



UNIVERSITAS INDONESIA

**PENYUSUNAN SKEMA PENILAIAN UNTUK KELAS
TALKING ENGLISH TINGKAT DASAR DI ILP**

TUGAS AKHIR

**ALVIN TAUFIK
6705030037**

**FAKULTAS ILMU PENGETAHUAN BUDAYA
PROGRAM PASCASARJANA**

**DEPOK
JANUARI 2009**



UNIVERSITAS INDONESIA

**PENYUSUNAN SKEMA PENILAIAN UNTUK KELAS
TALKING ENGLISH TINGKAT DASAR DI ILP**

TUGAS AKHIR

**Diajukan sebagai salah satu syarat untuk memperoleh gelar Magister
Humaniora Program Studi Linguistik**

**Alvin Taufik
6705030037**

FAKULTAS ILMU PENGETAHUAN BUDAYA

**PROGRAM PASCASARJANA
DEPOK
JANUARI 2009
HALAMAN PERNYATAAN ORISINALITAS**

**Skripsi/Tesis/Disertasi ini adalah hasil karya saya sendiri,
dan semua sumber baik yang dikutip maupun dirujuk
telah saya nyatakan dengan benar.**

Nama : Alvin Taufik

NPM : 6705030037

Tanda Tangan : _____

Tanggal : 7 Januari 2009

HALAMAN PENGESAHAN

Tesis ini diajukan oleh :

Nama : Alvin Taufik

NPM : 6705030037

Program Studi : Linguistik

Judul Tesis : **PENYUSUNAN SKEMA PENILAIAN KELAS *TALKING ENGLISH* TINGKAT DASAR DI ILP**

Telah berhasil dipertahankan di hadapan Dewan Penguji dan diterima sebagai bagian persyaratan yang diperlukan untuk memperoleh gelar Magister Humaniora pada Program Studi Linguistik, Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya., Universitas Indonesia.

DEWAN PENGUJI

Pembimbing : Sisilia S. Halimi, Ph.D. ()

Penguji: Prof. Dr. Rahayu Surtiati Hidayat ()

Penguji : Diding Fachrudin, M.A. ()

Ditetapkan di : Depok

Tanggal: 9 Januari 2009

Oleh

Dekan

Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya

Universitas Indonesia

Dr Bambang Wibawarta, S.S., M.A.
NIP 131882265

KATA PENGANTAR

Puji syukur saya panjatkan kepada Tuhan Yang Maha Esa, karena atas berkat dan rahmat-Nya, saya dapat menyelesaikan karya proyek ini. Penulisan karya proyek ini dilakukan dalam rangka memenuhi salah satu syarat untuk mencapai gelar Magister Humaniora, Program Studi Linguistik pada Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya Universitas Indonesia. Saya menyadari bahwa, tanpa bantuan dan bimbingan dari berbagai pihak, dari masa perkuliahan sampai pada penyusunan karya proyek ini, sangatlah sulit bagi saya untuk menyelesaikan karya proyek ini. Oleh karena itu, saya mengucapkan terima kasih kepada:

- (1) Allah SWT yang telah berkenan memberikan jalan kepada saya untuk menyelesaikan karya proyek ini.
- (2) Sisilia S. Halimi, Ph.D., selaku dosen pembimbing yang telah banyak menyediakan waktu, tenaga, dan pikiran untuk mengarahkan saya dalam penyusunan karya proyek ini;
- (3) Prof. Dr. Rahayu Surtiati Hidayat dan bapak Diding Fachrudin M.A. yang telah bersedia menguji dan memberikan masukan yang sangat bermanfaat bagi penyempurnaan karya proyek ini.

(4) Ibu saya, Uut Uhudiyah, dan keluarga saya yang telah memberikan bantuan dukungan material dan moral;

(5) Pihak ILP, terutama ILP Tanjung Duren, ibu kepala sekolah dan para pengajarnya, yang telah banyak membantu dalam usaha memperoleh data yang saya perlukan, serta bapak Chrisna Bhuana Martinovianto S.S., M.Hum. dan Murniati S.Pd. dari Universitas Bunda Mulia atas pengertian dan dukungannya selama saya menyelesaikan karya proyek ini, dan pihak STBA LIA dan OPTIMA LANGUAGE CENTER atas pengertiannya; dan

(6) sahabat saya, Bang Hananto (sukses) dan "reman" Nurdiana, serta Rica Yuniati yang telah banyak membantu saya, dan terus menerus memberikan dukungan kepada saya untuk menyelesaikan karya proyek ini.

Akhir kata, saya berharap Tuhan Yang Maha Esa berkenan membalas segala kebaikan semua pihak yang telah membantu, yang namanya lupa saya sebutkan di sini. Semoga karya proyek ini membawa manfaat bagi pengembangan ilmu.

Penulis,

Alvin Taufik

Jakarta, 9 Januari 2009



**HALAMAN PERNYATAAN PERSETUJUAN PUBLIKASI
TUGAS AKHIR UNTUK KEPENTINGAN AKADEMIS**

Sebagai sivitas akademik Universitas Indonesia, saya yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Alvin Taufik

NPM : 6705030037

Program Studi : Linguistik

Fakultas : Ilmu Pengetahuan Budaya

Jenis karya : Tugas Akhir

demi pengembangan ilmu pengetahuan, menyetujui untuk memberikan kepada Universitas Indonesia **Hak Bebas Royalti Noneksklusif (*Non-exclusive Royalty-Free Right*)** atas karya ilmiah saya yang berjudul :

**PENYUSUNAN SKEMA PENILAIAN KELAS *TALKING ENGLISH*
TINGKAT DASAR DI ILP**

beserta perangkat yang ada (jika diperlukan). Dengan Hak Bebas Royalti Noneksklusif ini Universitas Indonesia berhak menyimpan, mengalihmedia/formatkan, mengelola dalam bentuk pangkalan data (*database*), merawat, dan memublikasikan tugas akhir saya selama tetap mencantumkan nama saya sebagai penulis/pencipta dan sebagai pemilik Hak Cipta.

Demikian pernyataan ini saya buat dengan sebenarnya.

Dibuat di : Jakarta

Pada tanggal : 9 Januari 2009

Yang menyatakan

(Alvin Taufik)



DAFTAR ISI

DAFTAR	ISI
.....	i
DAFTAR BAGAN	
iv	
DAFTAR	TABEL
.....	v
ABSTRAK	
vi	
ABSTRACT	
vii	
BAB 1	PENDAHULUAN
1	
	1 Latar Belakang Karya Proyek
	1
	2 Rumusan Masalah Karya Proyek
	5
	3 Tujuan Karya Proyek
	6

	4	Cakupan Karya Proyek	6
	5	Manfaat Karya Proyek	6
BAB 2		RASIONAL	8
	1	Kerangka Teori	8
	2.1.1	Performansi dan Kompetensi	8
	2.1.2	Tes dan Penilaian	10
	2.1.3	Pengertian Skema Analitik dan Holistik	12
	2.1.4	Penentuan Kategori Penilaian	15
	2.1.5	Prinsip Praktis, Andal dan Sahih.....	19
	2.2	Metode Penyusunan Skema Penilaian	22
	2.2.1	Penentuan Tujuan Pembuatan	24

2.2.2	Penentuan Objek Penilaian	25
2.2.3	Penentuan Bentuk Skema Penilaian	26
2.2.4	Penentuan Kriteria Penilaian	26
2.2.5	Penentuan Skala dan Deskripsi Naratif	28
2.2.6	Percobaan Skema Penilaian	30
2.2.7	Perbaikan Skema Penilaian	32
BAB 3	PENYUSUNAN SKEMA PENILAIAN	33
3.1	Metode Penelitian	33
3.1.1	Responden	33
3.1.2	Alat Pengumpulan Data	34

	3.1.2.1 Isi Kuesioner	
34		
	3.1.3 Pemrosesan Data	
34		
	3.2 Penyusunan	
35		
	3.2.1 Penyusunan Tujuan Pembuatan	
35		
	3.2.2 Penyusunan Objek Penilaian	
36	
	3.2.3 Penyusunan Bentuk Skema Penilaian	
37		
	3.2.4 Penyusunan Kriteria Penilaian	
38		
	3.2.5 Penyusunan Skala dan Deskripsi Naratif	43
	3.2.5.1 Pengetahuan Gramatikal	
44		
	3.2.5.2 Organisasi	
47		
	3.2.5.3 Fungsi Bahasa	
48	

	3.2.5.4 Kewajaran	
50		
	3.2.5.5 Strategi Berbahasa	
52		
BAB 4	PENGUJIAN	
57		
	4.1 Penjelasan Latar Belakang Siswa dan Program	57
	4.2 Penjelasan Rasional	
58		
	4.3 Penjelasan Aspek Penilaian	
59		
	4.4 Penilaian Awal	
62		
	4.5 Pembahasan Hasil Penilaian	
65		
	4.6 Penilaian Kedua.....	
66		
	4.7 Tindak Lanjut	
68		

BAB 5	KESIMPULAN DAN SARAN	
69		
	5.1 Kesimpulan	
69		
	5.2 Saran	
70		
DAFTAR ACUAN		
72		
LAMPIRAN		
75		
1. SKEMA		PENILAIAN
KINI.....	75	
2. PANDUAN PROGRAM.....		
76		
3. PEDOMAN PENGAJARAN		
79		
4. KUESIONER UNTUK PENGAJAR KELAS <i>TALKING ENGLISH</i>	81	
5. SKEMA PENILAIAN KELAS <i>TE</i> TINGKAT DASAR		
84		

DAFTAR BAGAN

Bagan 2.1	Contoh Skema Penilaian Holistik	13
Bagan 2.2	Contoh Skema Penilaian Holistik	13
Bagan 2.3	Langkah Penyusunan Skema Penilaian	24
Bagan 2.4	Tahap Pelatihan dan Penyempurnaan Skema	31
Bagan 3.1	Perbandingan Responden Berdasarkan Pengetahuan Kompetensi	39

DAFTAR TABEL

Tabel 2.1	Signifikansi Keterampilan Bahasa Komunikatif	17
Tabel 3.1	Penyusunan Area Performansi	37
Tabel 3.2	Penyusunan Bentuk Skema Penilaian	38
Tabel 3.3	Penyusunan Kriteria Penilaian	43
Tabel 3.4	Skala dan Deskripsi Performansi Pengetahuan Gramatikal .	46
Tabel 3.5	Skala dan Deskripsi Performansi Organisasi	48
Tabel 3.6	Skala dan Deskripsi Performansi Fungsi Bahasa	50
Tabel 3.7	Skala dan Deskripsi Performansi Kewajaran	52
Tabel 3.8	Skala dan Deskripsi Performansi Strategi Berbahasa	53
Tabel 3.9	Bentuk Akhir Skema Penilaian	55

Tabel 3.10	Deskripsi Performansi		
		56	
Tabel 4.1	Analisis	Hasil	Kuesioner
	60	
Tabel 4.2	Rekapitulasi Penilaian Awal		
		63	
Tabel 4.3	Tabel Keandalan		
		63	
Tabel 4.4	Tabel Keandalan Penilaian Awal		
		64	
Tabel 4.5	Rekapitulasi Penilaian Keandalan Skema		
		67	
Tabel 4.6	Tabel Keandalan Penilaian Kedua		
		67	

ABSTRAK

Karya proyek ini bertujuan merancang skema penilaian performansi untuk kelas *Talking English* tingkat dasar di ILP. Skema dirancang dengan menggunakan langkah penyusunan yang dikemukakan oleh Mertler (2001). Langkah itu terdiri atas penentuan tujuan pembuatan skema penilaian, penentuan objek penilaian, penentuan bentuk skema, penentuan kriteria, skala dan deskripsi naratif, percobaan skema dan diakhiri dengan penyempurnaan skema penilaian. Penyusunan kriteria di dalam skema ini diformulasikan berdasarkan konsep kemampuan bahasa komunikatif (*Communicative Language Ability/ CLA*) yang dikemukakan oleh Lyle Bachman (1990). Berdasarkan formulasi penyusunan itu diperoleh suatu bentuk skema penilaian deskriptif dengan metode *check list* yang digunakan untuk penilaian yang dilakukan secara berkelanjutan.

ABSTRACT

The aim of this project work is to design a marking scheme that will be used in assessing the performance of the students in *Talking English* Basic class in ILP. The scheme was designed using the stages proposed by Mertler (2001). The stages start with the process of deciding the aim of marking scheme creation in order to acknowledge the importance of the proposed scheme. It is then continued with the process of deciding the object of the assessment, the type, criteria, scale and performance description of the scheme. The steps end with the testing of the scheme. The tested scheme is improved through discussion of the results of the testing. The criteria of the scheme are formulated based on the concept of Communicative Language Ability as proposed by Bachman (1990). Based on the formulation, the writer has created a descriptive marking scheme, which can be used to assess students' daily performance through the use of checklist method.

BAB 1

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Talking English (TE) merupakan salah satu kelas di ILP yang tujuan utamanya adalah menciptakan situasi khas berbahasa dalam kehidupan sehari-hari dan meningkatkan kefasihan berbahasa siswa. Seperti terlihat dari namanya, kelas itu memang sengaja dirancang agar keterampilan berbicara siswa dalam bahasa Inggris lebih terasah. Di dalam kelas *TE* pengajar dituntut agar membuat siswa lebih aktif mempelajari bahasa Inggris. Berbeda dengan kelas *General English (GE)* yang mengharuskan pengujian pada jenjang waktu tertentu, pada kelas percakapan itu, siswa dapat melanjutkan studi jika mereka aktif dalam kelas yang diikuti. Jadi, dalam kelas *TE* tidak ada pengujian yang bersifat sumatif.

Kelas *TE* pada dasarnya dibuat untuk memfasilitasi pelatihan penggunaan keahlian kebahasaan yang telah siswa pelajari di kelas *GE*, khususnya di ILP. Hal ini tidak berarti bahwa siswa yang telah mempelajari bahasa Inggris di lembaga lain selain di ILP tidak dapat mengikuti kelas *TE*. Bagi para siswa yang telah memperoleh pelatihan keahlian berbahasa Inggris di tempat lain dapat mengikuti program kelas *TE* jika mereka dapat memenuhi persyaratan yang diberlakukan. Salah satu persyaratan tersebut adalah mendapatkan hasil ujian masuk setara dengan hasil ujian masuk untuk kelas *GE* tingkat dasar (*basic*) 2 di ILP.

Kelas *TE* ini terdiri atas 10 pertemuan yang diberikan dengan durasi 120 menit untuk setiap pertemuan. Kelas itu terbagi menjadi 6 tingkat; tingkat pertama dan kedua diberi nama tingkat dasar (*basic*), tingkat ketiga dan keempat diberi nama tingkat madya (*intermediate*) dan tingkat kelima dan keenam atau terakhir disebut tingkat mahir (*advanced*). Meskipun setiap tingkat dibagi atas 2 bagian, tidak ada alasan yang jelas atas pembagian itu. Untuk sementara penulis berpendapat bahwa pembagian tersebut didasarkan atas kepentingan bisnis semata.

Materi untuk kelas *TE* di semua tingkat dibagi menjadi empat bagian utama yang berupa kegiatan singkat (*short activities*), kegiatan berbasis tugas (*task-based activities*), kegiatan berbasis topik (*topic-based activities*) dan kegiatan pemahaman bahasa (*language awareness activities*). (penjelasan dari seluruh kegiatan itu dapat dilihat di Lampiran 2). Pada kegiatan singkat, para siswa diberi tugas yang bisa diselesaikan dalam waktu singkat seperti membahas kosa kata yang akan digunakan pada pelajaran hari tersebut. Kata 'singkat' yang mendampingi penamaan kegiatan itu jangka waktunya sangat tergantung dari keperluan pemberian kegiatan. Ada kalanya kegiatan tersebut hanya berdurasi 5 sampai 10 menit, namun ada pula kalanya kegiatan tersebut berdurasi sampai dengan 30 menit. Tujuan utama dari kegiatan singkat ini adalah memberikan kegiatan yang menarik dan bermanfaat yang dapat dilakukan oleh siswa secara individu atau bersama, yang biasanya dilakukan di awal setiap pertemuan. Kegiatan tersebut biasanya dilakukan sambil menunggu siswa lainnya datang. Kegiatan yang dilakukan di dalam kegiatan singkat itu dapat berupa permainan. Untuk kegiatan berbasis tugas, para siswa diberi tugas yang harus diselesaikan secara individu atau bersama dengan menggunakan bahasa Inggris seperti bagaimana memesan makanan dari menu. Pada bagian kegiatan berbasis topik, siswa diberi suatu topik yang harus mereka atasi dengan menggunakan bahasa Inggris. Sebagai contoh, jika para siswa diumpamakan berada di suatu restoran, apa yang bisa mereka lakukan dengan menggunakan bahasa Inggris di restoran itu. Selain itu, pada kegiatan berbasis topik, dapat pula dilakukan diskusi yang berkaitan dengan topik yang diberikan oleh pengajar. Pada akhir pertemuan, para siswa diberi kegiatan pemahaman bahasa. Untuk kegiatan yang terakhir itu, para siswa diberi kesempatan untuk meninjau kembali kegiatan yang telah mereka lakukan dan belajar dari kesalahan yang telah mereka lakukan dalam kegiatan itu. Tidak semua kegiatan itu harus diberikan pada setiap pertemuan. Pengajar diberikan kebebasan untuk memberikan kegiatan yang mereka anggap dapat memberikan manfaat untuk para siswa. Pada pertemuan terakhir atau pertemuan kesepuluh, siswa diberi laporan yang menjelaskan tentang perkembangan mereka dalam mempelajari

bahasa Inggris di kelas. Siswa dapat melanjutkan ke tingkat berikutnya jika mereka aktif berinteraksi dalam bahasa Inggris di kelas.

Walaupun tidak ada pengujian, pengajar di kelas ini tetap harus memberikan penilaian kepada siswa. Penilaian di dalam kelas ini diberikan dalam bentuk skema penilaian analitik dengan kriteria yang juga analitis. Bentuk penilaian yang bersifat 'analitik-analitik' itu, seperti disebutkan dalam berbagai artikel yang ditulis oleh Allen (2003), Moskal (2003), dan Mertler (2001), memisahkan komponen yang bisa diamati dari performansi yang dihasilkan oleh siswa untuk kemudian dinilai secara terperinci dan terpisah. Sebagai tambahan, nilai yang diberikan dalam kelas ini berupa angka yang dibagi menjadi 10 kategori, dan nilai ini diberikan pada akhir proses belajar. Melihat kenyataan tersebut, menurut Nic Underhill (1987), penilaian itu bersifat sumatif. Hal ini sangat bertentangan dengan penggunaan skema analitis karena menurut Mertler (2001), penilaian yang bersifat sumatif biasanya diberikan dalam skema yang bersifat holistik atau menyeluruh. Skema holistik adalah skema penilaian yang dilakukan dengan mempertimbangkan kriteria umum performansi siswa (Mertler, 2001). Selain itu, nilai angka yang dibagi menjadi sepuluh kategori angka itu (lihat Lampiran1) tidak memiliki penjelasan yang terperinci. Akibatnya, ketika pengajar harus memasukkan nilai ke dalam kategori itu, penilaian mereka akan sangat subjektif. Permasalahan lain adalah penilaian itu menjadi sangat tidak signifikan jika dihubungkan dengan kriteria kelulusan di kelas ini. Penilaian itu menjadi sangat tidak berarti karena siswa dapat melanjutkan kelas tanpa melihat penilaian yang mereka peroleh. Selain itu, para pengajar juga mengalami dilema karena situasi itu. Mereka tidak mungkin memberikan nilai yang rendah kepada siswanya. Dengan demikian, nilai rendah yang terdapat dalam format penilaian yang sudah ada sudah pasti tidak akan pernah dipakai (lihat Lampiran1).

