dengan demikian, kepemilikan pengetahuan teoretis tidak secara otomatis berarti pemanfaatannya. Pendidikan pra-jabatan guru (guru kelas, guru mata pelajaran, dan guru berkebutuhan khusus) di kota Pematangsiantar didasarkan pada gelar Sarjana Pendidikan (S.Pd) atau setara lulus 144-160 SKS di program perguruan tinggi (Universitas). Dengan gelar yang diperoleh sebelumnya (guru kelas atau guru mata pelajaran), seseorang juga dapat memenuhi syarat sebagai guru kebutuhan khusus dengan memiliki 16 SKS tambahan. Isi kurikulum pendidikan guru sampai batas tertentu berbeda menurut bidang profesi dan universitas. Menurut Kurikulum Nasional tahun 2023, tugas utama penilaian adalah untuk membimbing dan mendorong pembelajaran serta mengembangkan keterampilan penilaian diri siswa (penilaian formatif) dan untuk menentukan sejauh mana siswa telah mencapai tujuan yang ditetapkan untuk mata pelajaran tersebut. Penilaian dapat dilakukan terus-menerus selama suatu kursus atau final pada setiap akhir kursus/tahun ajaran. Penilaian berkelanjutan selama kursus seringkali bersifat informal, dan tugasnya adalah untuk mendorong pembelajaran dan mendukung siswa dalam proses pembelajaran (penilaian formatif). Selama empat tahun pertama pendidikan dasar, penilaian sumatif akhir pada akhir suatu kursus/tahun ajaran dapat berupa verbal, numerik, atau keduanya. Setelah itu, siswa dinilai dengan menggunakan skala 1–4 (1 = Kurang; 2 = Cukup ; 3= Baik; 4 = Amat Baik), yang menggambarkan tingkat kinerja dibandingkan dengan tujuan kurikulum. Tujuan-tujuan ini dapat dianggap sebagai standar yang tidak jelas yang ditetapkan dalam bentuk kriteria. Prinsip-prinsip utama dalam kurikulum penilaian adalah kesetaraan, kerjasama dan partisipasi, konsistensi, fleksibilitas dan tujuan serta kriteria yang jelas. Tujuan dan prinsip utama ini memandu pekerjaan penilaian semua guru.

Baik penilaian formatif informal dengan risiko rendah maupun penilaian sumatif berbasis prestasi diharapkan dilakukan oleh kedua kelompok guru. Penilaian sumatif berbasis prestasi terhadap isi mata pelajaran mengambil peran yang semakin penting di tingkat kelas yang lebih tinggi. Guru pendidikan khusus bekerja di tingkat dasar dan menengah, dan pekerjaan mereka mencakup tiga bidang utama yaitu pengajaran, konsultasi dan pekerjaan latar belakang, yang terakhir mencakup penilaian, perencanaan dan pembuatan atau pemilihan bahan ajar (Takala dkk, 2018). Semua bidang ini terkait dengan penilaian formatif kemajuan pembelajaran yang berkesinambungan, sistematis dan

teratur serta efektivitas dukungan yang diberikan. Baik praktik tidak langsung maupun tes, formulir penilaian dan ujian digunakan sebagai alat penilaian. Secara umum, sistem pendidikan dikota Pematangsiantar mempunyai risiko rendah dan berorientasi pada perbaikan. Penilaian akhir pada akhir wajib belajar sembilan tahun didasarkan pada tujuan pendidikan dasar yang ditentukan dalam kurikulum tetapi bukan ujian nasional yang berisiko tinggi. Assesmen Nasional yang diadakan sekolah adalah ujian berisiko tinggi yang paling dalam sistem pendidikan dasar dan menengah. Studi saat ini akan menangkap konsep penilaian guru kelas pra-jabatan, guru mata pelajaran dan guru berkebutuhan khusus di Pematangsiantar serta profil konsepsi yang berbeda. Untuk memahami proses di balik praktik penilaian guru, kita memerlukan informasi tentang konsepsi yang memandu praktik tersebut. Hal ini sangat penting bagi calon guru karena kemungkinan dan arah potensi perubahan konseptual selama pendidikan guru mungkin bergantung pada konsepsi yang mereka miliki (Xu dan Brown, 2016).