Hal lain yang perlu dipertanyakan adalah jumlah kriteria yang digunakan dalam skema penilaian di kelas itu. Underhill (1987) menyebutkan bahwa sangat tidak mungkin untuk menggunakan lebih dari 4 kriteria dalam suatu skema penilaian. Kriteria penilaian yang digunakan dalam kelas *TE*, jika mengacu pada

pernyataan Underhill, merupakan penggabungan dari kriteria tradisional dan kriteria yang ia sebut sebagai *performance criteria*, atau kriteria performansi, dengan komponen penilaian seperti tata bahasa, kosa kata, kefasihan, pelafalan, komunikasi interaktif, pengambilan resiko, kepercayaan diri dan partisipasi kelas (*grammar, vocabulary, fluency, pronunciation, interactive communication, risk taking, confidence dan participation*). Jumlah semua kriteria yang dipakai di kelas *TE* ini ada delapan buah. Keadaan itu sangat menyulitkan penilai karena banyak kriteria yang harus mereka ingat. Permasalahan dengan jumlah kriteria yang terlalu banyak ini juga dibahas oleh Heaton (1975). Ia menyatakan kriteria penilaian sebaiknya dibatasi karena banyak institusi lebih memilih skema penilaian yang tidak mengharuskan penilai untuk terus-menerus melihat skema yang mereka gunakan dalam menilai performansi siswa.

Permasalahan mengenai kriteria itu sebetulnya harus ditentukan atau dibahas sebelum merancang suatu skema penilaian, sebagaimana yang diungkapkan Mertler (2001). Menurutnya, sebelum merancang suatu skema penilaian, harus ditentukan terlebih dahulu apa yang akan dinilai dan bagaimana cara penilaiannya. Tugas tersulit dalam penyusunan skema penilaian ini adalah mengubahnya ke dalam bentuk angka. Hal lain yang perlu diperhatikan dari pernyataan Mertler adalah perubahan suatu penilaian menjadi angka merupakan proses kreatif. Oleh karena itu, pengajar yang bersangkutan harus kreatif dalam menentukan sistem konversi yang akan digunakannya. Sistem konversi itu tentunya harus disesuaikan dengan kebutuhan dan tujuan pembelajaran itu sendiri. Namun perlu diingat bahwa penilaian angka akan menjadi sangat tidak berarti jika kelas tidak memiliki kriteria kelulusan yang tidak ditentukan oleh angka. Penilaian untuk kelas itu akan lebih berguna jika diberikan dengan tujuan untuk memberikan balikan yang bermanfaat bagi siswa.

Sebagai tambahan, Barbara Moskal (2000) menyebutkan bahwa penyusunan suatu rubrik dapat didasarkan pada tujuan akhir dari tugas atau kegiatan yang diberikan kepada siswa. Penilaian itu tidak bisa dikesampingkan karena siswa perlu mengetahui kemajuan yang telah dicapainya dalam mengikuti

suatu kegiatan belajar. Pemberian nilai yang subjektif akan sangat bervariasi karena sangat besar kemungkinan pemberian nilai yang berbeda oleh pengajar yang berbeda. Angka penilaian juga seharusnya dapat menjadi acuan untuk pemberian balikan kepada siswa. Oleh karena itu, angka yang diberikan kepada siswa harus memiliki dasar yang jelas.

Berdasarkan fakta itu, terlihat bahwa skema penilaian yang diterapkan di kelas *TE* di ILP belum sepenuhnya membantu penilai dalam memberikan nilai kuantitatif kepada para siswa. Standar angka yang digunakan pun tidak tersedia di institusi itu sehingga pengajar harus menggunakan pengalamannya dalam memberi nilai angka kepada siswa. Oleh karena itu, penulis tertarik untuk merancang suatu skema penilaian yang bisa digunakan oleh para pengajar kelas *Talking English* agar dapat memberikan penilaian yang dapat diterapkan pada tiap pertemuan.

1.2 Rumusan Masalah Karya Proyek

Masalah yang paling utama adalah penilaian yang diberikan menjadi sangat tidak berarti karena tidak menjadi dasar kelulusan dalam kelas *TE*. Masalah lain adalah penilaian dalam bentuk angka yang diberikan pada tiap pertemuan di kelas *TE* belum memiliki kriteria yang mudah dipergunakan oleh pengajar yang mengajar di kelas itu. Selain itu, jika tidak ada dasar kelulusan yang harus ditentukan dengan angka, mengapa harus diberikan penilaian dengan menggunakan angka yang sebetulnya tidak dapat memberikan balikan secara mendalam dan menyeluruh. Oleh karena itu, kelas *TE* ini memerlukan sistem penilaian yang memiliki kriteria yang lebih terperinci agar balikan yang dihasilkan akan bermanfaat bagi siswa di kelas itu. Selain itu, perlu dikemukakan bahwa penilaian yang digunakan nantinya merupakan penilaian berkelanjutan (*on-going assessment*).

Mengacu pada permasalahan yang ada pada sistem penilaian dan permasalahan mengenai angka pada penilaian itu, dapat diformulasikan masalah sebagai berikut.

1. Apa yang harus dinilai dan penilaian semacam apa yang harus dilakukan pada setiap pertemuan?

2. Kriteria apa saja yang dapat dengan mudah dipahami oleh pengajar dan dapat mewakili penilaian performansi siswa secara komprehensif?

1.3 Tujuan Karya Proyek

Karya proyek ini bertujuan untuk memberi kontribusi kepada penilaian kelas *TE* di ILP melalui rancangan skema penilaian yang dapat digunakan pada setiap kegiatan tatap muka. Pada intinya, karya proyek ini bertujuan untuk memberi kemudahan bagi para pengajar kelas percakapan agar mampu memberikan penilaian yang lebih objektif. Dengan demikian, pengajar atau penilai dapat memberikan penilaian yang memiliki keandalan tinggi.

1.4 Cakupan Karya Proyek

Karya proyek ini membahas perancangan skema penilaian yang dapat digunakan pada setiap pertemuan di kelas *TE* di ILP. Terdapat 3 tingkat kelas *TE* di ILP, yaitu kelas dasar, madya, dan mahir. Perkiraan performansi dari ketiga kelas itu berbeda. Skema penilaian yang digunakan di suatu tingkat tidak sepenuhnya dapat dipakai untuk tingkat lain. Berlandaskan pemikiran itu, karya proyek ini dibatasi pada perancangan skema penilaian untuk kelas percakapan *TE* tingkat dasar.

Data yang akan dianalisis dalam karya proyek ini diambil dari satu kelas *TE* tingkat dasar. Data itu kemudian digunakan untuk pengujian skema penilaian yang telah disusun oleh penulis ini. Bab kesimpulan di dalam karya proyek ini akan membahas hasil pengujian skema penilaian itu.

1.5 Manfaat Karya Proyek

Karya proyek ini diharapkan dapat berkontribusi untuk perkembangan bidang evaluasi di institusi ILP secara umum melalui sebuah rancangan skema penilaian kemampuan berbicara siswa di kelas *TE*. Secara khusus karya proyek ini diharapkan dapat meningkatkan kualitas penilaian dan pengajaran percakapan di ILP dengan menerapkan skema penilaian yang lebih difokuskan untuk memberi balikan baik kepada siswa maupun pengajarnya. Proyek ini juga diharapkan dapat

berkontribusi untuk bidang pengajaran bahasa Inggris di Indonesia, khususnya dalam pengajaran dan penilaian performansi percakapan.

Rancangan skema penilaian ini juga kelak diharapkan tidak hanya bermanfaat bagi para pengajar di institusi itu, namun juga bagi pengajar lain yang memiliki kesulitan dalam memberikan penilaian terutama untuk ketrampilan berbicara. Selain itu, di masa mendatang diharapkan para perancang skema penilaian juga melihat dan mengikuti langkah yang perlu diperhatikan dalam penyusunan skema penilaian.

Pada bab berikutnya akan dijelaskan landasan teori yang menjadi dasar pembuatan skema, penyusunan, beserta pengujiannya. Pada bab 2 akan dibahas berbagai teori yang mendukung penyusunan skema penilaian sementara di bab 3 akan dibahas langkah penyusunan skema, dan di bab 4 akan dibahas tahap pengujian skema itu. Bab 5 akan membahas kesimpulan yang merupakan implikasi dari temuan yang terdapat di bab 4 beserta saran untuk penelitian selanjutnya dalam penyusunan skema penilaian.

BAB 2

RASIONAL

Dalam bab ini dipaparkan kerangka teori dan metodologi yang digunakan dalam karya proyek ini. Pada kerangka teori dibahas teori dan pendapat para ahli yang dijadikan landasan berpikir. Pada bagian metodologi, dijelaskan metode yang digunakan dalam merancang skema penilaian perfomansi percakapan kelas *TE* di ILP.

1 Kerangka Teori

Dalam bagian ini dipaparkan berbagai teori dan pendapat para ahli mengenai performansi dan kompetensi individu dalam melakukan percakapan serta perbedaan antara tes dan penilaian. Pembahasan pada bagian ini juga akan mencakup pemahaman tentang skema penilaian yang bersifat holistik dan analitik. Selain itu, penulis juga akan membahas skema penilaian berbasis performansi beserta kategori yang kerap digunakan untuk penilaian itu. Pada akhir bagian kerangka acuan teoretis, penulis juga akan membahas pengertian kepraktisan (*practicality*), keandalan (*reliability*), dan kesahihan (*validity*) dalam penilaian bahasa.

2.1.1 Performansi dan Kompetensi

Nunan (1991) menyatakan bahwa jenis percakapan dapat ditentukan oleh fungsinya. Nunan membagi jenis percakapan dalam dua fungsi, yaitu untuk berinteraksi dalam memenuhi kebutuhan sehari-hari dan untuk bersosialisasi. Oleh Brown (2004) kedua fungsi percakapan itu disebut fungsi transaksional dan interpersonal. Lebih lanjut Nunan menyebutkan bahwa pada umumnya manusia berinteraksi atau melakukan kegiatan bersosialisasi untuk mendapatkan dan

membagi informasi. Pada dasarnya, setiap manusia memiliki kemampuan untuk berbagi informasi dan bersosialisasi. Namun tingkat keberhasilan setiap individu dalam berinteraksi akan sangat bervariasi. Sebagian individu bisa sangat berhasil dalam berinteraksi sementara yang lainnya terus menerus mengalami kegagalan. Perbedaan keberhasilan berinteraksi itu bersumber dari performansi yang dapat mengindikasikan kompetensi seseorang dalam melakukan suatu kegiatan (Brown, 1994).

Jika mengacu pada jenis kegiatan yang diberikan di dalam kelas ini (lihat Lampiran 3), jelas terlihat bahwa performansi siswa dalam berinteraksi di situasi nyata merupakan fokus utama proses pembelajaran di kelas ini. Pengukuran performansi seseorang seringkali dilakukan untuk mengukur kompetensi seseorang dalam melakukan suatu kegiatan. Berlandaskan pemikiran itu, untuk merancang skema penilaian yang bertujuan mengukur performansi percakapan, perlu diketahui terlebih dahulu kompetensi percakapan yang biasa dimiliki setiap individu.

Jika mengacu pada pemikiran bahasa sebagai alat untuk bersosialisasi, maka pemahaman tentang kompetensi yang diajukan oleh Bachman (1990) bisa dijadikan sebagai landasan pemikiran untuk pembuatan skema penilaian beserta kategori penilaiannya. Ada empat komponen kompetensi komunikatif menurut Canale and Swain (1980). Keempat komponen ini merupakan penafsiran mereka atas pemikiran Hymes (1972) tentang kompetensi komunikatif (*communicative competence*). Keempat komponen tersebut adalah kompetensi sosiolinguistik (*sociolinguistic competence*), kompetensi gramatikal (*grammatical competence*), kompetensi wacana (*discourse competence*), dan kompetensi strategis (*strategic competence*). Keempat komponen itu kemudian dikembangkan oleh model kompetensi yang dikembangkan Bachman dengan lebih mendetil. Perubahan lain yang sangat signifikan adalah pembagian komponen kompetensinya. Komponen kompetensi gramatikal dan kompetensi berwacana ia satukan menjadi komponen kompetensi organisasional (*organizational competence*). Komponen kompetensi sosiolinguistik ia satukan dengan komponen ilokusioner (*illocutionary Competence*). Kedua komponen tersebut ia satukan ke dalam komponen

kompetensi pragmatis. (*pragmatic Competence*). Perubahan yang lebih radikal ia lakukan terhadap kompetensi strategis. Bachman menganggap komponen kompetensi strategis sebagai bagian inti seluruh kegiatan komunikasi. Keterangan yang lebih terperinci mengenai komponen kompetensi Bachman ini akan dibahas di bagian lain karya proyek ini.

2.1.2. Tes dan Penilaian

Jika orang mendengar kata penilaian (*assessment*) dan tes (*test*), sering mereka menganggap tidak ada bedanya. Pendapat itu tidak benar. Pengertian penilaian yang penulis gunakan dalam karya proyek ini mengacu pada pendapat Brown (2004) yang menyatakan bahwa penilaian merupakan suatu proses berkelanjutan dalam mengukur performansi siswa. Ia juga mendefinisikan tes sebagai metode pengukuran performansi, kemampuan dan pengetahuan seseorang dalam suatu ranah tertentu. Lebih lanjut, ia juga mengungkapkan bahwa tes dapat mengacu pada suatu norma (*norm-referenced test*) atau pada suatu standar kriteria (*criterion-referenced test*). Pada tes yang mengacu kepada norma nilai tes dihubungkan dengan serangkaian perhitungan statistik, seperti nilai rata-rata, median, atau simpang baku. Tes *TOEFL* merupakan salah satu contoh jenis tes itu. Untuk tes semacam ini, diperlukan format penilaian yang tidak rumit dan efisien.

Tes yang mengacu pada suatu kriteria sebaliknya dirancang untuk pemberian balikan kepada siswa yang mengikuti tes itu. Tes yang dilakukan di dalam kelas merupakan sebagian contoh dari jenis tes itu. Untuk tes jenis ini, peran pengajar dalam menyusun tes sangat penting karena tes tersebut nantinya digunakan sebagai alat pemberi balikan kepada siswa.

Selain dari kedua pembagian besar tes di atas, Brown (2004) juga membagi jenis tes berdasarkan tujuan pemberiannya, yang terdiri atas tes bakat bahasa (*aptitude test*), tes kemahiran (*proficiency test*), tes penempatan (*placement test*), tes diagnostik (*diagnostic test*), dan tes keberhasilan (*achievement test*). Tes bakat bahasa secara khusus bertujuan mengetahui kesuksesan seseorang dalam mempelajari bahasa asing. Tes kemahiran dilakukan untuk menguji kompetensi

global seseorang dalam mempelajari bahasa asing. Tes TOEFL merupakan salah satu contoh tes kemahiran. Tes semacam ini sangat sulit untuk dibuat. Jenis tes berikutnya adalah tes penempatan. Sesuai dengan namanya, tes ini dilakukan untuk menempatkan siswa di tingkat yang tepat ketika mereka memutuskan untuk mempelajari suatu bahasa asing. Tes penempatan mempunyai banyak variasi penilaian. Tes semacam ini dapat digunakan untuk mengukur pemahaman, produksi kebahasaan siswa, dan berbagai jenis kompetensi. Tes diagnostik dilakukan jika pengajar ingin mengetahui kekurangan serta kelebihan siswa dalam mempelajari suatu bahasa. Terdapat perbedaan yang sangat besar dalam tes diagnostik dengan tes keberhasilan (*general achievement test*). Pada tes keberhasilan, yang diukur adalah pemahaman siswa atas bahasa yang sedang dipelajarinya. Tes keberhasilan sangat dianjurkan untuk disusun berdasarkan silabus yang berlaku. Tes keberhasilan itu dapat dilakukan untuk mengukur perkembangan kebahasaan siswa (*progress test*) atau pemahaman siswa atas keseluruhan pelajaran dalam kurun waktu tertentu (*final test*).

Selain perbedaan tes itu, Brown (2004) juga membagi penilaian atas dua kategori, yaitu penilaian formal dan informal. Penilaian informal yang dimaksud di sini dapat berupa komentar atas performansi siswa dalam melakukan kegiatan dan pemberian saran atau balikan tentang hasil karya mereka, sebaliknya, penilaian formal dibuat secara sistematis untuk mempermudah pengajar untuk mendapatkan informasi yang bermanfaat baik bagi mereka maupun bagi siswa, sehingga mereka dapat mengetahui hasil performansi mereka dengan jelas. Diantara bentuk penilaian informal adalah penilaian terhadap jurnal berkala atau portofolio yang dibuat siswa selama proses belajar mereka.

Penilaian juga dapat dibedakan berdasarkan fungsinya. 2 fungsi penilaian yang dikenal adalah penilaian sumatif dan formatif. Penilaian sumatif berfungsi mengukur pemahaman siswa atas suatu pelajaran atau unit instruksi. Perlu diingat bahwa penilaian sumatif berbeda dengan tes pencapaian. Pada tes pencapaian, yang diukur adalah pemahaman siswa terhadap pelajaran yang telah mereka pelajari selama suatu tahap pembelajaran. Tahap pembelajaran tersebut pada umumnya

berdurasi lebih dari satu hari, sementara penilaian sumatif hanya mengukur pemahaman siswa atas pelajaran yang mereka pelajari pada hari tertentu.

Penilaian lain berdasarkan fungsi adalah penilaian formatif. Brown (2004) mengungkapkan bahwa semua penilaian informal adalah penilaian formatif. Fokus utama dari penilaian semacam ini adalah perkembangan kebahasaan siswa secara berkelanjutan.

Berlandaskan pemikiran itu, penulis merancang skema penilaian yang dapat digunakan sebagai salah satu metode penilaian alternatif untuk menilai performansi siswa secara berkelanjutan. Ia memilih skema penilaian karena bentuknya yang sederhana dan mudah digunakan dalam kegiatan para pengajar di dalam kelas untuk mengukur performansi siswa mereka.

2.1.3 Pengertian Skema Penilaian Holistik dan Analitik

Pengertian rubrik atau skema penilaian seperti disebutkan di dalam karya proyek ini adalah suatu metode yang digunakan untuk menilai performansi pelajar (Moskal, 2000). Pengertian ini dijadikan dasar pembuatan skema penilaian dalam karya proyek ini karena tujuan pembuatannya adalah mengukur performansi pelajar berdasarkan kompetensi yang dimilikinya.

Bentuk skema penilaian yang umum digunakan dapat diklasifikasikan ke dalam dua golongan, yaitu skema penilaian holistik dan skema penilaian analitik. Skema penilaian holistik menilai kompetensi pelajar, seperti pengetahuan kosa kata dan tata bahasa mereka, atas dasar performansi secara menyeluruh. Sebaliknya, skema penilaian analitik menganalisis dan menilai komponen performansi siswa berdasarkan detail kompetensi secara terperinci. Tidak ada yang lebih baik di antara kedua skema penilaian itu. Lebih lanjut lagi, Moskal menyatakan bahwa penyusunan skema penilaian juga harus menggunakan bahasa yang mudah dimengerti oleh penilai atau penggunanya. Berikut adalah contoh rubrik penilaian yang bersifat holistik dan analitik.

Bagan 2.1.

Contoh Skema Penilaian Holistik

Tanggapan	Kriteria	Nilai
Sangat Baik	Deskripsi tanggapan	10
Baik	Deskripsi tanggapan	8
Tidak Baik	Deskripsi tanggapan	6

Diadaptasi dari situs : <http://www2.gsu.edu/~mstnrhx/457/rubric.htm>

Dari skema penilaian di atas terlihat bahwa pada skema holistik umumnya hanya terdapat tiga kolom. Kolom pertama merupakan kolom tanggapan (*response*) yang memuat deskripsi performansi pelajar yang dinilai. Kolom kedua adalah kolom kriteria (*criteria*). Kolom ini merupakan penjelasan dari deskripsi performansi yang telah disebutkan dalam kolom tanggapan. Kolom ketiga memuat nilai yang berisi penilaian yang disarankan untuk menilai performansi pelajar yang dinilai pada kolom tanggapan dan kriteria.