Penelitian ini memperluas penelitian sebelumnya dalam tiga cara. Pertama, dibandingkan secara terpisah menyasar calon guru sekolah dasar (Xu dan He, 2019) atau membandingkan calon guru sekolah dasar dan menengah (Daniels dan Poth, 2017). Pendekatan ini membandingkan konsep penilaian dari tiga guru calon guru yang berbeda. kelompok, termasuk calon guru berkebutuhan khusus yang konsep penilaiannya jarang dipelajari (Kyttälä dkk; 2021). Kedua, penelitian ini juga akan memperdalam pemahaman kita tentang konsep penilaian dalam konteks budaya dan pendidikan yang berbeda. Karena konsepsi penilaian terbukti bergantung pada konteks, budaya, dan faktor lokal (Brown, Gebril, dan Michaelides, 2019), penting juga untuk mempelajari konsepsi dalam konteks pendidikan dengan kebijakan yang relatif berisiko rendah dan berorientasi pada perbaikan dan praktik penilaian. Meskipun pengaturan penilaiannya relatif tidak terkendali dan tidak terstandarisasi, Kota Pematangsiantar memiliki hasil pencapaian yang jauh di atas rata-rata dalam hal membaca, matematika, dan pengetahuan sains serta tingkat sekolah yang homogen kinerja. Ketiga, penelitian ini memperluas penelitian yang meneliti konsep penilaian guru dari tingkat universitas hingga guru pra-jabatan yang sebagian besar akan bekerja di tingkat pendidikan dasar, menengah pertama, dan menengah atas. Yang menjadi fokus permasalahan dalam penelitian ini adalah sejauh mana perbedaan profil konsepsi penilaian berdasarkan pengalaman mengajar sebelumnya, studi pendidikan sebelumnya, atau kualifikasi target?. Berdasarkan data sebelumnya mengenai guru pra-jabatan berkebutuhan khusus, kami berharap konsep penilaian guru calon guru akan membentuk tiga faktor utama: penilaian pembelajaran, penilaian untuk belajar mengajar, dan penilaian sebagai tindakan yang merugikan, yang kesemuanya ditekankan secara berbeda.

## METODE

Distribusi peserta dalam berbagai program guru pra-jabatan terdiri atas: guru kelas ( $n = 110$ ), guru mata pelajaran ( $n = 43$ ), dan guru berkebutuhan khusus ( $n = 134$ ). Data untuk penelitian ini dikumpulkan melalui kuesioner berbasis web. Partisipasi dalam penelitian ini bersifat sukarela, dan semua peserta menandatangani formulir persetujuan sebelum berpartisipasi. Kuesioner online mencakup item mengenai karakteristik latar belakang guru, seperti kelompok guru pra-jabatan (1 = guru kelas, 2 = guru mata pelajaran, 3 = guru berkebutuhan khusus), usia, jumlah studi sebelumnya baik di bidang pendidikan maupun pendidikan khusus (0 = tidak ada unit studi sebelumnya, 1 = studi dasar, 2 = studi menengah, dan 3 = studi lanjutan, dan pengalaman mengajar selama setahun penuh kecuali bagi mereka yang memiliki pengalaman kurang dari satu tahun sehingga diberi nilai 0,5 tahun. Selain peneliti, para ahli tertentu di bidangnya mengomentari versi awal pernyataan tersebut, membantu memodifikasi dan melengkapinya. Pernyataan akhir ditujukan pada penilaian pembelajaran. Data dianalisis menggunakan kombinasi pendekatan yang berpusat pada variabel dan berpusat pada orang (Howard dan Hoffman, 2018). Langkah-langkah berikut dilakukan dalam analisis statistik. Pertama, statistik deskriptif dihitung untuk variabel demografi. Kedua, analisis faktor konfirmatori menggunakan Amos 26.0 dilakukan untuk menguji apakah struktur konsepsi penilaian tiga faktor yang disajikan oleh Kyttälä et al. (2021) menggunakan instrumen yang sama persis dengan data yang ada saat ini. CFA memberikan dukungan yang dapat diterima pada struktur tiga faktor 1. Penilaian untuk