Bagan 2.2.

Contoh Skema Penilaian Analitik

Area Performansi	Kriteria	Skala
-------------------------	-----------------	--------------

Tata bahasa	Deskripsi area performansi 1	10
	Deskripsi area performansi 2	5
	Deskripsi area performansi 3	1
Pelafalan	Deskripsi area performansi 1	10
	Deskripsi area performansi 2	5
	Deskripsi area performansi 3	1
Strategi komunikasi	Deskripsi area performansi 1	10
	Deskripsi area performansi 2	5
	Deskripsi area performansi 3	1

Diadaptasi dari situs : <http://www2.gsu.edu/~mstnrhx/457/rubric.htm>

Dari bagan di atas dapat terlihat bahwa skema penilaian analitik lebih rinci dalam menilai performansi siswa. Kolom area performansi (*area of performance*) menunjukkan bagian dari performansi siswa yang dianalisis dan dinilai secara mendalam. Kolom kriteria (*criteria*) menjelaskan performansi pelajar di area tertentu performansi mereka. Sementara itu, kolom skala memuat skala atau tingkat kompetensi para pelajar itu pada suatu area performansi, tentunya dengan dibantu kriteria yang berhubungan dengan area performansi yang dinilai.

Selain rubrik holistik dan analitik, Moskal (2000) juga mengajukan jenis rubrik lain, yaitu rubrik tugas spesifik dan umum. Meskipun terdapat perbedaan, ia tidak menampik kemungkinan pembentukan rubrik yang memuat penilaian tugas spesifik maupun umum. Seperti halnya rubrik tugas itu, Moskal dan Mertler (2001) sependapat bahwa penyusunan rubrik holistik dan analitik juga dapat disatukan. Masing-masing skema memiliki kekurangan dan kelebihan. Sebagai contoh, skema holistik lebih praktis digunakan, sementara skema analitik dapat memberikan balikan yang lebih menyeluruh.

4 Penentuan Kategori Penilaian

Tujuan utama pembuatan skema penilaian dalam karya proyek ini adalah penilaian performansi pelajar berdasarkan kompetensi mereka dalam berbicara menggunakan bahasa Inggris. Untuk pengukuran kompetensi itu, penulis telah menetapkan untuk menggunakan komponen kompetensi komunikatif yang dicetuskan oleh Bachman (1990) dan diberi nama keterampilan bahasa komunikatif (*communicative language ability*). Penulis menggunakan pemikiran Bachman sebagai dasar pemilihan kategori penilaian karena model yang dibuatnya memiliki strukturisasi komponen yang lebih mendetil dan terorganisir. Detil yang diberikan sangat membantu dalam pemilihan kategori penilaian karena, seperti pernyataan Skehan (1998), komponen kompetensi tersebut dapat dijadikan kerangka teori untuk menganalisis karakteristik metode pengujian (*test method characteristics*) dan situasi penggunaan bahasa (*target language use situation*). Selain itu, Skehan juga berpendapat bahwa model keterampilan bahasa komunikatif Bachman sangat cocok untuk tujuan pembuatan alat penilaian yang komprehensif dan representatif. Bachman membagi keterampilan bahasa komunikatif menjadi beberapa komponen kompetensi yaitu kompetensi organisasional dan pragmatis (*pragmatic competence*). Kedua komponen tersebut masih disertai keahlian metakognitif yang ia sebut sebagai kompetensi strategis.

Komponen kompetensi organisasional terdiri atas dua subkomponen, yaitu kompetensi gramatikal dan tekstual (*grammatical and textual competence*).

kompetensi gramatikal merupakan kompetensi siswa untuk menggunakan pengetahuan mereka tentang aturan fonologis, morfologis, sintaksis, dan semantis-gramatikal bahasa yang mereka pelajari, serta pengetahuan kosakata yang mereka miliki. Komponen kompetensi tekstual (oleh Canale dan Swain, 1980, disebut kompetensi berwacana), adalah kompetensi pelajar dalam menyusun serangkaian kata menjadi ujaran bermakna. Lebih lanjut Hedge (2000) menyebutkan aspek kompetensi di dalam percakapan dapat dilihat dari kemampuan seseorang menjaga kelangsungan percakapan dan mengembangkan topik

Komponen lain dari keterampilan bahasa komunikatif yang diacu penulis dalam pembuatan skema penilaian dalam karya proyek ini adalah kompetensi pragmatis. Kompetensi pragmatis mencakup kemampuan seseorang untuk menggunakan bahasa untuk mencapai suatu tujuan komunikasi. Namun, untuk menggunakan bahasa yang sesuai, seseorang perlu memiliki pemahaman konvensi sosial di tempat ia biasa melakukan interaksi. Berdasarkan penjelasan itu, komponen kompetensi pragmatis juga bisa dibagi menjadi beberapa subkomponen. Bachman (1990) telah melakukan beberapa modifikasi atas kompetensi komunikatif yang telah dicetuskan oleh Canale and Swain (1980).

Dalam modifikasinya, Bachman telah memilah kompetensi pragmatis menjadi dua subkomponen, yaitu kompetensi ilokusioner dan sosiolinguistik. Kompetensi ilokusioner berkaitan dengan kompetensi pelajar dalam menggunakan bahasa untuk berbagai fungsi. Di lain pihak, kompetensi sosiolinguistik berkaitan dengan aspek sosiolinguistik bahasa, seperti kesopanan, bentuk formal maupun informal bahasa, penggunaan bahasa figuratif dan laras bahasa yang tepat.

Lebih lanjut Bachman menyebutkan bahwa empat komponen itu membutuhkan penengah untuk menghubungkannya dengan konteks, latar pengetahuan serta pesan yang harus disampaikan dalam suatu ujaran. Peran penengah dapat diisi oleh komponen kompetensi strategis dengan cara menentukan tujuan komunikasi, mempertimbangkan dan merencanakan bentuk komunikasi serta melaksanakannya sesuai tujuan dan perencanaannya. Salah satu aspek dari kompetensi strategis adalah penggunaan strategi komunikasi (*communication*

strategies). Keuntungan yang diperoleh siswa ketika menggunakan strategi komunikasi adalah menjaga kelangsungan percakapan. Satu hal yang penting untuk dipertimbangkan oleh para pengajar adalah kemungkinan pemberian pelatihan penggunaan strategi komunikasi terhadap siswa di kelas.

Model keterampilan bahasa komunikatif yang dikemukakan oleh Bachman (1990) itu berguna tidak hanya bagi para pengajar, namun juga bagi para siswa. Tabel 2.1 berikut menjelaskan secara rinci manfaat implikasi keterampilan bahasa komunikatif di dalam kelas bagi para siswa

Tabel 2.1
Signifikansi Keterampilan Bahasa Komunikatif Terhadap Proses Belajar Mengajar

No.	k bk	implikasi
1	Kompetensi Gramatikal	<ul style="list-style-type: none"> – untuk meraih akurasi tata bahasa – untuk melafalkan bentuk ujaran dengan akurat – untuk mengungkapkan makna dengan penggunaan intonasi, ritme dan penekanan yang akurat – untuk membangun pengetahuan kosa kata – untuk mempelajari aturan ejaan – untuk memperoleh akurasi penyusunan kata
2	Kompetensi Pragmatis	<ul style="list-style-type: none"> – untuk mempelajari hubungan antara fungsi dan bentuk gramatikal – untuk mengungkapkan emosi dan sikap dengan penggunaan penekanan dan intonasi yang tepat – untuk mempelajari skala formalitas

		bahasa <ul style="list-style-type: none"> – untuk memahami dan menggunakan tonasi emotif – untuk menggunakan aturan pragmatis bahasa – untuk memilih bentuk bahasa yang sesuai dengan topik, pendengar, dan lainnya
3	Kompetensi Tekstual	<ul style="list-style-type: none"> – untuk menggunakan pemarkah wacana dengan akurat – untuk menghasilkan bentuk ujaran berdasarkan konteks untuk berbagai situasi kebahasaan – untuk menggunakan kata sambung dalam ujaran – untuk beradaptasi dengan konteks
4	Kompetensi Strategis	<ul style="list-style-type: none"> – dapat mengambil resiko di dalam suatu bentuk interaksi – untuk menggunakan berbagai strategi komunikasi – untuk menggunakan bahasa yang sesuai dengan penggunaan suatu strategi komunikasi

(Hedge, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, hlm. 56)

Model Bachman (1990) memiliki berbagai kelebihan dan kekurangan. Skehan (1998) menyatakan terdapat 2 kelebihan utama dari model itu; yaitu pada detail yang diberikan untuk setiap kategori kompetensi dan peran kompetensi strategis dalam komunikasi. Faktor lain yang tidak kalah pentingnya adalah pemahamannya tentang hubungan antara kompetensi dan performansi. Penempatan

kompetensi strategis sebagai inti dari komunikasi semakin memperjelas hubungan itu. Ia juga mengungkapkan bahwa kelemahan utama dari model Bachman ini adalah pada implikasinya dibidang penilaian. Detil yang diberikan oleh model ini memungkinkan terciptanya kriteria performansi yang lebih bervariasi. Meskipun demikian, penjelasan signifikansi komponen kompetensi pragmatis dan organisasional belum terpetakan dengan jelas. Dengan demikian, jika komponen itu dimasukkan ke dalam suatu skema yang menggunakan penilaian angka, penyusunnya akan mengalami kesulitan dalam mendistribusikan nilai setiap kriteria. Berdasarkan penjelasan itu, penulis memutuskan untuk menyusun skema tanpa penilaian angka.

Lebih lanjut, tidak semua komponen kompetensi Bachman itu akan digunakan sebagai kriteria penilaian dalam skema yang dibuat dalam karya proyek ini. Penentuan komponen kompetensi yang digunakan akan ditentukan dengan bantuan kuesioner dan wawancara.

5 Prinsip Praktis, Andal dan Sahih

Setiap pengajar pasti memiliki tingkat pemahaman yang berbeda atas teori dan metode pengajaran yang telah mereka ketahui dan pelajari. Sebagian besar pemahaman itu kemudian mereka terapkan di dalam kelas yang mereka ajar. Tingkat keberhasilan penerapan metode dan teori pengajaran tersebut mungkin dapat mereka rasakan dan nilai secara subjektif. Namun, semua itu hanya akan bersifat abstrak jika tak ada penilaian yang sistematis dan berkala terhadap muridnya.

Menurut Brown (1994) pengujian biasanya dilakukan untuk menguji kemampuan, pengetahuan, performansi pelajar pada suatu bidang tertentu. Oleh karena itu, pengujian tersebut harus memiliki skema penilaian yang dapat menilai kriteria tersebut di atas. Berlandaskan pemikiran tersebut, perancangan skema penilaian harus memenuhi kriteria penilaian yang baik, yaitu praktis, andal dan sah.

Suatu penilaian bisa dikatakan memiliki unsur praktis jika penilaian tersebut tidak mahal, cepat, mudah dilakukan dan memiliki prosedur penilaian yang spesifik dan efisien (Brown, 2000). Hal ini juga berlaku untuk skema penilaian, terutama dalam pelaksanaannya yang harus mudah dilakukan dan efisien. Lebih lanjut, untuk mengukur praktis atau tidaknya suatu penilaian, Bachman dan Palmer (1996) menyarankan untuk mempertimbangkan korelasi antar sumber daya yang digunakan pada saat penyusunan, pemberian, dan pelaksanaan penilaian dengan sumber daya yang tersedia untuk melakukan ketiga kegiatan itu.

Skema penilaian yang baik juga harus memiliki keandalan. Penilaian yang andal adalah penilaian yang konsisten dan dapat diandalkan (Brown, 2004). Konsistensi tersebut berasal dari penilai dan individu yang dinilai. Menurutnya, ada beberapa subkomponen dari keandalan, yaitu keandalan siswa (*students reliability*), keandalan penilai (*rater reliability*), keandalan tes (*test reliability*), dan keandalan pemberian tes (*test administration reliability*).

Suatu penilaian memiliki kemungkinan untuk menjadi tidak andal karena faktor fisik atau psikologis yang dialami siswa ketika dilakukan penilaian. Keandalan berdasarkan kondisi siswa itu yang dimaksud dengan keandalan siswa. Terdapat 2 macam keandalan penilai yaitu keandalan antarpemilai (*inter-rater reliability*) dan keandalan intrapemilai (*intra-rater reliability*). Yang dimaksud keandalan antarpemilai adalah keandalan yang diperoleh dengan cara melakukan penilaian oleh dua orang yang berbeda. Jika hasil penilaian orang yang berbeda menghasilkan nilai yang sama, maka penilaian tersebut andal (Salkind, 2004). Lebih lanjut, ia juga memberikan formulasi sederhana untuk penilaian keandalan antar pemilai berdasarkan data kualitatif, yaitu membandingkan jumlah jawaban yang sama terbanyak dengan jumlah kemungkinan jawaban yang sama. Sebagai contoh, jika 10 dari total 12 responden memilih jawaban yang sama, maka keandalan penilaian tersebut dapat diperoleh dengan formula sebagai berikut.

IR = keandalan antar pemilai

A = jumlah jawaban yang sama

TPA = jumlah kemungkinan jawaban yang sama

$$IR = A/TPA$$

Sehingga diperoleh keandalan antarpemilai $10/12 = 0.83$

Sebaliknya, keandalan intrapemilai adalah keandalan yang diperoleh dengan cara melakukan penilaian atas suatu objek oleh satu orang pemilai di kurun waktu yang berbeda. Jika hasil yang diperoleh sama, maka penilaian tersebut andal. Ada beberapa hal yang dapat mempengaruhi keandalan antar dan intrapemilai yaitu kurangnya perhatian terhadap kriteria penilaian, subektifitas pemilai dan faktor kelelahan.

Ketidakandalan juga dapat terjadi karena faktor lingkungan yang mempengaruhi kondisi pemberian penilaian. Selain itu, tes juga dapat dijadikan objek keandalan. Cohen (2001) menyebutkan ada 3 faktor yang dapat mempengaruhi keandalan tes, yaitu isi tes (*test factor*), situasi (*situational factor*) dan individu (*individual factor*). Isi yang sesuai dengan proses belajar, kejelasan instruksi, dan pemilihan soal yang tidak ambigu merupakan sebagian penentu keandalan suatu tes. Faktor situasi dan individu yang diungkapkan Cohen mirip dengan keandalan siswa dan pemberian tes yang diungkapkan oleh Brown (2004).

Heaton (1975) membagi keandalan berdasarkan konsistensi hasil yang diperoleh dari penilaian pada kurun waktu yang berbeda, tanpa adanya proses pembelajaran antar kurun waktu itu. Di dalam pembagiannya, keandalan tersebut dibagi menjadi 2 yaitu keandalan objek penilaian berulang (*test-retest reliability*) dan keandalan pemilai berulang (*mark-remark reliability*). Keandalan objek penilaian berulang adalah keandalan yang berkaitan dengan objek yang dinilai atau hasil penilaian. Jika individu yang dinilai memperoleh nilai yang hampir sama ketika dilakukan penilaian dalam kurun waktu berbeda, maka penilaian tersebut andal. Keandalan pemilai berulang berkaitan dengan pemilai. Keandalan semacam ini

diperoleh jika terdapat kesamaan dalam penilaian yang dilakukan oleh penilai yang berbeda atau oleh penilai yang sama dalam kurun waktu berbeda.

Tidak semua komponen keandalan itu akan digunakan dalam penyusunan skema penilaian. Pengukuran keandalan skema penilaian akan dilakukan terutama pada keandalan penilai. Pengukuran keandalan penilai akan dilakukan dengan cara menyusun korelasi penilaian dan mencermati persentase kesepakatan penilaian antar penilai

Prinsip lain dalam penyusunan penilaian adalah kesahihan. Suatu penilaian menjadi sah apabila penilaian itu menilai apa yang seharusnya dinilai (Heaton, 1975). Jika suatu skema dibuat untuk menilai performansi yang berdasarkan kompetensi, maka skema itu hanya harus mengukur kompetensi. Seperti halnya keandalan, unsur kesahihan juga terdiri atas beberapa subkomponen, yaitu kesahihan isi (*content validity*), kesahihan empiris (*empirical/criterion validity*), kesahihan konstruk (*construct validity*) dan kesahihan muka (*face validity*).

Kesahihan isi sangat berkaitan dengan tujuan proses pembelajaran. Suatu penilaian memiliki kesahihan isi jika penilaian tersebut menilai apa yang telah dipelajari di kelas. Kesahihan empiris atau kriteria umumnya diperoleh dengan cara membandingkan hasil penilaian dengan kriteria yang diukur dalam penilaian itu. Kriteria yang dinilai dapat merupakan kriteria yang digunakan kini atau nanti (*concurrent and predictive validity*, Brown, 2004). Kesahihan konstruk merupakan definisi operasional teori konstruk yang diacu dalam penilaian. Sebagai contoh, jika suatu penilaian dirancang untuk mengukur kompetensi, maka penilaian itu harus mencakup unsur kompetensi sebagaimana dinyatakan dalam berbagai teori tentang kompetensi. Lebih lanjut, kesahihan muka berkaitan dengan pendapat pengajar lain tentang suatu ancangan penilaian. Suatu skema dapat dikatakan memiliki kesahihan muka jika skema tersebut telah disetujui oleh pengajar yang akan menggunakan skema itu.

Selain unsur kesahihan yang diungkapkan Heaton itu, beberapa ahli lain memberikan jenis kesahihan lain seperti kesahihan konsekuensial (*consequential validity*) oleh Brown (2004) dan kesahihan pembelajaran (*learning validity/*

Tomlinson, 2005). Kesahihan konsekuensial berkaitan dengan konsekuensi penilaian kepada penilai dan obek penilaian. Selain itu, konsekuensi penilaian terhadap masyarakat di tempat penilaian itu dilakukan juga merupakan salah satu unsur kesahihan konsekuensial. Kesahihan pembelajaran yang dicetuskan Tomlinson merupakan salah satu jenis kesahihan yang banyak menuai kecaman. Ia berpendapat suatu proses penilaian tidak hanya digunakan sebagai sarana penilaian tetapi juga pembelajaran. Pendapat ini banyak menuai kecaman terutama dari Figueras (2005) yang menyatakan bahwa kesahihan pembelajaran akan berakibat buruk kepada pemberian balikan dan proses pembelajaran secara keseluruhan.

Unsur kesahihan juga harus dipertimbangkan dalam penyusunan skema penilaian karena skema penilaian yang tidak memiliki kesahihan muka dan isi yang baik akan menyulitkan penilai dalam melakukan penilaian. Pengukuran kesahihan muka dilakukan dengan cara mewawancarai sekelompok pengajar untuk menentukan kelayakan skema jika digunakan untuk penilaian berkelanjutan sementara pengukuran kesahihan isi dilakukan dengan melihat kecocokan antara objek yang dinilai dengan silabus yang digunakan untuk program pengajaran (lihat Lampiran 3).

1 Metode Penyusunan Skema Penilaian

Dalam karya proyek ini, perancangan skema penilaian untuk kelas *Talking English* di ILP dirancang dengan mempertimbangkan unsur penyusunan alat penilaian yang baik yaitu praktis, andal dan sah. Berlandaskan pertimbangan tersebut, akan dibuat suatu skema penilaian dengan menggunakan langkah-langkah perancangan skema penilaian yang dikemukakan oleh Mertler (2001). Penentuan bentuk skema penilaian yang akan digunakan mengikuti penentuan penyusunan skema penilaian yang telah digagas oleh Moskal (2000).