belajar mengajar ( $\alpha = 0,91$ ; 10 item; item contoh: 'Penilaian mendukung pembelajaran'), 2. Penilaian pembelajaran ( $\alpha = 0,79$ ; 5 item; item contoh: 'Penilaian merangkul pembelajaran siswa') dan 3. Penilaian sebagai tindakan merugikan ( $\alpha = 0,69$ ; 5 item; item contoh: 'Penilaian tidak adil'. ( $\chi^2/df = 2.46$ , CFI = .93, RMSEA = .06; Hooper, Coughlan, dan Mullen 2008; Steiger 2007; West, Taylor, dan Wu 2012). Ada dua item yang menunjukkan signifikan secara statistik namun muatannya rendah, satu di Faktor 2 (0,298) dan satu di Faktor 3 (0,368). Dilanjutkan dengan menguji model tiga faktor tanpa dua item tersebut. Karena kesesuaian model tidak lebih baik ( $\chi^2/df = 2,56$ , CFI = 0,93, RMSEA = 0,07), dan karena kedua item tersebut secara teoritis dapat dibenarkan, kami memutuskan untuk mempertahankan item dengan muatan lebih rendah dalam model akhir. Kami juga menguji struktur empat faktor dengan memisahkan faktor penilaian untuk pengajaran dan penilaian untuk pembelajaran seperti yang disarankan oleh Remesal (2011). Selain itu, struktur empat faktor didukung oleh CFA ( $\chi^2/df = 2.35$ , CFI = .93; RMSEA = .06). Namun, karena tidak satu pun dari kedua model tersebut lebih baik dari yang lain, dan hukum kekikiran menyatakan bahwa yang terbaik adalah menyajikan model yang paling sederhana (Bollen :1989), kami lebih memilih model tiga faktor. Ketiga, skor faktor berbasis regresi disimpan sebagai skor gabungan dari penilaian faktor konsepsi untuk digunakan selanjutnya dalam analisis lebih lanjut. Keempat, untuk menjawab pertanyaan penelitian pertama kami, perbedaan kelompok dalam ketiga skor gabungan dianalisis menggunakan ANOVA.

Kelima, untuk menjawab pertanyaan penelitian kedua kami, untuk mengidentifikasi profil konsepsi penilaian yang berbeda, analisis klaster dilakukan menggunakan metode K-means, yang disarankan untuk bekerja dengan baik pada sampel berukuran kecil hingga menengah (Jiawei, Kamber, dan Pei, 2011). Jumlah cluster pertama kali ditentukan dengan memeriksa hasil analisis cluster hierarki dan dengan menguji solusi tiga dan empat cluster menggunakan metode K-means. Solusi tiga klaster lebih disukai karena secara teoritis dapat diinterpretasikan, sesuai dengan solusi yang disajikan oleh Kytälä dkk. (2021), dan didukung oleh analisis klaster hierarki. Keenam, untuk menguji lebih lanjut kecocokan solusi cluster, dilakukan analisis diskriminan. Akhirnya, untuk menjawab pertanyaan penelitian ketiga kami, untuk menyelidiki apakah profil konsepsi penilaian berbeda menurut pengalaman mengajar sebelumnya, studi pendidikan sebelumnya atau kelompok guru pra-jabatan, ANOVA dengan pengalaman mengajar sebelumnya selama bertahun-tahun dan studi pendidikan sebelumnya sebagai faktor dependen dilakukan, dan uji chi-kuadrat untuk kemandirian antara kelompok dan kelompok guru pra-jabatan dihitung.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Deskripsi Hasil Penelitian

Untuk statistik deskriptif variabel demografi dan skor gabungan dinilai skewness dan kurtosis skor gabungan memenuhi kriteria normalitas. Dari variabel demografis, baik usia maupun pengalaman mengajar sebelumnya tidak seimbang dan memuncak karena sebagian besar peserta dalam data saat ini berusia muda dan hanya memiliki sedikit pengalaman mengajar. Dari seluruh peserta, 73,2% memiliki pengalaman mengajar kurang dari satu tahun, dan hampir 50% dari seluruh peserta (47,7%) berusia 23 tahun atau lebih muda. Untuk pengalaman mengajar, beberapa pilihan penilaian diuji agar distribusinya lebih normal. Variabel alternatif ini tidak mengubah hasil analisis yang melibatkan pengalaman mengajar, sehingga kami akhirnya menggunakan variabel asli. Hubungan antara skor gabungan ditentukan dengan menggunakan analisis korelasi Pearson. 'Penilaian dalam proses belajar mengajar' berkorelasi positif dan signifikan dengan 'Penilaian pembelajaran' ( $r = 0,678$ ;  $p < 0,001$ ), dan secara negatif dan signifikan dengan 'Penilaian berbahaya' ( $r = -.720$ ;  $p < 0,001$ ). 'Penilaian pembelajaran' berkorelasi secara signifikan dan negatif dengan 'Penilaian sebagai berbahaya' ( $r = -.447$ ;  $p < .001$ ).

Pemeriksaan terhadap perbedaan variabel demografi antar kelompok guru menunjukkan bahwa guru berkebutuhan khusus pra-jabatan memiliki usia yang jauh lebih tua dibandingkan guru kelas ( $p < 0,001$ ) dan guru mata pelajaran ( $p < 0,001$ ). Hal ini dijelaskan oleh fakta bahwa 41% dari mereka memiliki gelar sarjana pendidikan, dan kualifikasi guru (guru kelas atau guru mata pelajaran) untuk memenuhi syarat sebagai guru berkebutuhan khusus. Guru berkebutuhan khusus juga memiliki

pengalaman mengajar yang jauh lebih banyak dibandingkan guru kelas ( $p < 0,001$ ) dan guru mata pelajaran ( $p < 0,001$ ). Ketika membandingkan penelitian-penelitian sebelumnya di bidang pendidikan, guru berkebutuhan khusus pra-jabatan mempunyai lebih banyak pelajaran secara signifikan dibandingkan guru kelas pra-jabatan ( $p < 0,001$ ). Tidak ada perbedaan signifikan lainnya yang muncul. Guru berkebutuhan khusus juga mendapatkan pendidikan khusus yang jauh lebih banyak dibandingkan guru kelas ( $p < 0,001$ ) dan guru mata pelajaran ( $p < 0,001$ ).

ANOVA antar kelompok guru menunjukkan bahwa kelompok calon guru berbeda secara signifikan dalam Penilaian untuk belajar mengajar dan dalam Penilaian pembelajaran (Pillai's Trace = .05,  $F(6, 566) = 2.64$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = 0,03$ ; Tabel 3). Selain itu, pada Penilaian pembelajaran, guru berkebutuhan khusus prajabatan mempunyai skor lebih tinggi dibandingkan guru kelas prajabatan ( $p = 0,005$ ) dan guru mata pelajaran prajabatan ( $p = 0,001$ ). Dalam penilaian sebagai berbahaya, tidak ada perbedaan kelompok yang signifikan. Perbedaan skor gabungan antara kelompok guru tetap ada setelah mengontrol pengalaman mengajar sebelumnya dan penelitian sebelumnya di bidang pendidikan. Namun, ketika mengontrol penelitian sebelumnya dalam pendidikan khusus, perbedaan kelompok yang diamati dalam Penilaian untuk pengajaran dan pembelajaran tidak lagi signifikan secara statistik.

Skor gabungan mencerminkan konsepsi penilaian seluruh calon guru yang dikelompokkan dalam tiga profil konsepsi penilaian yang berbeda. Rerata klaster per faktor tergolong tinggi jika berada di atas persentil ke-75 dari keseluruhan kumpulan data, dan rata-rata jika berada di atas persentil ke-75 dari keseluruhan kumpulan data. antara persentil ke-25 dan ke-75 dan rendah jika berada di bawah persentil ke-25. Cluster pertama (42,9%) mewakili guru pra-jabatan dengan skor rata-rata dalam 'Penilaian untuk belajar mengajar', skor rata-rata dalam 'Penilaian pembelajaran' dan skor rata-rata dalam 'Penilaian sebagai berbahaya'. Kelompok kedua (39,7%) mewakili guru pra-jabatan dengan nilai tinggi dalam 'Penilaian untuk belajar mengajar', nilai rata-rata dalam 'Penilaian pembelajaran' tetapi nilai rendah dalam 'Penilaian sebagai berbahaya'. Kelompok ketiga (17,4%) mewakili siswa dengan nilai tinggi dalam 'Penilaian sebagai hal yang berbahaya' dan nilai rendah dalam 'Penilaian untuk belajar mengajar' dan 'Penilaian pembelajaran'.