Mertler mengemukakan bahwa proses perancangan silabus diawali dengan tujuan pembuatan skema penilaian. Setelah mengetahui tujuan pembuatan skema penilaian, hal yang selanjutnya dilakukan adalah menentukan hal apa yang akan

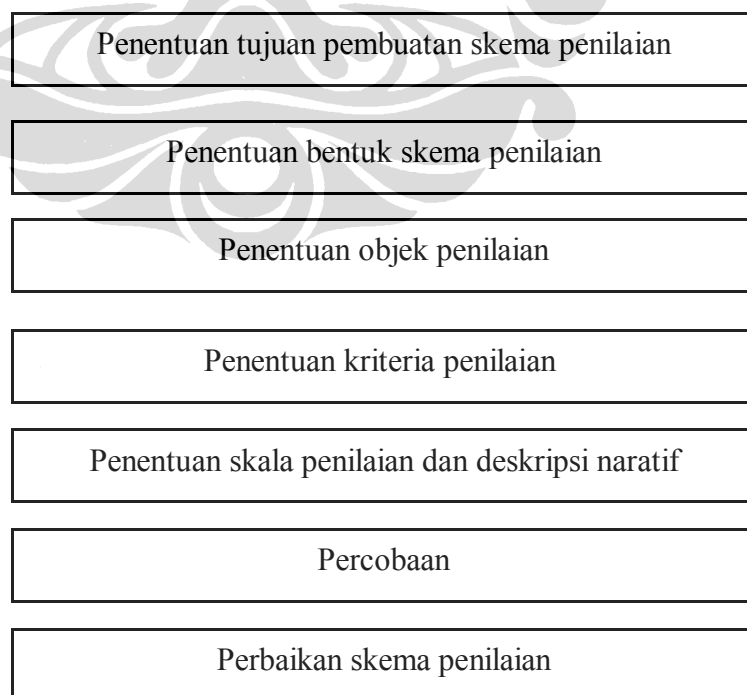
dinilai. Menurut Moskal (2000) dan Brown (1994) ada beberapa hal yang dapat dinilai dalam suatu skema penilaian dan satu di antaranya adalah performansi.

Selanjutnya, menentukan cara penilaian. Dua cara yang lazim dipakai adalah secara holistik atau analitik. Tahap selanjutnya adalah menentukan seberapa banyak skala performansi yang akan dimasukkan ke dalam rubrik. Penentuan skala performansi ini akan berdasar pada tujuan pembelajaran dan pendapat para ahli tentang gambaran performansi siswa tingkat dasar pada umumnya. Setelah menentukan skala performansi yang akan dimasukkan ke dalam skema penilaian, medeskripsikan setiap skala berdasarkan kriteria yang dipilih. Pada tahap ini skema penilaian sudah lengkap terbentuk.

Meskipun demikian, skema penilaian yang sudah terbentuk itu masih harus diujikan untuk membuktikan kepraktisan, keandalan, dan kesahihannya. Setelah diujikan, tahap selanjutnya adalah merevisi skema penilaian. Agar lebih jelas, langkah perancangan skema penilaian tersebut dapat dilihat melalui bagan 2.3

Bagan 2.3

Langkah-langkah penyusunan skema penilaian (Mertler, 2000)



Perancangan skema penilaian kelas *TE* di ILP dalam karya proyek ini dilakukan hingga tahap perbaikan atas skema penilaian yang telah diujikan. Pembatasan dilakukan dengan mempertimbangkan bahwa pengembangan, modifikasi dan prosedur instruksi skema penilaian dalam kelas sebaiknya dilakukan oleh pengajar kelas secara langsung atau dalam pelatihan pengajar yang biasa dilakukan di ILP. Berikut ini dipaparkan penjelasan mengenai setiap tahap penyusunan dan penerapannya dalam karya proyek ini.

2.2.1 Penentuan Tujuan dalam Pembuatan Skema Penilaian

Penentuan tujuan pembuatan skema penilaian dilakukan untuk mendapatkan informasi yang bisa dijadikan dasar pemilihan objek yang akan dinilai dalam skema penilaian yang akan dibuat dalam karya proyek ini. Brown (2004) mengemukakan bahwa penilaian merupakan suatu proses berkelanjutan.

Penjelasan kelas yang tercantum dalam silabus *TE* di semua cabang dan waralaba ILP diseluruh Indonesia, menyebutkan bahwa kelas *TE* dibuat untuk meningkatkan kemampuan siswa berinteraksi menggunakan bahasa Inggris dalam suasana yang diciptakan seolah mendekati situasi berbahasa yang nyata. Sebagai tambahan, di dalam kelas ini, penilaian tidak menentukan kelulusan.

Mengacu pada pernyataan Brown dan penjelasan kelas tersebut, maka penulis memutuskan untuk menyusun suatu bentuk penilaian yang berkelanjutan untuk digunakan sebagai alat pengukur performansi siswa dalam kegiatannya di dalam kelas. Lebih lanjut, sebagaimana telah diungkapkan oleh Andrade (1997), penulis memilih untuk menggunakan skema penilaian karena manfaat yang dapat didapat dari penggunaan skema penilaian sangat banyak, terutama dalam pemberian balikan. Namun, alasan utama penggunaan skema penilaian untuk mengukur performansi adalah singkatnya waktu penilaian yang dapat dilakukan oleh pengajar dalam mengukur performansi siswa. Hal ini sangat penting, terutama jika penilaian tersebut harus berkelanjutan.

2.2.2. Penentuan Objek Penilaian

Penentuan tujuan pembentukan skema penilaian secara langsung menentukan objek penilaian. Objek penilaian dalam karya proyek ini tidak hanya mengacu pada apa yang akan dinilai tetapi juga kepada siapa yang akan dinilai. Penentuan objek penilaian menentukan kriteria penilaian yang tercantum dalam skema penilaian.

Brown (2004) mengemukakan bahwa ada dua hal yang bisa dinilai dari kegiatan siswa didalam kelas yaitu performansi dan produk. Penilaian berdasarkan performansi semakin mendapat perhatian dari kalangan pendidik seiring semakin gencarnya keberatan mereka akan tes standarisasi yang mereka anggap tidak mewakili kemampuan sesungguhnya para siswa dalam kegiatan berbahasa. Brown juga berpendapat bahwa baik-tidaknya performansi seseorang ditentukan oleh kompetensi yang dimilikinya.

Pembahasan tentang kompetensi inilah yang menjadi dasar bagi penulis untuk menyusun kriteria dan definisi penilaian yang tercantum dalam skema penilaian dalam karya proyek ini. Ada dua kategori kompetensi sebagaimana telah diungkapkan oleh Bachman (1990) yang dijadikan acuan oleh penulis dalam menyusun kriteria penilaian. Kedua kategori tersebut adalah kompetensi organisasional dan pragmatis. Lebih lanjut, Qin and Li (2008) membagi komponen kompetensi Bachman menjadi 20 komponen inti. Kategori kompetensi Bachman nantinya akan menentukan area performansi sementara komponen inti Qin and Li akan menentukan deskripsi performansi skema penilaian.

Hal lain yang tak boleh terlupakan dalam penentuan objek penilaian adalah siapa yang akan dinilai.dalam karya proyek ini. Yang akan dinilai adalah siswa *Talking English* tingkat dasar. Sering terjadi, kelas tingkat ”dasar” tidak hanya diisi oleh siswa dengan kemampuan dasar, tetapi juga yang telah lulus tingkat yang lebih tinggi, seperti madya ataupun mahir. Namun, hal itu tidak akan menjadi pokok pembahasan dalam karya proyek ini karena pembahasan utamanya adalah skema penilaian yang berkelanjutan yang ditujukan untuk memberikan balikan yang

bermanfaat bagi para siswa yang mengikuti kelas *TE* di ILP. Dengan demikian, yang menjadi pusat perhatian adalah performansi para siswa.

3 Penentuan Bentuk Skema Penilaian

Moskal (2000), Mertler (2001) dan Andrade (1997) mengungkapkan bahwa ada dua jenis skema penilaian yang dikenal luas yaitu skema penilaian holistik dan analitik. Skema holistik memberikan gambaran menyeluruh tentang suatu performansi atau produk sementara skema analitik menjelaskan secara terperinci performansi yang dilakukan oleh mereka yang dinilai menggunakan skema penilaian tersebut. Kedua jenis skema tersebut memiliki keuntungan dan kerugiannya masing-masing. Skema holistik sangat menguntungkan bagi penilaian yang memerlukan waktu penilaian yang sangat terbatas. Skema analitik sangat bermanfaat dalam memberikan balikan kepada mereka yang dinilai.

Penentuan bentuk skema penilaian sangat tergantung dari kriteria performansi yang akan dinilai dan bagaimana penilaian tersebut akan dilakukan. Yang dimaksud dengan bagaimana penilaian tersebut akan dilakukan terkait dengan frekuensi penilaian dan dimana penilaian tersebut akan dilakukan. Jika penilaian itu harus dilakukan secara berkelanjutan di dalam kelas, sebaiknya skema penilaian yang dipilih diadaptasikan dengan situasinya.

4 Penentuan Kriteria Penilaian

Seperti telah disebutkan di atas, kriteria performansi akan disusun berdasarkan dua kategori kompetensi yang telah dicetus oleh Bachman (1990). Beberapa kategori kompetensi tersebut memiliki subkomponen yang dapat membantu penyusunan kriteria performansi beserta deskripsinya. Dewaele (2004) lebih jelas menyatakan bahwa kompetensi sosiolinguistik merupakan kompetensi seseorang dalam menyampaikan ujaran yang sesuai dengan konteks dan situasi sosial tempatnya berbicara. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa "bagaimana" seseorang menyampaikan sesuatu tidak kalah penting dari "apa" yang akan disampaikannya. Konsep tentang "bagaimana" terkait dengan penggunaan

laras yang sesuai, penentuan resmi atau tidak resminya suatu ucapan, bahkan intonasi ujaran mereka.

Hal yang tidak kalah pentingnya untuk dimasukkan dalam kriteria penilaian adalah kompetensi strategis siswa dalam berbahasa atau berinteraksi. Mariano (1994) membagi kompetensi strategis menjadi dua bagian yaitu kompetensi untuk melakukan strategi penghilangan (*reduction strategy*) dan kompetensi untuk melakukan strategi pencapaian (*achievement strategies*). Lebih lanjut ia menjelaskan bahwa yang termasuk dalam strategi penghilangan adalah strategi pengalihan topik dan penghilangan makna.

Strategi pencapaian dibagi lagi menjadi dua. Salah satunya adalah strategi pencapaian di tingkat kalimat yang mencakup kemampuan siswa untuk menerjemahkan kata per kata, membuat generalisasi kata, atau meminjam kata untuk dijadikan penjelas makna. Strategi pencapaian lainnya adalah strategi pencapaian di tingkat wacana. Beberapa strategi yang termasuk di dalamnya adalah kemampuan untuk menjaga percakapan, menegosiasikan makna dan menangani permasalahan dalam berinteraksi.

Dua jenis kompetensi lainnya adalah kompetensi berwacana dan kompetensi gramatikal. Kompetensi gramatikal terfokus pada penggunaan tata bahasa, kosakata, pelafalan yang baik sementara kompetensi berwacana terkait dengan hubungan antarkalimat. Dengan kata lain, penilaian pada kompetensi berwacana dapat menunjukkan kemampuan seseorang dalam merangkai kalimat sehingga menjadi satu kesatuan makna. Menurut Knutson dan Kaplan (1993), kompetensi siswa untuk memulai dan mengakhiri percakapan merupakan salah satu bentuk kompetensi berwacana. Empat kompetensi beserta subkomponennya inilah yang akan menjadi dasar pertimbangan penulis dalam menentukan kriteria performansi yang akan dinilai.

Qin and Li (2008) menguraikan kompetensi Bachman secara lebih terperinci. Ada 20 kategori inti yang mereka formulasikan untuk lebih memperjelas kategori kompetensi Bachman. Mereka membagi enam kategori inti untuk kompetensi gramatikal, dua untuk kompetensi tekstual, tiga untuk pengetahuan

fungsional, tiga kategori inti untuk kompetensi sosiolinguistik, dan enam untuk kompetensi strategis. Perincian ini sangat sesuai dengan pernyataan Skehan (1998) yang menyatakan bahwa salah satu kelebihan model kompetensi Bachman (1990) adalah kemungkinan penciptaan kriteria kompetensi yang bervariasi.

Enam kategori yang termasuk dalam kompetensi gramatikal adalah pelafalan vokal dan konsonan, serta tekniknyanya, penguasaan kosakata dan ketepatan penggunaannya, dan penguasaan tata bahasa. Penggunaan kata sambung dan pengaturan ujaran dimasukkan ke dalam kategori kompetensi tekstual. Kemampuan untuk mengekspresikan ide dan perasaan secara efektif serta kemampuan menggunakan bahasa untuk menyatakan permintaan, saran, perintah, dan menggambarkan sesuatu merupakan sebagian dari kategori kompetensi fungsi bahasa atau kompetensi ilokusioner. Kategori inti yang termasuk dalam kompetensi sosiolinguistik mencakup penggunaan gaya bahasa, laras dan kewajaran berbahasa. Pemilahan kategori yang terperinci juga terdapat pada komponen kompetensi strategis yang menjadi inti komunikasi. Enam kategori yang termasuk dalam kompetensi itu adalah kemampuan untuk mengenali dan memilih tugas, kemampuan memberikan tanggapan dalam percakapan, partisipasi interaksi, dan penggunaan bahasa tubuh.

Tidak semua kategori kompetensi tersebut akan digunakan sebagai penggambaran area performansi. Kategori yang akan digunakan ditentukan dengan mempertimbangkan perkiraan performansi siswa berdasarkan rekaman video yang digunakan sebagai salah satu metode pengumpulan data.

5 Penentuan Skala Penilaian dan Deskripsi Naratif

Penentuan jumlah skala penilaian terkait dengan bentuk skema penilaian dan kriteria yang digunakan. Andrade (1997) dan Underhill (1987) sependapat bahwa skema penilaian yang baik tidak perlu memasukkan terlalu banyak tingkatan skala. Mereka juga sependapat bahwa skala penilaian tersebut sebaiknya berjumlah genap. Jumlah skala yang genap ini dipilih bukan karena merupakan suatu preferensi dari pembuat skema penilaian, namun, karena jumlah yang genap ini

dapat menghilangkan kemungkinan dari penilai untuk tidak berpihak kepada suatu deskripsi tertentu. Tidak sedikit orang yang tidak ingin menyakiti perasaan orang yang dinilainya sehingga memilih 'jalan tengah' dalam menilai performansi seseorang. Hal inilah yang ingin dihindari pembuat skema penilaian dengan pemakaian jumlah genap tersebut.

Penggunaan kategori kompetensi nantinya tidak hanya digunakan untuk menentukan kriteria performansi, tetapi juga akan digunakan untuk menentukan dan menjelaskan deskripsi performansi. Ada beberapa hal yang akan dipertimbangkan penulis dalam menulis deskripsi performansi. Salah satu hal yang perlu dipertimbangkan adalah jumlah kategori kompetensi yang akan digunakan sebagai dasar penulisan deskripsi. Andrade (1997) mengemukakan bahwa sebaiknya deskripsi performansi tidak melebihi enam dimensi penilaian. Selain jumlah deskripsi, hal lain yang perlu dipertimbangkan adalah pembahasaan deskripsi itu sendiri.

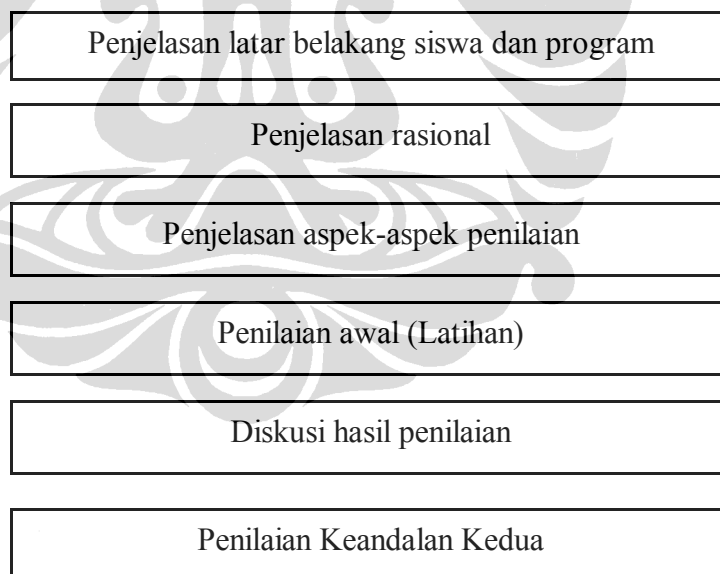
Penulisan deskripsi sebaiknya menggunakan kata-kata yang tidak mengandung lebih dari satu makna. Sering terjadi, penulisan deskripsi untuk performansi menjadi sangat tidak jelas karena pembuat skema penilaian menjadi terlalu kreatif. Penggunaan kata positif dalam deskripsi performansi juga sangat dianjurkan. Hal ini terutama karena penggunaan kata-kata yang negatif atau yang memiliki konotasi negatif seringkali malah tidak membantu siswa yang sedang dinilai. Hal lainnya yang perlu dipertimbangkan adalah penempatan posisi dari skala tingkatan. Penempatan posisi yang umum adalah dengan menempatkan skala tingkatan yang tertinggi atau terbaik di sebelah kiri atau atas skema penilaian untuk kemudian dilanjutkan dengan deskripsi berikutnya di sebelah kanan atau di bawah. Penempatan tersebut dilakukan karena kebiasaan membaca siswa secara umum dimulai dari tingkat yang tertinggi ke yang terendah, atau dari kiri ke kanan. Perlu diperhatikan bahwa penempatan posisi skala tingkatan ini biasanya menjadi permasalahan jika skema penilaian yang disusun adalah skema penilaian analitik. Terlihat jelas bahwa penentuan deskripsi juga harus didahului dengan penentuan jenis atau bentuk skema penilaian.

6 Percobaan Skema Penilaian

Tahap selanjutnya dari penyusunan skema penilaian adalah melakukan pengujian atas skema penilaian yang telah selesai disusun. Tahap pengujian ini akan dimulai dengan pengadaan pelatihan penggunaan skema penilaian untuk para pengajar ILP, khususnya para pengajar kelas *TE*. Pelatihan tersebut mencakup diskusi tentang skema penilaian yang telah dibuat sebelum diujiikan dan setelah diujiikan. Selain itu pelatihan tersebut juga harus mencakup penjelasan tentang alasan dan proses penyusunan skema penilaian. Underhill (1987) telah mengemukakan beberapa tahap yang dapat dilakukan dalam pelatihan penggunaan skema penilaian. Untuk lebih jelas, hal ini dapat dilihat pada bagan di bawah ini.

Bagan 2.4.

Tahap Pelatihan dan Penyempurnaan Skema Penilaian (Underhill,1987)



Tahap pertama dalam pelatihan tersebut adalah penjelasan latar belakang siswa dan program yang mereka ikuti. Penjelasan ini perlu dilakukan untuk memberikan gambaran kepada penilai tentang kelompok siswa yang mereka berikan penilaian. Penjelasan latar belakang mencakup latar belakang pendidikan

dan keluarga mereka. Sementara penjelasan tentang program dilakukan agar penilai memahami tujuan pembelajarannya. Dengan mengetahui tujuan pembelajaran program tersebut, penilai dapat menilai kecocokan skema penilaian beserta deskripsi performansinya dengan tujuan pembelajaran dan tujuan pemberian nilai.

Tahap pelatihan selanjutnya adalah penjelasan rasional. Pada tahap ini, penulis akan menjelaskan alasan dan cara pembuatan skema penilaian. Melalui penjelasan rasional ini penulis berharap mendapat masukan dari pengajar lain dalam penyusunan skema penilaian. Pemberitahuan mengenai cara penyusunan skema dilakukan agar pengajar lain yang berminat membuat skema penilaian untuk keahlian maupun kompetensi lain selain kompetensi berbicara, dapat mencontoh tahap dan metode penyusunan skema penilaian yang telah penulis lakukan

Tahap lain dalam pelatihan penggunaan skema penilaian adalah pembahasan aspek-aspek penilaian yang terdapat dalam skema penilaian tersebut. Yang termasuk dalam aspek-aspek penilaian antara lain adalah kriteria penilaian, deskripsi performansi dan skala tingkatan kompetensi. Penjelasan aspek-aspek tersebut dilakukan agar pengajar memahami aspek-aspek tersebut dan terbiasa dengan penggunaannya dalam menilai performansi siswa.