Analisis diskriminan mengkonfirmasi kesesuaian solusi klaster (Wilks'  $\lambda = 0.174$ ;  $\chi^2 = 494.27$ ;  $df = 6$ ;  $p < .0001$ ). Klasifikasi yang divalidasi silang menunjukkan bahwa, secara keseluruhan, 95,8% kasus yang dikelompokkan telah diklasifikasikan dengan benar. Uji ANOVA mengkonfirmasi bahwa ketiga cluster berbeda secara signifikan dalam semua skor gabungan (Pillai's Trace = 0,89,  $F(6, 566) = 76,038$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,45$ ). ANOVA satu arah menunjukkan bahwa cluster berbeda secara signifikan dalam studi sebelumnya di bidang pendidikan dan pendidikan khusus tetapi tidak dalam pengalaman mengajar sebelumnya (Pillai's Trace = .06,  $F(6, 566) = 2.65$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .03$ ). Penilaian Kritis ( $M = 0,76$ ;  $SD = 0,94$ ) memiliki studi sebelumnya yang jauh lebih sedikit di bidang pendidikan dibandingkan Penilaian Hati-hati ( $M = 1,15$ ;  $SD = 1,02$ ) atau Penilaian Positif ( $M = 1,31$ ;  $SD = 1,10$ ). Penilaian Kritis ( $M = 0,32$ ;  $SD = 0,71$ ) juga memiliki studi sebelumnya yang jauh lebih sedikit dalam pendidikan khusus dibandingkan Penilaian Hati-hati ( $M = 0,64$ ;  $SD = 0,88$ ) atau Penilaian Positif ( $M = 0,73$ ;  $SD = 0,90$ ). Berdasarkan tab silang dan uji chi-kuadrat untuk kemandirian, ketiga kelompok calon guru terwakili secara berbeda dalam tiga kelompok ( $\chi^2(4, 287) = 15,02^{**}$ ). Sebagian besar guru kelas prajabatan (44,5%) dan guru mata pelajaran prajabatan (48,8%) termasuk dalam cluster Assessment Cautious, sedangkan sebagian besar guru pendidikan luar biasa prajabatan termasuk dalam kelompok Penilaian cluster Positif (50,0%). Cluster Penilaian Positif juga memiliki cukup banyak guru kelas pra-jabatan (32,7%) dan guru mata pelajaran pra-jabatan (25,6%). Cluster Assessment Critical adalah yang terkecil. Guru mata pelajaran pra-jabatan (25,6%) secara persentase paling banyak terwakili di antara Guru Kritis Penilaian dibandingkan dengan guru kelas pra-jabatan (22,7%) dan guru kebutuhan khusus pra-jabatan (10,4%).

### Pembahasan Penelitian

Dalam penelitian ini, kami menyelidiki konsep penilaian dalam tiga kelompok guru pra-jabatan yang berbeda-guru kelas, guru mata pelajaran, dan guru berkebutuhan khusus. Hal ini sangat menarik,

karena para peserta berbagi konteks sosial dan budaya yang sama namun konteks profesionalnya agak berbeda. Hasil penelitian ini menegaskan, pertama, bahwa konsep penilaian guru pra-jabatan di Pematangsiantar paling baik dijelaskan oleh tiga faktor utama yaitu penilaian pembelajaran, penilaian untuk proses belajar mengajar, dan penilaian sebagai tindakan yang merugikan. Hasil ini sejalan dengan Barnes, Fives, dan Dacey (2017), Brown (2004); Lutovac dan Flores (2021) dan Kyttälä dkk. (2021), menyatakan bahwa penilaian untuk pengajaran dan penilaian untuk pembelajaran saling terkait erat dan dengan demikian mewakili aspek-aspek yang kongruen dari konsep penilaian yang berorientasi formatif. Hasil penelitian kami menunjukkan bahwa guru berkebutuhan khusus pra-jabatan lebih menekankan pada penilaian pembelajaran dan penilaian pembelajaran dibandingkan guru kelas dan mata pelajaran pra jabatan, sehingga lebih berorientasi pada penilaian. Namun ketiga kelompok calon guru tidak berbeda dalam dimensi konsepsi negatif.

Kedua, konsepsi penilaian utama dikelompokkan menjadi tiga konsepsi penilaian profil yaitu jenis profil konsepsi penilaian, dari Penilaian Hati-hati, Penilaian Positif dan Penilaian Kritis, dimana ketiga kelompok guru prajabatan tidak terwakili secara merata. Penilaian Cautious memiliki skor mendekati rata-rata pada setiap dimensi, yang mencerminkan pendekatan penilaian yang lebih hati-hati atau moderat dibandingkan dengan profil lainnya. Dengan konsepsinya yang hati-hati dan netral, mereka menyerupai tipe Tradisionalis yang dikemukakan oleh Brown (2008) atau tipe Moderat yang dikemukakan oleh Barnes, Fives, dan Dacey (2017). Sama halnya dengan tipe Moderat dalam Barnes, Fives, dan Dacey (2017), mereka memiliki skor yang lebih tinggi pada penilaian sebagai merugikan dibandingkan dengan penilaian untuk belajar mengajar atau penilaian pembelajaran. Penilaian Positif menekankan penilaian dalam pengajaran dan pembelajaran, mengakui perlunya penilaian pembelajaran dan memberikan nilai penilaian yang sangat rendah sebagai sesuatu yang merugikan. Konsepsi mereka sejalan dengan cita-cita penilaian formatif, yang menekankan pada promosi pembelajaran sebagai tujuan utama penilaian (lihat Atjonen 2014), dan mereka mirip dengan kelompok Pro-Formatif dari penelitian Brown (2008) dan kelompok yang berorientasi pada Pengajaran dan Pembelajaran. tipe Barnes, Fives, dan Dacey (2017). Baik Penilaian Hati-hati maupun Penilaian Positif memiliki lebih banyak penelitian sebelumnya baik di bidang pendidikan maupun pendidikan khusus dibandingkan dengan Penilaian Kritis.

Ahli-ahli penilaian sebagai alat untuk menilai atau mendukung proses belajar mengajar. Konsepsi mereka tidak hanya negatif tetapi juga sepihak karena mereka tidak setuju dengan penilaian pembelajaran dan penilaian pembelajaran. Hal ini sejalan dengan tipe guru 'Penilaian sebagai Tidak Relevan' yang dilaporkan oleh Barnes, Fives, dan Dacey (2017). Mirip dengan hasil terbaru kami yang hanya mempertimbangkan guru berkebutuhan khusus (Kyttälä dkk. 2021), jumlah studi teoretis sebelumnya yang lebih sedikit (baik studi di bidang pendidikan maupun pendidikan khusus) merupakan tipikal dari Penilaian Kritis dalam studi ini. Hal ini menunjukkan bahwa konsepsi mereka mungkin sangat dipengaruhi oleh kurangnya studi terkait penilaian dan/atau pengalaman negatif terkait penilaian sebelum pelatihan. Seperti yang dikemukakan oleh Xu dan Brown (2016), konsep penilaian mencakup dimensi kognitif dan afektif. Dimensi afektif terdiri dari pengalaman emosional terkait penilaian sebelumnya. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pengalaman penilaian pribadi sebelum pendidikan guru memainkan peran penting dalam menyusun konsepsi penilaian seseorang (Crossman, 2007) dan bahwa siswa dengan pengalaman terkait penilaian negatif dapat membentuk konsepsi penilaian yang lebih negatif dibandingkan siswa yang tidak memiliki pengalaman serupa. Para siswa yang berpandangan kritis ini merupakan kelompok yang menantang dalam kaitannya dengan pendidikan guru. Pendidikan guru menawarkan kemungkinan untuk membentuk atau merekonstruksi konsep penilaian (Xu dan He 2019), namun konsepsi yang didasarkan pada pengalaman negatif lebih sulit diubah. Sebagai alternatif, perlu dicatat bahwa pandangan kritis terhadap penilaian diperlukan sampai batas tertentu. Penilaian selalu melibatkan penggunaan kekuasaan (Atjonen, 2007) dan oleh karena itu harus dipandang secara kritis juga.