Praktik penilaian bersama merupakan tahap pelatihan selanjutnya. Pada tahap ini, seluruh pengajar akan diminta untuk menggunakan skema penilaian untuk menilai performansi siswa yang telah direkam dalam bentuk video. Setelah penilaian selesai dilakukan, hasil penilaian bersama tersebut akan dibandingkan dan dibahas persamaan dan perbedaannya. Setelah pembahasan hasil penilaian tersebut, tahap selanjutnya adalah memperbaiki skema penilaian tersebut berdasarkan bahasan penulis dengan para pengajar. Setelah kesimpulan tercapai dan dilakukan perbaikan atas skema tersebut. Tahap terakhir adalah mengujikannya sekali lagi pada para pengajar dengan menggunakan video performansi yang berbeda.

Tahap pengujian pembahasan dan perbaikan ini dilakukan untuk memastikan terciptanya prinsip penilaian yang praktis, sah dan andal, sebagaimana telah diungkapkan oleh Brown (2004).

7 Perbaikan Skema Penilaian

Langkah terakhir dalam penyusunan skema penilaian adalah perbaikan skema penilaian. Perbaikan dilakukan dengan cara melihat hasil diskusi dan pengujian, terutama pengujian yang kedua. Hasil perbaikan yang terakhir ini sebenarnya masih dapat diujikan lagi, namun, hasil pengujian tersebut tidak akan menjadi bagian karya proyek ini karena keterbatasan waktu.

Bab selanjutnya akan membahas tentang metode penelitian dan penyusunan skema penilaian. Pembahasan metode penelitian mencakup penjelasan tentang responden, alat pengumpulan data, isi kuesioner, pemrosesan data. Pembahasan penyusunan mencakup penjelasan langkah penyusunan yang dicetuskan oleh Mertler (2001).

BAB 3

PENYUSUNAN SKEMA PENILAIAN

Dalam bab ini dijelaskan metode penelitian serta proses penyusunan skema penilaian kelas *TE* tingkat dasar di ILP secara terperinci. Sesuai dengan yang telah dijelaskan dalam bab sebelumnya, penyusunan skema penilaian dalam proyek ini dilakukan dengan menggunakan langkah-langkah yang ditawarkan oleh Mertler (2001). Ada dua langkah yang tidak akan dibahas di bab ini yaitu percobaan dan perbaikan. Kedua langkah tersebut akan dibahas di bab selanjutnya yang membahas tentang hasil penelitian.

3.1 Metode Penelitian

Seperti telah disebutkan sebelumnya, karya proyek ini bertujuan menyusun skema penilaian performansi siswa kelas *TE* tingkat dasar di ILP. Terdapat dua jenis data yang telah dikumpulkan sebagai pendukung penyusunan. Data pertama adalah data yang digunakan untuk penyusunan, dan data kedua adalah data hasil pengujian. Data pertama dikumpulkan dengan cara merekam hasil observasi, wawancara, dan kuesioner. Data kedua dikumpulkan dari hasil pengujian skema.

Pada subbab 3.1.1 sampai 3.1.3, penulis akan memberikan gambaran sederhana data yang dikumpulkan untuk penyusunan skema. Gambaran tersebut memuat penjelasan tentang responden penelitian, alat pengumpulan data, dan pemrosesan data.

3.1.1 Responden

Penelitian di dalam karya proyek ini melibatkan responden, yaitu pengajar di kelas *TE* dasar. Jumlah total pengajar yang terlibat di dalam penelitian ini berjumlah 5 orang. Responden pengajar yang terlibat di dalam pengujian skema adalah 4 orang perempuan dan 1 orang laki-laki.

Khusus untuk pengujian, mereka dituntut untuk mengetahui konsep kompetensi untuk dapat menggunakan skema ini dengan tepat. Berdasarkan hal itu, para pengajar tersebut diberikan kuesioner yang menanyakan pengetahuan mereka tentang konsep kompetensi.

3.1.2 Alat Pengumpulan Data

Alat pengumpulan data utama di dalam karya proyek ini adalah survei kuesioner. Kuesioner tersebut dibagi menjadi empat bagian, yaitu pengenalan penulis, data pribadi responden khusus untuk pengajar, pertanyaan tentang perincian kompetensi, dan pertanyaan tentang pemahaman kompetensi.

3.1.2.1 Isi kuesioner

Kuesioner itu memuat 18 pertanyaan. Bagian 2 memuat 5 pertanyaan, bagian 3 memuat 12 pertanyaan, dan bagian 1 pertanyaan. Bagian 1 memuat laporan tentang latar responden yang mencakup latar pendidikan, jenis kelamin, nama, umur, dan kelas *TE* yang telah mereka ampu. Pertanyaan di bagian 2 merupakan inti dari penyusunan skema. Bagian 2 memuat pernyataan tentang kompetensi yang digunakan sebagai dasar penyusunan.

3.1.3 Pemrosesan Data

Untuk mendapatkan data statistik, dilakukan pemrosesan data terhadap hasil pengujian skema. Prosedur pemrosesan data dilakukan dalam beberapa langkah.. Data statistik yang diperoleh akan digunakan menilai keandalan skema pengujian.

Data yang terkumpul kemudian disortir, setelah itu, data yang tidak lengkap akan dibuang. Tidak ada data yang tidak lengkap berdasarkan hasil pengujian. Jumlah total data kuesioner dan hasil pengujian ada 10 buah. Kalkulasi data kuesioner dan hasil pengujian dihitung dengan komputer. Data yang terkumpul dari kuesioner berupa data kuantitatif, sedangkan data yang terkumpul dari hasil pengujian berupa data kualitatif. Data kualitatif hasil pengujian kemudian diubah menjadi data kuantitatif dan ditafsirkan untuk menentukan keandalan skema pengujian.

3.2 Penyusunan

Penyusunan diawali dengan penentuan tujuan pembuatan skema penilaian, dilanjutkan dengan penentuan objek penilaian, penentuan bentuk, penentuan kriteria, serta penentuan skala tingkatan dan deskripsi performansi. Pada paragraf berikut akan dijelaskan secara terperinci langkah penyusunan skema itu.

3.2.1. Penentuan Tujuan Pembuatan

Dalam proyek ini, penentuan tujuan pembuatan skema penilaian dirumuskan dengan meneliti tujuan program pembelajaran di kelas *TE* tingkat dasar di ILP. Penelitian tersebut akan dilandaskan pada pemahaman Brown (2004) tentang tujuan pembelajaran. Data diperoleh melalui wawancara dengan pembina program di ILP dan dari silabus program *TE* yang terdapat di semua cabang dan waralaba ILP di seluruh Indonesia.

Melalui silabus program *TE* dapat dilihat bahwa tujuan utama dari program ini adalah untuk meningkatkan kefasihan siswa berbahasa Inggris dalam suasana yang seolah nyata di dalam kelas. Selain itu, di dalam silabus tersebut, juga disebutkan bahwa tujuan **utama** program bukan untuk mengajarkan tata bahasa

yang tepat, tetapi untuk meningkatkan kewajaran berbahasa mereka dan memberikan kebebasan kepada siswa untuk mengekspresikan diri dalam menyelesaikan tugas yang diberikan oleh pengajar (lihat lampiran 2).

Berdasarkan data tersebut dapat disimpulkan bahwa program *TE* sangat memerhatikan performansi siswa dalam menyelesaikan tugas. Oleh karena itu, skema penilaian yang dibuat harus dapat menilai performansi tersebut. Selain itu, penilaian tersebut juga akan dilakukan secara berkelanjutan karena performa siswa secara keseluruhan tidak mungkin bisa dinilai berdasarkan beberapa kali pertemuan. Berdasarkan ketentuan tersebut, ditetapkan nama dari skema penilaian tersebut yaitu Laporan Performansi siswa *TE* Dasar (*Daily Performance Sheet for Students of TE Basic*).

3.2.2 Penentuan Objek Penilaian

Seperti yang telah dijelaskan dalam bab sebelumnya, objek penilaian tidak hanya mengacu pada apa yang akan dinilai, tetapi juga pada siapa yang akan dinilai. Oleh karena itu siswa sebagai salah satu komponen objek penilaian merupakan bagian yang tidak terpisahkan dalam pemilihan kriteria penilaian. Tingkat kemahiran siswa menjadi patokan utama penentuan kriteria. Di ILP tingkat kemahiran di kelas *TE* dibagi atas 3 tingkatan utama, yaitu dasar, madya, dan mahir. Siswa yang menjadi fokus penilaian dalam karya proyek ini adalah siswa tingkat dasar. Menurut ketentuan program, siswa yang bisa mendaftar di kelas dasar ini harus paling tidak sudah melewati tingkat dasar 2 di kelas *GE*. Peraturan ini dibuat agar para siswa yang mengikuti program ini paling tidak sudah memiliki dasar yang cukup untuk turut berpartisipasi aktif di dalam kelas. Pengajaran pada tingkat dasar 2 difokuskan pada pengajaran ekspresi dan struktur yang sangat mendasar, seperti cara menyapa (*greetings*) sampai dengan menyatakan rasa suka atau tidak suka (*likes and dislikes*). Terlebih lagi, menurut wawancara dengan kepala sekolah ILP, khususnya ILP Tanjung Duren, siswa yang ditempatkan di tingkat dasar kelas *TE*

adalah siswa yang sudah bisa memahami dan menggunakan bahasa Inggris yang pernah dipelajarinya, dalam kegiatannya di dalam kelas maupun di luar kelas. Hal ini diperkuat dengan keterangan program silabus *TE* yang menyatakan bahwa kelas *TE* merupakan kelas yang disediakan untuk memfasilitasi penggunaan bahasa Inggris yang sudah dipelajari semaksimal mungkin.

Berlandaskan keterangan tersebut, penulis menyimpulkan bahwa tingkat kemahiran siswa yang dinilai di kelas *TE* dasar adalah tingkat kemahiran mendasar atas (*upper basic*). Oleh karena itu, penulisan kriteria dan deskripsi performansi nantinya ditentukan oleh tingkat kemahiran siswa yang dinilai.

Penentuan objek penilaian berikutnya adalah tentang "apa" yang akan dinilai. Telah disebutkan dalam bab sebelumnya bahwa penilaian akan difokuskan pada performansi siswa. Performansi ditentukan oleh kompetensi yang dimiliki masing-masing individu. Oleh karena itu, penilaian performansi harus berdasarkan kompetensi. Konsep kompetensi yang digunakan dalam skema penilaian ini adalah kompetensi berbahasa yang dicetuskan oleh Bachman. Lima komponen kompetensi tersebut menjadi dasar penulisan area performansi skema penilaian dalam karya proyek ini. Di dalam Tabel 3.1. dapat dilihat bentuk awal skema penilaian setelah dilakukan penentuan objek penilaian.

Tabel 3.1
Penentuan Objek Penilaian: Penentuan Area Performansi

Area Performansi				
Kompetensi Gramatikal	Kompetensi Tekstual	Kompetensi Ilokusioner	Kompetensi Sociolinguistik	Kompetensi Strategis

Penulis hanya memasukkan 5 dimensi dalam penentuan area performansi ini karena beberapa alasan. Andrade (1997) menyebutkan bahwa skema penilaian yang baik sebaiknya tidak memasukkan lebih dari enam dimensi. Ini karena jika skema penilaian memiliki lebih dari enam dimensi, penilai akan memiliki kesulitan dalam

menentukan fokus penilaian. Selain itu penilaian itu tidak akan dapat dilakukan secara berkelanjutan karena banyaknya unsur penilaian yang harus diperhatikan dan dipahami.

3.2.3 Penentuan Bentuk Skema Penilaian

Penentuan bentuk skema penilaian ditentukan oleh objek penilaian dan frekuensi penilaian. Pada skema ini, penilaian dilakukan dengan mempertimbangkan kategori kompetensi dari suatu area performansi. Selain itu, penyusunan skema juga akan memasukkan tingkatan atau skala kompetensi. Penggunaan kategori kompetensi ditujukan untuk memberikan balikan yang lebih bermanfaat bagi siswa sedangkan skala penilaian dimasukkan sebagai salah satu unsur pembentuk motivasi.

Frekuensi penilaian juga merupakan salah satu bahan pertimbangan dalam pembuatan skema penilaian. Skema penilaian di dalam karya proyek ini dibuat agar dapat digunakan secara berkelanjutan. Skema penilaian berkelanjutan perlu mempertimbangkan jumlah siswa di dalam satu kelas. Jika jumlah siswa dalam satu kelas lebih dari 10 orang, maka akan terdapat kurang lebih 100 buah skema penilaian yang akan digunakan untuk 10 pertemuan (jumlah standar pertemuan di kelas *TE*). Hal ini sangat tidak praktis dan menyita waktu dalam penyusunan arsipnya. Oleh karena itu bentuk skema penilaian harus disesuaikan dengan kebutuhan penilaian. Berlandaskan pemikiran tersebut, maka bentuk skema penilaian yang paling cocok untuk karya proyek ini adalah skema yang bersifat analitis dengan menggunakan metode *checklist* dalam pemilihan kriterianya. Bentuk awal dari skema penilaian tersebut dapat dilihat pada tabel berikut ini.

Tabel 3.2

Penentuan Bentuk Skema Penilaian

	Area Performansi				
Skala	Kompetensi Gramatikal	Kompetensi Tekstual	Kompetensi Ilokusioner	Kompetensi Sociolinguistik	Kompetensi Strategis

I	A	B	C	D	E
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Dari tabel 3.2. tersebut dapat dilihat bahwa skema tersebut adalah skema analitik. Sebagai penjelasan, huruf A sampai dengan E nantinya akan diisi dengan deskripsi performansi dari setiap skala. Penilaian dalam skema ini nantinya akan menggunakan teknik *checklist* untuk memenuhi unsur kepraktisan dan juga untuk menghemat jumlah kertas dan pengarsipan.

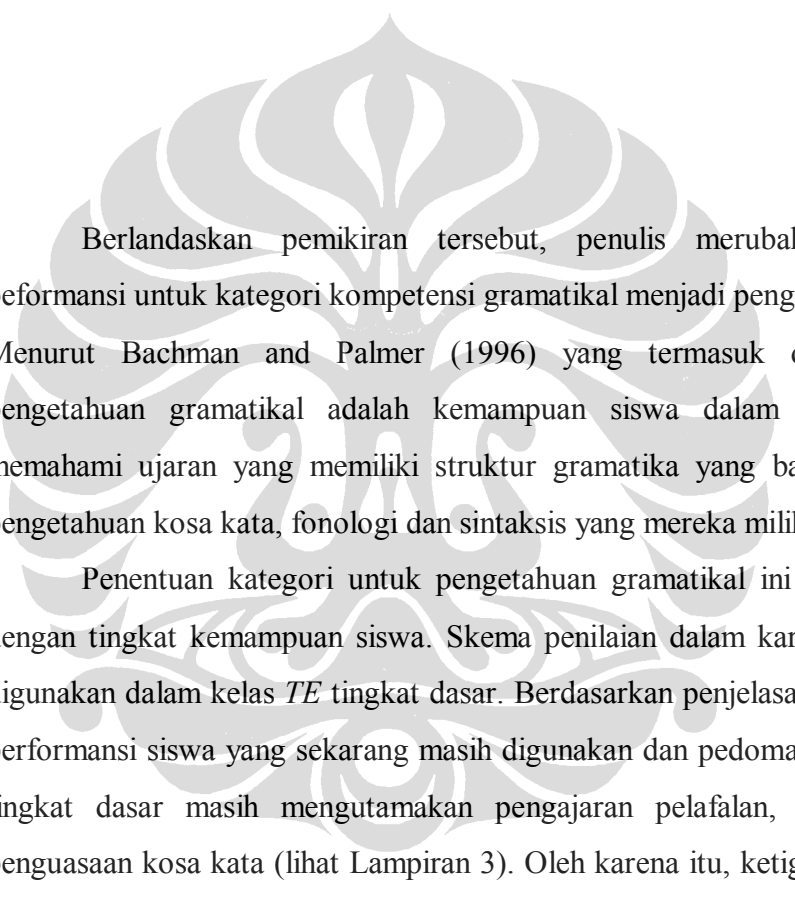
4 Penentuan Kriteria Penilaian

Penentuan kriteria penilaian dan deskripsi naratif dalam karya proyek ini dirumuskan dengan cara mempertimbangkan konsep kompetensi yang dicetus oleh Bachman (1990) beserta penjelasan detilnya sebagaimana yang disusun oleh Qin and Li (2008). Konsep kompetensi dijadikan dasar penentuan area performansi sementara detil kompetensi akan menjadi landasan penulisan deskripsi naratif.

Sebagaimana terlihat dalam tabel 3.1 dan 3.2, konsep kompetensi Bachman digunakan sebagai penentu area performansi yang akan dinilai. Kategori pertama yang dinilai adalah kompetensi gramatikal. Istilah itu sangat dikenal oleh mereka yang bergelut di bidang bahasa. Tetapi, berdasarkan kuesioner yang disebarakan kepada para pengajar di ILP (lihat Lampiran 4), 80% responden pengajar tidak mengenal konsep kompetensi komunikatif atau keterampilan bahasa komunikatif. Bagan 3.1 menggambarkan pengetahuan pengajar tentang konsep kompetensi.

Bagan 3.1

Perbandingan Responden Berdasarkan Pengetahuan Kompetensi



Berlandaskan pemikiran tersebut, penulis merubah penamaan area peformansi untuk kategori kompetensi gramatikal menjadi pengetahuan gramatikal. Menurut Bachman and Palmer (1996) yang termasuk dalam performansi pengetahuan gramatikal adalah kemampuan siswa dalam menghasilkan dan memahami ujaran yang memiliki struktur gramatika yang baik dengan dibantu pengetahuan kosa kata, fonologi dan sintaksis yang mereka miliki.

Penentuan kategori untuk pengetahuan gramatikal ini harus diselaraskan dengan tingkat kemampuan siswa. Skema penilaian dalam karya proyek ini akan digunakan dalam kelas *TE* tingkat dasar. Berdasarkan penjelasan program, laporan performansi siswa yang sekarang masih digunakan dan pedoman pengajaran, kelas tingkat dasar masih mengutamakan pengajaran pelafalan, struktur kata dan penguasaan kosa kata (lihat Lampiran 3). Oleh karena itu, ketiga kategori tersebut adalah kategori yang akan digunakan dalam penilaian pada area performansi pengetahuan gramatikal.

Kategori penilaian selanjutnya adalah pengertian yang terdapat dalam konsep kompetensi tekstual. Secara garis besar, kompetensi tekstual dapat diartikan sebagai kemampuan seseorang dalam menghasilkan dan memahami serangkaian unit informasi dalam suatu wacana. Lebih lanjut, Qin and Li menyatakan bahwa penggunaan kata sambung (*cohesive devices*) dan pengaturan

ujaran seseorang menunjukkan kompetensi tekstual yang dimilikinya. Pemberian tugas di dalam kelas, meskipun telah dirancang agar mirip situasi asli, tetap tidak akan senyata keadaan sebenarnya. Perencanaan kalimat dan pengorganisasian wacana selalu dilakukan sebelum mereka melakukan performansi. Berlandaskan alasan tersebutlah penulis memasukkan komponen kompetensi tekstual ini. Untuk memudahkan pemahaman penilai, penulis mengubah nama area performansi ini menjadi organisasi.

Kategori lainnya yang akan dinilai dalam skema ini adalah kompetensi ilokusioner. Bachman (1990) menyebut kompetensi ilokusioner sebagai kemampuan seseorang dalam menginterpretasikan hubungan antara suatu kalimat atau ujaran dan tujuan penggunaan bahasa serta latarnya. Pada dasarnya, kompetensi ini menggambarkan kemampuan seseorang dalam menggunakan kemampuan berbahasa yang dimilikinya. Berlandaskan pemikiran itu, penulis mengubah penamaannya dalam area performansi menjadi fungsi bahasa (*language function*).

Salah satu bentuk kompetensi pragmatis lain adalah kompetensi sosiolinguistik. Kompetensi sosiolinguistik ini dapat diartikan sebagai kemampuan seseorang dalam menghasilkan dan menginterpretasikan ketepatan penggunaan bahasa dalam seting kebahasaan tertentu. Penggunaan dialek, laras kebahasaan, kealamian berbahasa, serta ungkapan idiomatis merupakan sebagian pengetahuan yang dapat mendukung ketepatan penggunaan bahasa tersebut.

Lebih lanjut, Joos (1961) menyebutkan lima gaya bahasa yang sangat terkenal dalam bahasa percakapan. Kelima gaya bahasa tersebut adalah gaya bahasa intim, santai, formal, konsultatif, dan kaku (*intimate, casual, formal, consultative, and frozen*). Di dalam gaya bahasa intim, penggunaan intonasi lebih diutamakan daripada struktur bahasa. Terlebih lagi, banyak kosa kata yang digunakan dalam gaya bahasa ini tidak cocok untuk digunakan di muka umum. Di dalam gaya bahasa santai banyak terdapat interupsi dalam percakapan. Bahasa antar teman merupakan salah satu contoh gaya bahasa santai. Gaya bahasa konsultatif sangat mengutamakan komunikasi dua arah sementara gaya bahasa

formal lebih kepada komunikasi satu arah. Gaya bahasa formal seringkali menggunakan kosa kata sulit dan tidak memperkenankan adanya interupsi. Gaya bahasa terakhir adalah gaya bahasa kaku. Bahasa yang terdapat dalam kitab suci umat beragama manapun merupakan salah satu contoh penggunaan gaya bahasa tersebut. Pada umumnya, bahasa yang digunakan dalam gaya bahasa tersebut tidak pernah berubah.

Penentuan komponen kriteria penilaian berdasarkan kompetensi sosiolinguistik ini dilakukan dengan mempertimbangkan tingkat kelas *TE* dimana skema penilaian ini diterapkan. Penggunaan dialek tidak akan dimasukkan sebagai salah satu bahan pertimbangan penentuan kriteria karena di kelas *TE* tingkat dasar tidak ada pengajaran khusus tentang dialek. Berkaitan dengan lima gaya bahasa yang disebutkan oleh Joos (1961), penulis hanya akan mempertimbangkan empat gaya berbahasa yaitu intim, santai, konsultatif, dan formal. Keempat gaya berbahasa ini dipilih oleh penulis karena gaya bahasa tersebut merupakan yang paling sering terjadi dalam performansi siswa. Seperti terlihat di dalam pedoman pengajaran (Lampiran 3), dalam pengerjaan tugas, ada kalanya siswa harus mengerjakan tugas yang bersifat santai, seperti berbicara dengan teman, atau menggunakan gaya bahasa formal seperti ketika melakukan percakapan lewat telepon atau ketika menjawab telepon. Penulis berpendapat komponen kompetensi sosiolinguistik ini sangat berkaitan dengan kealamian berbahasa. Oleh karena itu, untuk area performansi ini, penulis memberi nama kewajaran (*Naturality*).

Kategori terakhir yang akan dimasukkan dalam skema penilaian adalah kompetensi strategis. Skehan (1998) menyatakan bahwa komponen ini merupakan keahlian metakognitif yang secara otomatis dilakukan oleh setiap individu dalam menetapkan tujuan komunikasi, merencanakan tindak komunikasi dan melaksanakannya. Penjelasan yang lebih mendetil beserta spesifikasinya diberikan oleh Qin and Li tentang komponen kompetensi strategis. Penetapan tujuan komunikasi mereka jabarkan sebagai kegiatan mengenali dan memilih tugas yang harus mereka lakukan. Maksud dari pengenalan dan pemilihan tugas di sini adalah siswa memahami tugas yang harus mereka lakukan di dalam kelas karena mereka

telah mengetahui apa yang harus dilakukan dalam menjalankan tugas tersebut. Sebagai contoh, jika mereka diharuskan menjual rumah di dalam satu tugas, mereka sudah tahu apa yang akan mereka lakukan dan bagaimana cara melakukannya. Lebih lanjut, Qin and Li menjabarkan kegiatan perencanaan komunikasi sebagai perilaku siswa dalam menjalankan tindak komunikasi, seperti bagaimana mereka menguasai jalannya komunikasi atau partisipasi mereka dalam tindak komunikasi tersebut. Qin and Li juga memasukkan penggunaan bahasa tubuh sebagai salah satu keahlian metakognitif. Sebagai tambahan, Mariano (1994) membagi kompetensi strategis atas dua strategi utama yaitu strategi pengurangan dan strategi pencapaian. Beberapa keahlian yang termasuk dalam strategi pengurangan adalah kemampuan untuk mengalihkan topik, strategi tindak tutur dan mengganti arti. Sebaliknya, keahlian yang termasuk dalam strategi pencapaian adalah kemampuan membuka dan menutup suatu tindak komunikasi, menjaga komunikasi, menegosiasikan makna, dan menjaga interaksi.

Tidak semua spesifikasi tersebut akan dimasukkan ke dalam kategori skema penilaian karena selain tidak praktis, penetapan kategori juga harus mempertimbangkan tingkat kemampuan siswa. Mariano (1994) secara spesifik menyebutkan bahwa pada umumnya strategi pengurangan belum dikuasai oleh siswa tingkat dasar. Sementara itu, untuk strategi pencapaian, ia hanya memasukkan kemampuan membuka dan menutup suatu tindak komunikasi sebagai salah satu keahlian yang sudah dikuasai oleh para siswa tingkat dasar. Meskipun demikian, dengan mengacu pada silabus program pengajaran, penulis akan menggunakan satu spesifikasi lagi untuk kategori skema penilaian di dalam karya proyek ini yaitu kemampuan untuk menegosiasikan makna. Penulis memasukkan spesifikasi ini karena penulis berpendapat pada dasarnya kemampuan ini merupakan generalisasi dari penggunaan bahasa tubuh sebagaimana diungkapkan oleh Qin and Li. Lebih lanjut, untuk mempermudah pemahaman, penulis mengubah penamaan area performansi ini menjadi strategi berbahasa (*Language Strategies*). Berlandaskan pemikiran tersebut, penulis membuat skema penilaian dengan bentuk seperti terlihat di tabel 3.3.

Tabel 3.3
Penentuan Kriteria Penilaian

	Area Performansi				
Scale	Pengetahuan Gramatikal	Organisasi	Fungsi Bahasa	Kewajaran	Strategi Berbahasa
I	<p style="text-align: center;">Tata Bahasa</p> <p style="text-align: center;">Pelafalan</p> <p style="text-align: center;">Penguasaan Kosakata</p>	<p style="text-align: center;">Penggunaan Kata Penyambung</p> <p style="text-align: center;">Pengaturan Kalimat</p>	<p style="text-align: center;">Penggunaan Bahasa Sesuai Fungsi</p>	<p style="text-align: center;">Ketepatan Penggunaan Bahasa</p>	<p style="text-align: center;">Membuka dan Menutup Percakapan</p> <p style="text-align: center;">Negosiasi Makna</p>

3.2.5 Penentuan Skala Penilaian dan Deskripsi Naratif

Penentuan skala penilaian dalam karya proyek ini dirumuskan dengan cara menyusun korelasi antara objek yang diteliti, tujuan program pengajaran dan observasi kelas. Perumusan ketiga unsur tersebut akan dianalisis dengan teori yang telah diajukan oleh Andrade (1997) dan Underhill (1987).

Skala penilaian dibuat dengan cara menulis deskripsi naratif untuk skala tertinggi dan skala terendah terlebih dahulu. Deskripsi naratif itu ditentukan dengan cara melihat performansi tertinggi dan terendah siswa berdasarkan observasi performansi di dalam kelas yang direkam menggunakan video kamera. Setelah deskripsi tertinggi dan terendah ditetapkan, langkah selanjutnya adalah menentukan jumlah skala yang akan digunakan dalam skema. Penentuan jumlah skala ini dapat ditentukan dengan cara menyusun korelasi antara performansi siswa berdasarkan observasi kelas dan teori Andrade (1997) dan Underhill (1987) tentang pembuatan rubrik. Terlebih lagi, Stiggins (1991) menyebutkan bahwa kriteria performansi dapat disusun dengan cara membuat perkiraan situasi balikan yang harus diberikan

untuk performansi terendah siswa di kelas. Untuk memudahkan pemahaman penentuan skala ini, penulis akan membagi penetapan skala dan deskripsi performansi atas lima bagian, yaitu penentuan skala dan deskripsi untuk pengetahuan gramatikal, organisasi, fungsi bahasa, kewajaran, dan strategi berbahasa.

3.2.5.1 Penentuan Skala dan Deskripsi Performansi Pengetahuan Gramatikal

Berlandaskan observasi performansi siswa di kelas maka penulis menetapkan bahwa deskripsi terendah untuk pengetahuan gramatikal adalah ketika siswa hanya mampu menyusun ujaran dengan cara menyusun kata demi kata, sehingga mengakibatkan ketidakjelasan komunikasi. Hal lain yang termasuk dalam skala terendah dalam area kompetensi gramatikal ini adalah ketika siswa sering melakukan kesalahan dalam melafalkan kata yang sangat umum yang dapat mengakibatkan kesalahan makna dan ketika mereka harus terus menerus bertanya tentang kosa kata yang harus mereka gunakan ketika menyusun suatu ujaran.

Setelah penentuan skala terendah, langkah berikutnya yang dilakukan penulis adalah menetapkan skala tertinggi. Penentuan skala tertinggi ini kembali ditentukan dengan cara observasi kelas. Berdasarkan observasi, skala tertinggi performansi siswa di kelas untuk kategori gramatikal adalah ketika mereka secara konsisten mampu menyusun ujaran yang lengkap dengan struktur yang akurat. Jika terjadi kesalahan struktural, kesalahan tersebut sangat jarang dan tidak mengganggu penyampaian pesan. Selain itu, jika siswa melakukan kesalahan, mereka mampu melakukan perbaikan atas kesalahan tersebut. Pelafalan yang termasuk dalam skala tertinggi adalah ketika siswa mampu melafalkan ujaran secara akurat berdasarkan aturan fonologis yang berlaku untuk bahasa yang mereka pelajari. Kalaupun terjadi kesalahan dalam pelafalan, kesalahan tersebut sangat jarang dan tidak mengubah makna. Kosa kata yang digunakan pada kelas *TE* tingkat dasar, pada umumnya adalah kata yang sangat umum. Oleh karena itu, penguasaan kosa kata yang termasuk dalam skala tertinggi adalah ketika mereka mampu menggunakan kosa kata yang telah mereka pelajari dalam ujaran mereka.

Ada kemungkinan mereka harus memikirkan kosa kata yang akan diujarkannya, namun kosa kata tersebut biasanya berupa kosa kata yang tak lazim atau sangat asing.

Penulis hanya akan menggunakan tiga skala dalam skema penilaian dalam karya proyek ini. Keputusan ini diambil setelah penulis menganalisis performansi siswa berdasarkan observasi kelas. Menurut Andrade (1997) penentuan deskripsi performansi untuk skala tengah ini dapat dilakukan dengan cara memperhatikan permasalahan yang kadang terjadi dalam performansi siswa dan berdasarkan diskusi tentang performansi yang kurang baik bersama para pengajar di kelas *TE*. Berlandaskan pemikiran tersebut maka penulis menetapkan deskripsi performansi skala tengah untuk area performansi pengetahuan gramatikal adalah ketika siswa sering melakukan kesalahan gramatikal dalam menyusun suatu ujaran namun kesalahan tersebut tidak mengganggu penyampaian pesan, misalnya, kesalahan bentuk jamak dan tunggal dari suatu kata benda atau penyusunan ujaran yang tidak lengkap. Dalam hal pelafalan, deskripsi performansi untuk skala tengahnya adalah ketika siswa seringkali mengalami kesalahan dan kesulitan ketika harus melafalkan kata yang baru dipelajarinya. Sementara untuk kriteria kosa kata, yang termasuk dalam skala tengah adalah ketika siswa seringkali harus menghentikan ujarannya dalam waktu yang cukup lama karena ia harus memikirkan kosa kata yang akan digunakannya. Terutama jika kosa kata yang digunakannya adalah kosa kata yang umum dalam pokok pembahasan pelajaran di kelas hari itu.

Untuk lebih jelasnya, skala penilaian dan deskripsi performansi untuk area performansi pengetahuan gramatikal dapat dilihat dalam tabel 3.4

Tabel 3.4

Penentuan Skala dan Deskripsi: Pengetahuan Gramatikal

Skala	Area Performansi
	Pengetahuan Gramatikal
Sangat Baik	Siswa mampu membuat kalimat lengkap Jarang terjadi kesalahan tata bahasa. Pelafalan jelas dan akurat. Terlebih lagi, mereka menguasai penggunaan kosa kata baru dan yang sudah mereka ketahui.
Baik	Siswa mampu membuat kalimat yang dapat dimengerti. Kalimat yang mereka buat kadang tidak sesuai dengan tata bahasa yang berlaku, namun, masih dapat dimengerti. Pelafalan cukup jelas dan akurat. Kadang terjadi kesalahan dalam pelafalan kosakata baru dan yang jarang digunakan. Mereka kadang berhenti sebentar ketika berbicara karena mencoba mengingat kosakata.
Buruk	Siswa tidak mampu membuat kalimat yang paling sederhana. Kesalahan tata bahasa menghalangi penyampaian makna. Sering terjadi salah pelafalan yang tidak diperbaiki meskipun telah diberitahu kesalahannya. Mereka sering bertanya jika tidak mengetahui kosakata tertentu.

Lebih lanjut, Andrade (1997) mengemukakan bahwa skema penilaian yang baik sebaiknya tidak menggunakan kata-kata negatif. Oleh karena itu, penulis mengubah penamaan skala menjadi mahir, memuaskan, dan pemula (*exemplary*, *satisfactory*, dan *novice*). Pemilihan nama tersebut diambil dari penjelasan Andrade tentang penamaan rubrik. Penulis memutuskan menggunakan nama-nama tersebut karena kata-kata tersebut bersifat netral.

3.2.5.2 Penentuan Skala dan Deskripsi Performansi Organisasi

Penentuan skala dan deskripsi performansi untuk area performansi organisasi kembali akan ditentukan dengan memperkirakan performansi terendah siswa berdasarkan observasi kelas. Penentuan performansi terendah tersebut ditinjau dari dua subkategori area performansi, yaitu penggunaan kata sambung beserta pengaturan dan pengurutan ujaran.

Pada umumnya kata sambung digunakan untuk menghubungkan kata dan kalimat (Qin and Li, 2008). Sebagai contoh, kata "dan" (*and*) dan "meskipun demikian" (*however*) digunakan sebagai penghubung kalimat. Keahlian menggunakan kedua jenis kata sambung merupakan salah satu ciri kompetensi tekstual. Oleh karena itu, penentuan deskripsi performansi terendah untuk subkategori penggunaan kata sambung akan didasarkan pada kemampuan siswa dalam menggunakan kata sambung untuk menghubungkan kata dan kalimat. Berdasarkan observasi kelas, seorang siswa dapat dimasukkan ke dalam skala terendah jika mereka bahkan tidak dapat menghubungkan kata menjadi kalimat yang sangat sederhana. Penempatan ini sangat beralasan apalagi jika mengingat bahwa pelajaran di kelas *TE* dasar ini hanya mengulang pelajaran yang telah mereka pelajari sebelumnya di kelas *GE*. Seperti telah dijelaskan sebelumnya, siswa yang dapat menghadiri kelas *TE* paling tidak sudah memiliki kemampuan dasar berbahasa Inggris, atau siswa yang dalam ujian masuknya setara dengan tingkat dasar 2 di kelas *GE*. Skala tertinggi untuk performansi ini diberikan kepada siswa yang mampu merangkai kata dan kalimat menggunakan kata sambung yang sesuai. Lebih lanjut, skala tengah area performansi organisasi untuk subkategori penggunaan kaa sambung diberikan kepada siswa yang mampu merangkai kata menggunakan kata sambung yang sesuai namun mengalami kesulitan jika harus menghubungkan kalimat.

Subkategori kedua dari area performansi organisasi adalah pengaturan dan pengurutan kalimat. Yang dimaksud dengan pengaturan dan pengurutan kalimat disini lebih ditegaskan kepada pengurutan logis suatu ujaran (Qin and Li, 2008).

Suatu ujaran dapat dikatakan memiliki urutan logis jika disusun secara runut dan di dalam pengucapannya, tidak sering terjadi pengulangan. Sebagai contoh, jika seseorang diminta untuk menggambarkan rumah, ia akan mulai dari lantai pertama sampai dengan lantai terakhir, dan di dalam penggambarannya tersebut tidak ada pengulangan penggambaran suatu lantai atau bagian rumah tertentu. Berdasarkan pemikiran tersebut, skala terendah dapat diberikan kepada siswa yang ujarannya menjadi tidak logis karena pengurutannya. Skala terendah juga harus diberikan kepada siswa yang **selalu** mengulang ujarannya ketika diminta untuk melakukan suatu tugas tertentu. Skala tertinggi akan diberikan kepada siswa yang dapat dengan logis mengurutkan ujarannya dan jarang mengulang ujarannya. Skala tengah diberikan kepada siswa yang dapat mengurutkan ujarannya secara logis namun seringkali melakukan pengulangan. Berdasarkan penjelasan tersebut maka dapat dirumuskan deskripsi performansi area organisasi sebagaimana terlihat di tabel 3.5

Tabel 3.5
Penentuan Skala dan Deskripsi: Organisasi

	Area Performansi
Skala	Organisasi
Mahir	Siswa mampu merangkai kalimat menggunakan kata sambung yang sesuai dan mereka mampu mengurutkan ujarannya secara logis.
Memuaskan	Siswa hanya mampu menggabungkan kalimat sederhana. Sering terjadi Pengulangan dalam pengurutan ujaran mereka.
Pemula	Siswa bahkan tidak mampu menggabungkan kata sederhana. Pengurutan ujaran mereka tidak logis dan tidak berurutan.

3.2.5.3 Penentuan Skala dan Deskripsi Performansi Fungsi Bahasa

Konsep kompetensi ilokusioner yang telah dikemukakan oleh Bachman (1990) dapat diartikan sebagai kemampuan untuk menggunakan bahasa sesuai kegunaannya dan menanggapi ujaran lawan bicara secara fleksibel dan akurat. Tanggapan yang fleksibel dan akurat adalah tanggapan yang diberikan berdasarkan kompetensi, bukan hafalan. Berdasarkan observasi, tanggapan yang diobehikan siswa umumnya berupa hafalan. Tanggapan yang demikian tidak menunjukkan kompetensi.

Bachman membagi jenis kompetensi ini atas empat bagian yaitu fungsi imajinatif (*imaginative*), ideasi (*ideational*), manipulatif (*manipulative*) dan heuristik. Namun untuk penentuan deskripsi di dalam karya proyek ini hanya satu bagian yang akan diacu, yaitu kemampuan untuk mengekspresikan diri dan perasaan secara akurat. Hal ini merupakan penyesuaian dengan tingkat kebahasaan siswa di kelas dasar *TE*.