Guru pra-jabatan berkebutuhan khusus menunjukkan konsepsi yang lebih berorientasi pada penilaian, lebih menekankan pada penilaian pembelajaran dan penilaian untuk pembelajaran dibandingkan kelompok guru pra-jabatan lainnya, dan, berdasarkan analisis yang berpusat pada

variabel, perbedaan ini tidak dapat dijelaskan dengan pengalaman mengajar mereka yang lebih lama atau jumlah studi sebelumnya yang lebih banyak di bidang pendidikan. Namun, perbedaan ini dapat dijelaskan oleh banyaknya studi sebelumnya dalam pendidikan khusus, yang mendukung gagasan bahwa isi studi pendidikan khusus mendukung pembentukan konsepsi yang berorientasi pada penilaian. Hal ini didukung oleh analisis yang berpusat pada orang yang menunjukkan bahwa setengah dari kelompok calon guru ini mewakili Penilaian Positif, yang lebih banyak dibandingkan kelompok calon guru lainnya. Hanya 10% dari mereka yang tergabung dalam Assessment Criticals, yang tampaknya lebih sedikit dibandingkan kelompok lainnya, dimana hampir seperempat dari calon guru mewakili profil konsepsi tertentu. Konsepsi yang berorientasi pada penilaian ini kemungkinan besar dapat dijelaskan oleh fakta bahwa pekerjaan guru berkebutuhan khusus secara tradisional dikaitkan dengan berbagai tugas terkait penilaian (Takala et al, 2018), yaitu lebih lanjut tercermin dalam studi dan harapan profesional.

Dibandingkan dengan guru berkebutuhan khusus pra-jabatan, guru kelas dan mata pelajaran pra-jabatan tampaknya mewakili kelompok yang lebih seragam dalam hal konsep penilaian dan faktor latar belakang (usia, studi sebelumnya, pengalaman mengajar), menunjukkan pandangan yang kurang berorientasi pada penilaian dibandingkan guru berkebutuhan khusus pra-jabatan. Namun, meskipun guru kelas pra-jabatan dan guru mata pelajaran, rata-rata, menunjukkan konsepsi yang kurang berorientasi pada penilaian dibandingkan guru berkebutuhan khusus pra-jabatan, analisis yang berpusat pada orang menunjukkan bahwa ada juga siswa yang memiliki penilaian positif, dan dengan demikian berorientasi pada penilaian. , pandangan di antara mereka. Demikian pula, guru pra-jabatan dengan konsep penilaian kritis juga terdapat di semua kelompok guru. Hal ini selaras dengan hasil Fulmer, Tan, dan Lee (2019), yang mengamati bahwa pandangan kritis terhadap penilaian terdapat di semua kelompok guru mata pelajaran sekolah menengah.

Analisis yang berpusat pada individu juga menunjukkan bahwa meskipun tampilannya seragam, terdapat perbedaan yang tidak kentara antara guru kelas pra-jabatan dan guru mata pelajaran. Guru kelas pra-jabatan sedikit lebih sering terwakili di antara guru mata pelajaran Penilaian Positif dan sedikit lebih jarang terwakili di antara guru mata pelajaran Penilaian Kritis dibandingkan dengan guru mata pelajaran pra jabatan. Meskipun secara keseluruhan 74% guru mata pelajaran pra-jabatan termasuk dalam Assessment Cautious, yang menunjukkan konsepsi yang sangat tradisional, atau Assessment Critical, yang menunjukkan konsepsi negatif, rasio yang sama adalah 67% di antara guru kelas. Meski perbedaannya tidak terlalu mencolok, namun hasilnya sejalan Remesal (2007) mengemukakan bahwa guru sekolah menengah lebih menekankan pada pandangan akuntabilitas dan kurang pada pandangan pedagogi bila dibandingkan dengan guru sekolah dasar. Di Pematangsiantar, guru mata pelajaran sebagian besar (tetapi tidak selalu) bekerja di tingkat menengah atau lebih tinggi sehingga mempersiapkan diri untuk konteks kerja yang berbeda dibandingkan guru kelas pra-jabatan. Konsepsi tradisional yang bersifat penilaian hati-hati atau konsepsi kritis mungkin mencerminkan fakta bahwa banyak dari konsep tersebut akan bertanggung jawab atas penilaian sumatif yang signifikan di masa depan. Berdasarkan penilaian akhir pada akhir sekolah menengah pertama dan sekolah menengah atas, siswa akan dipilih untuk studi lebih lanjut. Harapan terkait penilaian profesional ini dapat mengarahkan konsep penilaian guru mata pelajaran pra-jabatan.