Performansi siswa yang termasuk dalam skala terendah adalah ketika siswa harus selalu mengandalkan bantuan temannya untuk mengungkapkan perasaan dan idenya. Selain itu, ketidakmampuan siswa untuk merespon ujaran lawan bicaranya juga merupakan salah satu kriteria kemampuan yang termasuk dalam skala terendah. Dengan demikian, dapat dipastikan bahwa penilaian yang termasuk dalam skala tertinggi adalah yang diberikan kepada siswa yang mampu mengekspresikan ide dan perasaannya dengan baik tanpa bantuan temannya. Selain itu, jika seorang siswa dapat merespon ujaran temannya secara akurat, maka siswa tersebut juga berhak diberikan penilaian yang termasuk dalam skala tertinggi. Berdasarkan deskripsi tertinggi dan terendah tersebut, dapat dirumuskan bahwa siswa yang mendapat skala tengah adalah siswa yang sering mengalami kesulitan untuk menemukan ujaran yang tepat dalam mengekspresikan ide dan perasaannya, serta dalam merespon ujaran temannya dengan baik.

Dengan demikian, perumusan deskripsi performansi skala terendah sampai dengan tertinggi selesai dilakukan. Untuk lebih jelasnya, tabel 3.6 menggambarkan secara spesifikasi penilaian untuk area fungsi bahasa itu.

Tabel 3.6
Penentuan Skala dan Deskripsi: Fungsi Bahasa

	Area Performansi
Skala	Fungsi Bahasa
Mahir	Siswa mengetahui fungsi suatu ungkapan dan dapat menggunakannya secara akurat tanpa bantuan orang lain. Terlebih lagi, mereka memahami tujuan percakapan dan mampu memberikan tanggapan yang akurat atas ujaran teman bicara mereka.
Memuaskan	Pengetahuan siswa akan fungsi suatu ungkapan sangat terbatas sehingga kebanyakan ujaran mereka sangat monoton. Mereka memahami tujuan percakapan namun kesulitan memberikan tanggapan atas ujaran teman bicaranya.
Pemula	Siswa selalu meminta bantuan temannya untuk menyampaikan sesuatu dengan tepat. Mereka tidak dapat memahami tujuan percakapan dan tidak dapat memberikan tanggapan atas ujaran teman bicaranya.

3.2.5.4 Penentuan Skala dan Deskripsi Performansi Kewajaran

Yang dimaksud dengan performansi wajar dalam karya proyek ini adalah performansi yang mencakup kemampuan siswa untuk menggunakan laras bahasa tertentu berdasarkan situasi yang dihadapinya. Dari lima jenis laras bahasa yang telah dijelaskan Joos (1961), hanya empat yang akan digunakan. Ini karena laras

bahasa kaku tidak pernah digunakan dalam bahasa sehari-hari. Pertimbangan utama dari penggunaan laras bahasa sebagai objek penilaian dalam karya proyek ini adalah yang berkenaan dengan tingkat formalitas suatu ujaran. Qin and Li (2008) memasukkan gaya bahasa konsultatif dan formal dalam percakapan formal, sementara gaya bahasa kasual mereka golongkan ke dalam percakapan yang bersifat informal. Skala tertinggi akan diberikan kepada siswa yang mampu mengenali tingkat formalitas suatu situasi berbahasa dan menggunakan gaya bahasa yang tepat dalam ujarannya. Selain masalah laras bahasa, hal lain yang harus diperhatikan dalam penilaian yang terkait dengan faktor sosiolinguistik ini adalah tentang kewajaran penggunaan bahasa. Sering terjadi jika seseorang menggunakan bahasa Inggris dengan lawan bicaranya, mereka hanya seperti menerjemahkan ujaran yang alami di bahasa Indonesia ke dalam bahasa Inggris. Sebagai contoh, jika seorang diharuskan menjawab pertanyaan hanya dengan menggunakan *ya* (*yes*) atau tidak (*no*), kadang hanya kata tersebutlah yang mereka ucapkan. Ungkapan tersebut mungkin wajar jika diucapkan dalam situasi informal, namun, kadang mereka menggunakan ungkapan itu di dalam situasi formal. Mereka lupa bahwa di dalam bahasa Inggris, terutama untuk percakapan formal, jawaban harus lengkap. Rasa lupa tersebut terjadi karena mereka hanya menerjemahkan jawaban ke dalam bahasa Inggris. Oleh karena itu, penilaian tertinggi juga harus diberikan kepada mereka yang mampu menggunakan gaya tutur alami yang sering digunakan penutur jati, baik dalam situasi formal ataupun informal.

Dengan demikian, skala terendah harus diberikan kepada siswa yang tidak dapat mengenali tingkat formalitas situasi berbahasa yang dialaminya yang mengakibatkan ketidakpatutan penggunaan laras bahasa yang digunakannya. Siswa yang hanya menerjemahkan gaya berbicara mereka ke dalam bahasa Inggris juga sebaiknya dimasukkan ke dalam penilaian yang termasuk dalam skala terendah.

Dengan telah dirumuskannya skala terendah dan tertinggi area performansi kewajaran, yang menjadi tantangan adalah penentuan skala tengah. Deskripsi performansi untuk kedua skala tersebut di atas sudah sangat mendetil sehingga sulit ditentukan kriteria tengah. Oleh karena itu, penulis hanya akan membahas tentang

kealamian tutur bahasa yang siswa dapat gunakan dalam pembicaraan dengan lawan bicaranya. Siswa dapat diberikan penilaian yang termasuk dalam skala tengah ini jika mereka kadang menggunakan gaya tutur alami penutur jati. Dengan demikian, deskripsi performansi area kewajaran telah selesai dirumuskan. Untuk penjelasan deskripsi tersebut dalam bahasa Inggris dapat dilihat di tabel 3.7

Tabel 3.7
Penentuan Skala dan Deskripsi: Kewajaran

	Area Performansi
Skala	Kewajaran
Mahir	Siswa mampu memahami situasi kebahasaan yang diikutinya dan mampu menggunakan gaya bahasa yang mirip dengan penutur jati dalam ujarannya.
Memuaskan	Siswa sering salah paham dalam memahami situasi kebahasaan yang diikutinya dan menggunakan gaya bahasa yang tidak sesuai. Namun, mereka akhirnya menyadari kesalahan mereka dan memperbaikinya.
Pemula	Siswa tidak mampu memahami situasi kebahasaan yang diikutinya dan hanya mampu mengandalkan temannya untuk menyempurnakan ujarannya.

3.2.5.5 Penentuan Skala dan Deskripsi Performansi Strategi Berbahasa

Penentuan deskripsi performansi strategi berbahasa merupakan langkah akhir dari pembuatan skala dan deskripsi performansi skema penilaian di dalam karya proyek ini. Seperti halnya penentuan deskripsi performansi yang lainnya, Penentuan

deskripsi performansi strategi berbahasa dilakukan dengan mempertimbangkan performansi tertinggi yang dapat dilakukan oleh siswa kelas *TE* tingkat dasar.

Kriteria pertama yang dijadikan dasar pertimbangan penilaian kompetensi strategis adalah kemampuan siswa untuk mengakhiri dan memulai percakapan atau ujaran. Penilaian tertinggi untuk kriteria ini diberikan kepada siswa yang mampu membuka dan menutup percakapan atau ujaran secara efektif, fleksibel dan menarik. Selain itu, siswa yang tidak terlalu mendominasi suatu percakapan juga harus diberikan penilaian yang tinggi. Kriteria terakhir penentu performansi strategi berbahasa ini adalah kemampuan mereka untuk menyampaikan makna suatu ujaran dengan menggunakan berbagai cara. Jika siswa mampu membuat lawan bicaranya memahami ujarannya dengan menggunakan berbagai cara seperti menggunakan bahasa tubuh, menjelaskan arti suatu kata, atau menerangkan ujarannya dengan kata yang lebih mudah dipahami (memparafrasakan ujaran), maka siswa tersebut juga berhak mendapat penilaian yang tinggi.

Sebaliknya, jika seorang siswa tidak mampu memulai atau mengakhiri pembicaraan dan selalu bersikap pasif, maka siswa tersebut harus diberikan penilaian terendah. Selain itu, penilaian rendah juga diberikan kepada siswa yang tidak dapat menegosiasikan makna sehingga ia harus selalu meminta temannya untuk membantu. Dengan berlandaskan kedua ketentuan awal tersebut, penilaian skala tengah diberikan kepada siswa yang mampu membuka pembicaraan atau ujaran, namun selalu mendominasi percakapan dengan tidak memberikan kesempatan bagi lawan bicaranya untuk memberikan respon. Selain itu, siswa yang hanya bisa menerjemahkan arti suatu kata atau kalimat ketika terjadi hambatan komunikasi juga perlu dimasukkan ke dalam skala tengah penilaian. Di dalam tabel berikut, dapat kita lihat penjelasan tentang deskripsi performansi strategi berbahasa.

Tabel 3.8

Penentuan Skala dan Deskripsi: Strategi Berbahasa

	Area Performansi
--	------------------

Skala	Strategi Berbahasa
Mahir	Siswa mampu membuka dan menutup percakapan dengan baik dan menarik. Ujaran yang digunakan untuk kegiatan tersebut sangat bervariasi. Mereka tidak dominan atau pasif dalam suatu interaksi. Mereka juga akan berusaha menggunakan berbagai cara agar teman bicara mereka mengerti apa yang ingin disampaikan tanpa harus menerjemahkan.
Memuaskan	Ujaran yang mereka hasilkan untuk membuka dan menutup percakapan hanyalah hafalan atas apa yang mereka pelajari. Jika mereka terlibat dalam suatu interaksi, mereka cenderung dominan atau pasif. Jika lawan bicara mereka tidak dapat memahami ujarannya, mereka akan menerjemahkan ujaran itu.
Pemula	Siswa selalu bersikap pasif. Terlebih lagi, mereka selalu meminta bantuan temannya untuk membuat teman bicaranya mengerti apa yang ingin ia sampaikan.

Seiring dengan tersusunnya deskripsi performansi strategi berbahasa, skema penilaian performansi tingkat dasar telah selesai dibuat. Ada 5 area performansi yang harus dipertimbangkan dalam penilaian. Hal ini sejalan dengan pendapat Andrade (1997) tentang bentuk skema penilaian yang baik. Kelima area performansi tersebut diwakili oleh huruf A sampai E di dalam skema.

Selain itu, jumlah kriteria di dalam deskripsi performansi setiap area performansi dibatasi hanya sejumlah maksimal 3 buah. Penggunaan tiga kriteria performansi tersebut sejalan dengan pernyataan Underhill (1987) yang menyarankan untuk tidak menggunakan lebih dari 4 kriteria di dalam suatu area performansi. Jumlah skala yang digunakan ada 3 tingkatan. Berikut adalah dua tabel utama yang akan digunakan dalam penilaian.

Tabel 3.9 yang merupakan bentuk akhir skema penilaian akan digunakan untuk penilaian di dalam kelas, sementara tabel 3.10 yaitu deskripsi performansi digunakan sebagai bahan pelatihan dan penyempurnaan skema sekaligus sebagai bacaan wajib para pengajar kelas *TE* tingkat dasar sebelum memberikan penilaian.

Tabel 3.9
Bentuk Akhir Skema Penilaian Performansi Kelas *TE* Tingkat Dasar

Skala	Area Performansi				
	Pengetahuan Gramatikal	Organisasi	Fungsi Bahasa	Kewajaran	Strategi Berbahasa
Ma	A	B	C	D	E
Me	A	B	C	D	E
Pe	A	B	C	D	E

Penulis sengaja tidak menyatukan skema penilaian dengan deskripsi performansi karena skema penilaian yang baik juga merupakan skema yang tidak mengharuskan penilai untuk terus menerus melihat skema yang mereka gunakan dalam menilai performansi siswa (Heaton, 1975).

Bab selanjutnya akan membahas pengujian skema penilaian. Di dalam bab tersebut, juga dibahas penilaian keandalan yang dilakukan kepada hasil pengujian dan tindak lanjut yang diperlukan setelah pengujian.

Tabel 3.10
Skema Penilaian Kelas TE Tingkat Dasar (versi akhir)

Skala	Area Performansi				
	Pengetahuan Gramatikal	Organisasi	Fungsi Bahasa	Kewajaran	Strategi Berbahasa
Mahir	Siswa mampu membuat kalimat lengkap. Jarang terjadi kesalahan tata bahasa. Pelafalan jelas dan akurat. Terlebih lagi, mereka menguasai penggunaan kosa kata baru dan yang sudah mereka ketahui.	Siswa mampu merangkai kalimat menggunakan kata sambung yang sesuai, dan mereka mampu mengurutkan ujarannya secara logis.	Siswa mengetahui fungsi suatu ungkapan dan dapat menggunakannya secara akurat tanpa bantuan orang lain. Terlebih lagi, mereka memahami tujuan percakapan dan mampu memberikan tanggapan yang akurat atas ujaran teman bicara mereka.	Siswa mampu memahami situasi kebahasaan yang diikutinya dan mampu menggunakan gaya bahasa yang mirip dengan penutur jati dalam ujarannya.	Siswa mampu membuka dan menutup percakapan dengan baik dan menarik. Ujaran yang digunakan untuk kegiatan tersebut sangat bervariasi. Mereka tidak dominan atau pasif dalam suatu interaksi. Mereka juga akan berusaha menggunakan berbagai cara agar teman bicara mereka mengerti apa yang ingin disampaikan tanpa harus menerjemahkan.
Memuaskan	Siswa mampu membuat kalimat yang dapat dimengerti. Kalimat yang mereka buat kadang tidak sesuai dengan tata bahasa yang berlaku, namun, masih dapat dimengerti. Pelafalan cukup jelas dan akurat. Kadang terjadi kesalahan dalam pelafalan kosakata baru dan yang jarang digunakan. Mereka kadang berhenti sebentar ketika berbicara karena mencoba mengingat kosakata.	Siswa hanya mampu menggabungkan kalimat sederhana. Sering terjadi pengulangan dalam pengurutan ujaran mereka.	Pengetahuan siswa akan fungsi suatu ungkapan sangat terbatas sehingga kebanyakan ujaran mereka sangat monoton. Mereka memahami tujuan percakapan namun kesulitan memberikan tanggapan atas ujaran teman bicaranya.	Siswa sering salah paham dalam memahami situasi kebahasaan yang diikutinya dan menggunakan gaya bahasa yang tidak sesuai. Namun, mereka akhirnya menyadari kesalahan mereka dan memperbaikinya.	Ujaran yang mereka hasilkan untuk membuka dan menutup percakapan hanyalah hafalan atas apa yang mereka pelajari. Jika mereka terlibat dalam suatu interaksi, mereka cenderung dominan atau pasif. Jika lawan bicara mereka tidak dapat memahami ujarannya, mereka akan menerjemahkan ujaran itu.
Pemula	Siswa tidak mampu membuat kalimat yang paling sederhana. Kesalahan tata bahasa menghalangi penyampaian makna. Sering terjadi salah pelafalan yang tidak diperbaiki meskipun telah diberitahu kesalahannya. Mereka sering bertanya jika tidak mengetahui kosakata tertentu.	Siswa bahkan tidak mampu menggabungkan kata sederhana. Pengurutan ujaran mereka tidak logis dan tidak berurutan.	Siswa selalu meminta bantuan temannya untuk menyampaikan sesuatu dengan tepat. Mereka tidak dapat memahami tujuan percakapan dan tidak dapat memberikan tanggapan atas ujaran teman bicaranya.	Siswa tidak mampu memahami situasi kebahasaan yang diikutinya dan hanya mampu mengandalkan temannya untuk menyempurnakan ujarannya.	Siswa selalu bersikap pasif. Terlebih lagi, mereka selalu meminta bantuan temannya untuk membuat teman bicaranya mengerti apa yang ingin ia sampaikan.

BAB 4

PENGUJIAN

Dalam bab ini dijelaskan proses pengujian dan perbaikan skema penilaian kelas *TE* tingkat dasar di ILP secara terperinci. Sesuai dengan yang telah dijelaskan dalam bab sebelumnya, pengujian skema penilaian dalam proyek ini dilakukan dengan menggunakan langkah-langkah yang ditawarkan oleh Underhill (1987). Pengujian tersebut diawali dengan penjelasan latar belakang pendidikan siswa dan program yang mereka ikuti, dilanjutkan dengan penjelasan tentang alasan pembuatan skema penilaian dan aspek penilaian seperti deskripsi dan area performansi. Setelah itu dilakukan penilaian bersama, dan pembahasan hasil penilaian awal. Tahap terakhir adalah mengujikannya sekali lagi pada para pengajar dengan menggunakan video performansi yang berbeda. Setelah didapat hasil penilaian akhir, maka penulis melakukan perbaikan skema penilaian.

4.1 Penjelasan Latar Belakang Siswa dan Program

Penjelasan latar belakang siswa dilakukan agar penilai memahami latar pendidikan siswa yang sedang mengikuti program *TE* tingkat dasar. Penilai perlu mengetahui latar pendidikan siswa agar mereka mendapatkan gambaran awal performansi siswa yang akan mereka nilai. Penjelasan latar belakang dilakukan agar penilai dapat memahami tujuan utama diadakannya program ini dan penilaian di dalam program ini.

Ada dua orang siswa yang dijadikan sebagai objek penilaian. Siswa pertama yang digunakan sebagai objek penilaian bernama Novi. Siswa ini saat ini masih berstatus sebagai mahasiswa di sebuah universitas swasta di Jakarta. Menurut pengajarnya, Novi adalah siswa yang sangat aktif dan tidak pemalu untuk mencoba sesuatu yang baru. Sebelumnya, Novi mengikuti kelas *TE* 1. Kelas *TE* ini merupakan kelas *TE* kedua yang diikutinya. Berdasarkan fakta tersebut, penulis dapat menyimpulkan bahwa siswa ini sudah mempelajari bahasa Inggris

sebelumnya. Selain itu, sebagaimana telah disebutkan di dalam bab sebelumnya, siswa yang dapat memasuki kelas *TE* tingkat dasar ini merupakan siswa yang paling tidak sudah menyelesaikan tingkat dasar kelas *GE*. Performansi yang dilakukan oleh siswa ini dijadikan sebagai objek penilaian awal.

Siswa lainnya bernama Erbit. Siswa ini sangat aktif dan cenderung dominan dalam berinteraksi dengan siswa lain. Siswa ini bekerja di sebuah perusahaan swasta di Jakarta. Kelas ini juga merupakan kelas kedua yang diikutinya. Latar belakang kedua orang itu kemudian dijelaskan di bagian awal pelatihan. Setelah penjelasan tersebut, penulis menjelaskan tujuan program dan penilaian. Penulis menjelaskan bahwa program ini dibuat untuk memfasilitasi siswa untuk melatih kemampuan berbicaranya dalam bahasa Inggris. Selain itu, penulis menjelaskan bahwa penilaian di kelas ini dilakukan untuk memberikan balikan kepada siswanya.

Pada tahap pengenalan latar belakang siswa dan program tersebut, pengajar kelas yang bersangkutan menyatakan bahwa kelas ini merupakan kelas yang sangat aktif, dalam arti, semua siswa di kelas ini sangat berusaha untuk berinteraksi dengan sesamanya. Pemberitahuan ini sangat membantu para penilai, karena dengan demikian mereka sudah memiliki pengetahuan akan situasi kelas siswa yang akan dinilainya dan dengan demikian diharapkan dapat mengantisipasi hal-hal yang dapat mengganggu penilaian nantinya.

4.2 Penjelasan Rasional

Pada tahap ini, penulis menjelaskan kepada para penilai yang juga merupakan rekan kerja penulis, alasan pembuatan skema penilaian ini. Penulis menjelaskan bahwa skema penilaian yang sekarang dipakai sangat subjektif. Sebagian besar penilai yang juga pernah mengajar kelas *TE*, sependapat dengan pemikiran penulis. Selain itu, penulis juga menjelaskan bahwa skema penilaian yang sedang dibuat ini dapat digunakan sebagai pengganti skema yang sekarang berlaku dan juga sebagai pendukung proses pemberian balikan.