## KESIMPULAN

Studi ini memperluas pengetahuan sebelumnya dengan memberikan informasi tentang konsep penilaian berbagai kelompok guru pra-jabatan. Hasil penelitian kami menunjukkan bahwa guru calon guru yang memiliki konteks penilaian nasional yang berorientasi pada peningkatan, tidak terstandarisasi, dan berisiko rendah memiliki konsep penilaian yang berbeda. Terdapat perbedaan antara kelompok guru dan juga perbedaan dalam kelompok guru, yang menunjukkan bahwa di setiap kelompok guru pra-jabatan, apa pun kualifikasi targetnya, konsep penilaian yang ada bersifat heterogen dan bervariasi dari berorientasi penilaian dan formatif, berorientasi pada yang lebih tradisional, berorientasi sumatif atau bahkan berorientasi anti penilaian. Namun, terdapat juga perbedaan yang signifikan antara kelompok guru pra-jabatan yang berbeda, yang terkait dengan studi

sebelumnya dan ekspektasi profesional. Bagian yang relevan dari keterampilan penilaian ini adalah konsepsi penilaian siswa, yang berdasarkan penelitian ini, tampaknya berbeda-beda berdasarkan penelitian sebelumnya dan kualifikasi target. Sistem pendukung tiga tingkat juga didasarkan pada kolaborasi multiprofesional, yang memerlukan pemahaman bersama, misalnya, tugas dan tujuan penilaian. Mendukung pemahaman bersama tentang penilaian harus menjadi tujuan penting dari semua program pendidikan guru. Dalam praktiknya, ini berarti bahwa penilaian harus diintegrasikan secara erat ke dalam semua mata pelajaran dan periode praktik selama pendidikan guru, tidak hanya dalam mata pelajaran penilaian yang terpisah. Guru pra-jabatan di Pematangsiantar memiliki titik awal yang beragam untuk pertumbuhan profesional terkait penilaian. Ketika merencanakan kurikulum untuk pendidikan guru, penting untuk diingat bahwa calon guru datang untuk belajar dari latar belakang yang berbeda dan hal ini mempengaruhi pertumbuhan profesional mereka selama masa studi mereka.

## REFERENSI

- Arikunto, Suharsimi. 2012. *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek*. Jakarta: PT. Bumi Aksara
- Black, P., and D. William. 2018. "Classroom Assessment and Pedagogy." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25 (6): 551–575.
- Brown, G., A. Gebriel, and M. Michaelides. 2019. "Teachers' Conceptions of Assessment: A Global Phenomenon or A Global Localism." *Frontiers in Education* 4. doi:10.3389/feduc.2019.00016.
- Crossman, J. 2007. "The Role of Relationships and Emotions in Student Perceptions of Learning and Assessment." *Higher Education Research and Development* 26: 313–327.
- Daniels, L. M., and C. A. Poth. 2017. "Relationships between Pre-service Teachers' Conceptions of Assessment, Approaches to Instruction, and Assessment: An Achievement Goal Theory Perspective." *Educational Psychology* 37 (7): 835–853. doi:10.1080/01443410.2017.1293800.
- Gibbs, G., and C. Simpson. 2005. "Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning." *Learning and Teaching in Higher Education* 1: 3–31.
- Hill, M. F., and G. Evers. 2016. "Moving from Student to Teacher: Changing Perspectives about Assessment through Teacher Education." In *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*, edited by G. T. L. Brown and L. R. Harris, 103–128. New York, NY: Routledge.
- Lutovac, S., and M. A. Flores. 2021. "Conceptions of Assessment in Pre-service Teachers' Narratives of Students' Failure." *Cambridge Journal of Education*. doi:10.1080/0305764X.2021.1935736.
- Remesal, A. 2011. "Primary and Secondary Teachers' Conceptions of Assessment: A Qualitative Study." *Teaching and Teacher Education* 27: 472–482.
- Siegel, M. A., and C. Wissehr. 2011. "Preparing for the Plunge: Pre-service Teachers' Assessment Literacy." *Journal of Science Teacher Education* 22 (4): 371–391. doi:10.1007/s10972-011-9231-6.
- Takala, M., E. Silfver, Y. Karlsson, and M. Saarinen. 2018. "Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools —teachers' Views." *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2018.1541820.
- Xu, Y., and L. He. 2019. "How Pre-service Teachers' Conceptions of Assessment Change over Practicum: Implications for Teacher Assessment Literacy." *Frontiers in Education* 4: 1–16. doi:10.3389/feduc.2019.00145.