Pada tahap ini seorang pengajar juga menyarankan bahwa skema penilaian baru ini dapat juga digunakan sebagai tambahan skema yang sudah ada, terutama

dalam hal pemberian angka. Selain itu, seorang pengajar lagi menyatakan bahwa penggunaan skema ini secara berkelanjutan akan menggunakan terlalu banyak kertas. Hal ini merupakan salah satu pertimbangan yang sudah dipikirkan oleh penulis. Jalan keluar yang disarankan oleh penulis adalah dengan menggunakan pensil untuk memberi penilaian dan menyediakan pengarsipan khusus untuk menyimpan penilaian yang telah dilakukan per hari. Semua pengajar di dalam pelatihan sependapat dengan hal tersebut. Selanjutnya, setelah diarsipkan, skema penilaian yang telah diisi dapat dihapus dan digunakan kembali untuk hari lainnya. Seorang pengajar menyarankan untuk memberikan nama di bagian atas skema penilaian sehingga skema yang telah dihapus dapat digunakan untuk siswa yang sama. Saran tersebut disetujui oleh penulis dan pengajar lainnya.

4.3 Penjelasan Aspek Penilaian

Penjelasan aspek penilaian dilakukan dengan pengisian data kuesioner (lihat lampiran) yang dikorelasikan dengan skema penilaian. Kuesioner tersebut berisi kriteria keterampilan bahasa komunikatif yang dikemukakan oleh Bachman (1990) sebagaimana ditafsirkan oleh Qin and Li (2008). Kuesioner ini dibuat untuk mendapatkan pengertian pengajar tentang konsep kompetensi dan untuk memperkenalkan mereka kepada konsep tersebut jika mereka belum mengenalinya. Selain itu, kuesioner ini ditujukan untuk memeriksa apakah pengajar setuju untuk memasukkan kriteria kompetensi ke dalam suatu skema penilaian. Seorang pengajar banyak bertanya tentang kuesioner dan skema penilaian karena ia tidak mengenal sebagian istilah yang dituliskan di dalam skema tersebut. Sebagai tambahan, pelatihan dan pengujian ini untuk sementara dilakukan terhadap lima (5) orang pengajar yang sebagian besar sudah memiliki pengalaman mengajar di kelas *TE* selama 1 tahun sampai dengan 16 tahun. Penulis berjanji akan melakukan pelatihan lebih lanjut terhadap pengajar dengan jumlah yang lebih banyak untuk memaksimalkan keandalan dan kesahihan skema penilaian. Para pengajar tersebut diharuskan untuk melingkari satu pilihan jawaban dari empat yang tersedia. Jawaban bernomor 1 mewakili pernyataan sangat tidak setuju sementara no 4

mewakili pernyataan sangat setuju (lihat Lampiran 4). Berikut hasil kuesioner beserta analisisnya.

Penafsiran Simpangan Baku:

0.0 – 1.0 = keandalan kriteria lemah

1.0 – 2.0 = keandalan kuat

2.0 – 3.0 = keandalan sangat kuat

Tabel 4.1.
Analisis Hasil Kuesioner

Nomor Item	1	2	3	4	Rata-rata	Simpangan Baku
1	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	3.5	1.27
2	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	3.5	1.27
3	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	0 (0%)	3.25	0.6
4	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	1 (20%)	4	1.5
5	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	1 (20%)	4	1.5
6	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	4.25	2.3
7	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	1 (20%)	4	1.5
8	0 (0%)	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	4.5	1.45
9	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	1 (20%)	4	1.5
10	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	4.75	1.9
11	0 (0%)	0 (0%)	3 (60%)	2 (40%)	4.25	1.2
12	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	3.5	1.27

Item 1 sampai dengan 3 (Lampiran 4) mengacu kepada kompetensi gramatikal atau yang di dalam skema ini disebut sebagai pengetahuan gramatikal. Item 1 mengacu pada kemampuan menyusun kata menjadi suatu kalimat atau ujaran dengan struktur yang baik. Item 2 berkaitan dengan pelafalan yang baik sementara item 3 mengacu pada penguasaan kosa kata. Seperti yang terlihat di dalam tabel berikut, para pengajar sepakat bahwa komponen pengetahuan gramatikal merupakan salah satu komponen utama kompetensi berbicara dengan nilai rata-rata di atas 3 dengan simpangan baku di atas angka 1 yaitu 1.27. Dari

tabel ini, dapat disimpulkan pula bahwa penguasaan tata bahasa dianggap tidak terlalu mewakili kompetensi berbicara. Ini terlihat dari nilai rata-rata yang rendah dengan simpangan baku di bawah 1 yaitu 0.6. Hal ini sangat masuk akal karena penutur jati pun kadang berujar tanpa menggunakan struktur bahasa yang sesuai dengan kaidah.

Item 4 dan 5 (Lampiran 4) mewakili kompetensi organisasional. Item 4 mengacu pada kompetensi penggunaan kata sambung sementara item 5 erat kaitannya dengan kemampuan siswa menyusun ujarannya dalam suatu kondisi atau situasi. Para pengajar sepakat untuk memasukkan kompetensi ini ke dalam skema penilaian. Hal tersebut bisa dilihat dari rata-rata item tersebut yang bernilai 4 dengan simpangan baku 1.5. Terlebih lagi, dari penilaian tersebut, penulis menyimpulkan bahwa kemampuan menyusun ujaran dalam suatu wacana secara rapi dan padu lebih penting dari sekedar akurasi ujaran.

Item 6 (Lampiran 4) terkait dengan kompetensi ilokusioner. Kriteria yang ditanyakan kepada para pengajar adalah kriteria penggunaan bahasa. Dari tabel tersebut dapat kita lihat bahwa kemampuan siswa untuk dapat menggunakan bahasa yang dipelajarinya dalam situasi dan kondisi tertentu sangat dianggap penting. Ini dibuktikan dengan akumulasi rata-rata kriteria tersebut yang memiliki nilai rata-rata 4.25 dengan simpangan baku di atas angka 1 yaitu 2.3.

Item 7 dan 8 (Lampiran 4) merupakan perwakilan dari area performansi kompetensi sociolinguistik. Item 7 terkait dengan penggunaan laras dan gaya bahasa dalam ujaran, sementara item 8 mengacu pada kealamian berbahasa. Kedua kriteria ini juga mendapatkan rata-rata tinggi dengan nilai di atas 4 (4 dan 4.5 dengan simpangan baku 1.5 dan 1.45). Dari fakta tersebut, penulis dapat menyimpulkan bahwa kealamian berbahasa masih merupakan ukuran kefasihan dan kompetensi seseorang dalam berujar.

Komponen kompetensi strategis diwakilkan di item 9 sampai dengan 11 (Lampiran 4). Item 9 berkaitan dengan analisis dan pemilihan tugas. Item 10 mewakili kemampuan siswa dalam menanggapi ujaran orang lain sementara item 11 dan 12 erat adalah tentang kemampuan siswa untuk menyampaikan pesan dengan

menggunakan berbagai cara, salah satunya adalah penggunaan bahasa tubuh. Dari tabel di atas dapat kita lihat penggunaan bahasa tubuh tidak terlalu dianggap sebagai salah satu kemampuan yang harus dimiliki siswa. Ini terlihat dari rata-rata nilai yang diperolehnya yaitu 3.5 dengan simpangan baku 1.27. Sementara itu, komponen kompetensi strategis yang dianggap paling penting oleh para pengajar adalah kemampuan siswa dalam menanggapi ujaran lawan bicaranya. Nilai rata-rata untuk kriteria ini adalah 4.75 dengan simpangan baku 1.9, yang juga merupakan nilai rata-rata tertinggi dari semua kriteria performansi. Hal ini sejalan dengan pemikiran Bachman (1990) yang memang mengutamakan kompetensi strategis di dalam model keterampilan bahasa komunikatif yang dibuatnya.

Berdasarkan analisis tersebut, penulis dapat menyimpulkan bahwa para pengajar sepakat untuk menggunakan kelima komponen kompetensi tersebut sebagai bahan pertimbangan penilaian performansi. Selain itu, dengan pengisian kuesioner ini, para pengajar juga dapat memahami konsep kompetensi yang dimiliki oleh seseorang.

4.4. Penilaian Awal

Tujuan utama penilaian awal adalah membiasakan penilai untuk menggunakan skema penilaian beserta deskripsi performansinya. Penilaian dilakukan atas performansi siswa bernama Novi yang sedang menggambarkan rumah yang ingin dimilikinya. Pelajaran menggambarkan keadaan dan ruangan rumah telah dipelajari pada pertemuan sebelumnya. Penilaian tersebut dilakukan atas performansi yang berdurasi kurang-lebih 3 menit sebagaimana terekam di dalam video kamera. Seperti telah disebutkan di dalam subbab terdahulu, siswa yang dinilai di kelas ini sangat aktif jadi terdapat sedikit kesulitan dalam penilaiannya dikarenakan keadaan kelas yang sangat ramai. Oleh karena itu, penulis harus mengulang rekaman video sebanyak satu kali. Setelah diputar sebanyak dua kali, penilaian yang dilakukan oleh kelima pengajar tersebut dapat terlihat di dalam tabel berikut. Kriteria penilaian di dalam tabel berikut akan disingkat untuk mempermudah pembuatan rekapitulasi. **PG** merupakan singkatan dari

pengetahuan gramatikal, **O** untuk organisasi, **FB** untuk fungsi bahasa, **K** untuk kewajaran, dan **SB** adalah singkatan untuk strategi berbahasa. Penyingkatan lain juga dilakukan atas penamaan skala, yaitu **Ma** untuk mahir, **Me** untuk memuaskan, dan **Pe** untuk pemula.

Tabel 4.2
Rekapitulasi Penilaian Awal

Kriteria	Pengajar				
	Ibu Shinta	Ibu Ria	Ibu Dina	Ibu Yanna	Bapak Frantze
PG	Me	Me	Me	Me	Me
O	Ma	Me	Me	Ma	Me
FB	Ma	Me	Ma	Ma	Ma
K	Ma	Me	Me	Me	Me
SB	Ma	Ma	Ma	Ma	Ma

Lebih lanjut, seperti disebutkan di bab 3, penafsiran keandalan kualitatif ini disajikan pula dalam bentuk kuantitatif. Untuk penyusunan data kuantitatif rekapitulasi penilaian awal, penulis menyusun data berdasarkan penjelasan Salkind (2004). Ia menyarankan agar keandalan antarpenilai disusun berdasarkan perbandingan jumlah jawaban sama terbanyak dengan jumlah kemungkinan jawaban yang sama.

$$IR = A/TPA$$

Berdasarkan perhitungan tersebut, penulis juga telah menentukan skala keandalan penilaian awal dengan ketentuan seperti yang terlihat di tabel 4.3 berikut. Penyusunan skala itu juga mengacu pada pernyataannya tentang penentuan

keandalan penilaian. Bagan tersebut kemudian digunakan untuk menafsirkan tabel 4.4.

Tabel 4.3
Tabel Keandalan

Nilai	Pernyataan Keandalan
0.8 – 1.0	keandalan sangat kuat
0.6 – 0.8	keandalan kuat
0.4 – 0.6	keandalan lemah
0.2 – 0.4	keandalan sangat lemah
0 – 0.2	tidak ada keandalan

Tabel 4.4
Tabel Keandalan Penilaian Awal

Kriteria	Terbanyak	Total	Presentase	S k a l a Keandalan
PG	5	5	100 %	1
O	3	5	60 %	0.6
FB	4	5	80 %	0.8
K	4	5	80 %	0.8
SB	5	5	100 %	1
Rata-rata Keandalan				0.84

Dari tabel di atas dapat terlihat bahwa kriteria PB dan SB sudah memiliki unsur keandalan antar penilai yang sangat kuat dengan nilai keandalan 1. Hal ini dibuktikan dengan kesamaan penilaian yang diberikan pada kriteria tersebut oleh

lima orang pengajar yang diminta memberikan penilaian atas performa siswa tersebut. Terlebih lagi, skema ini, secara keseluruhan, memiliki keandalan antar penilai dengan nilai total keandalan 0.84.

Pertimbangan unsur kesahihan juga telah terbukti dalam tabel ini. Seperti telah disebutkan terdahulu, ada dua macam kesahihan yang akan dipertimbangkan dalam pembuatan skema ini yaitu kesahihan isi dan muka. Kesahihan isi dibuktikan dengan isi kriteria penilaian yang memang sejalan dengan pembuatan program, yaitu pemberian balikan maksimal dengan tidak mengganggu kesempatan siswa untuk mengekspresikan diri (lihat lampiran 1). Kesahihan muka dibuktikan dengan pertanyaan yang ditanyakan setelah penilaian dengan cara penulis menanyakan apakah skema ini dapat digunakan untuk penilaian berkelanjutan yang kemudian disepakati oleh para pengajar. Hal ini sejalan dengan pernyataan Brown (2004) tentang pengukuran kesahihan muka.

Unsur praktis juga telah terpenuhi di dalam skema ini. Brown (2004) menyebutkan bahwa suatu penilaian praktis jika memenuhi persyaratan tertentu, yaitu tidak mahal, efisien dan mudah digunakan. Penyusunan skema ini hanya membutuhkan dua buah lembar kertas yang bisa digunakan sepanjang periode pembelajaran. Selain itu, karena penilaian ini menggunakan sistem *check list*, skema ini sangat efisien dan tidak memakan waktu. Prosedur penilaian pun sangat efisien dan tidak rumit, ini dibuktikan dengan tidak adanya pertanyaan ketika penulis menelaskan prosedur penilaian. Penulis juga cukup hanya menjelaskan prosedur tersebut satu kali. Itu merupakan bukti bahwa skema ini sangat praktis untuk digunakan.

4.5. Pembahasan Hasil Penilaian

Meskipun terdapat persamaan, perbedaan penilaian masih mendominasi penilaian awal dengan menggunakan skema tersebut. Seperti yang terlihat di tabel 4.2., untuk kriteria organisasi, dua orang memberikan penilaian berbeda. Ketika dibahas perbedaan tersebut, diketahui bahwa kedua penilai tersebut memiliki alasan yang serupa dalam pemberian nilai. Ibu Shinta dan ibu Yanna menyatakan bahwa

pemberian "Ma" kepada siswa yang bersangkutan dikarenakan kedua pengajar tersebut sangat mendetil dalam pemberian nilainya. Keduanya menyatakan bahwa Novi telah menggunakan kata sambung yang memadai, sementara ketiga orang lainnya tidak memperhatikan hal tersebut. Oleh karena itu, penulis kembali mengingatkan para penilai untuk kembali membaca dengan teliti kriteria yang terdapat dalam setiap area performansi.

Untuk kriteria FB, hanya satu orang penilai yang memberikan penilaian yang berbeda, yaitu ibu Ria. Ketika ditanyakan penyebab perbedaan tersebut, ia menyatakan bahwa ia menyadari telah memperhatikan kriteria yang salah dalam penilaian tersebut. Ia menyebutkan bahwa siswa terlalu lama berpikir ketika membuat ujaran. Ibu Ria tidak menyadari bahwa kategori itu telah dipertimbangkan di dalam penilaian untuk kriteria PG. Setelah diberi penjelasan, tidak ada pertanyaan lagi tentang perbedaan penilaian untuk kriteria FB.

Perbedaan penilaian untuk kriteria kewajaran lebih disebabkan oleh preferensi pengajar dalam memberikan nilai. Ibu Shinta menyebutkan bahwa ia sangat menghargai muridnya, sehingga memberikan nilai "Ma" untuknya. Itu membuktikan bahwa tanpa pelatihan yang benar, subjektivitas penilaian sangat mungkin, bahkan pada penilaian yang seharusnya bersifat objektif. Para pengajar dan penulis kemudian menyarankan kepada Ibu Shinta bahwa untuk memberikan balikan yang maksimal, seorang penilai harus bersifat objektif. Ibu Shinta kemudian sepakat untuk lebih objektif dalam penilaiannya untuk performansi berikutnya.

4.6. Penilaian Kedua

Penilaian keandalan skema atau penilaian kedua dilakukan setelah para penilai terbiasa dengan penggunaan skema penilaian dan pembahasan kriteria penilaian. Penilaian kedua dilakukan terhadap siswa yang berbeda yaitu seorang siswa bernama Erbit. Pemilihan objek penilaian yang berbeda dilakukan berdasarkan beberapa alasan. Alasan pertama adalah untuk menghindari terjadinya penguatan performa yang kadang terjadi jika seseorang melakukan penilaian terhadap objek yang sama. Selain itu, pemilihan ini juga ditujukan untuk

memastikan unsur keandalan. Penilaian dilakukan atas performansi siswa yang direkam secara audio visual berdurasi lebih-kurang 3 menit. Namun, tidak seperti pada rekaman pertama, suasana di kelas tidak begitu gaduh sehingga penulis hanya memutar rekaman sebanyak satu kali. Rekapitulasi penilaian atas performansi kedua itu dapat dilihat pada tabel berikut. Di bawah tabel rekapitulasi tersebut dapat pula dilihat tabel 4.6 tentang keandalan untuk penilaian skema.

Tabel 4.5
Rekapitulasi Penilaian Keandalan Skema Penilaian

Kriteria	Pengajar				
	Ibu Shinta	Ibu Ria	Ibu Dina	Ibu Yanna	Bpk.Frantze
PG	Me	Ma	Ma	Ma	Ma
O	Ma	Ma	Ma	Ma	Ma
FB	Ma	Ma	Ma	Ma	Ma
K	Ma	Ma	Ma	Ma	Ma
SB	Ma	Ma	Ma	Ma	Ma

Tabel 4.6
Tabel Keandalan Penilaian Kedua

Kriteria	Terbanyak	Total	Presentase	S k a l a Keandalan
PG	4	5	80 %	0.8
O	5	5	100 %	1
FB	5	5	100 %	1
K	5	5	100 %	1

SB	5	5	100 %	1
Rata-rata Keandalan				0.96

Dari tabel tersebut terlihat bahwa skema penilaian ini memiliki tingkat keandalan yang sangat tinggi karena terdapat persamaan penilaian untuk kriteria organisasi sampai dengan strategi berbahasa. Hanya terdapat satu perbedaan yang diberikan oleh ibu Shinta untuk kriteria pengetahuan gramatikal. Ketika ditanyakan penyebabnya, ibu Shinta mengaku lupa bahwa kesalahan gramatikal diperbolehkan bahkan untuk skala mahir. Dengan penjelasan itu, ia pun mengubah penilaiannya.

4.7. Tindak Lanjut

Berdasarkan pengujian skema penilaian terdapat beberapa temuan yang perlu ditindaklanjuti. Temuan pertama berkaitan dengan jumlah responden yang digunakan untuk pengujian. Seperti terlihat di dalam tabel 4.3 tentang pengujian skema penilaian, pengujian sesungguhnya atas performansi siswa menunjukkan hasil yang memuaskan. Kesalahan yang terjadi banyak disebabkan oleh faktor perseorangan. Meskipun demikian, perlu diingat bahwa pengujian itu dilakukan hanya dengan lima orang peserta. Oleh karena itu, pengujian lebih lanjut akan dilakukan terhadap responden yang lebih banyak untuk mempertegas keandalan yang telah diraih skema penilaian ini.

Temuan lain berkaitan dengan pelatihan skema penilaian, terutama tentang permasalahan subjektifitas. Seperti yang tersebut di dalam bab terdahulu, beberapa pengajar masih sering bersifat subjektif di dalam penilaiannya. Oleh karena itu, jika skema ini digunakan oleh semua pengajar *TE*, perlu ditegaskan pentingnya untuk bersikap objektif karena objektivitas dalam penilaian dapat menghasilkan balikan yang maksimal. Pemberian balikan yang maksimal, selain berguna untuk penilaian, juga sangat berguna bagi perkembangan kompetensi siswa.

Terkait dengan konversi skema penilaian ke dalam angka, penulis ini telah memutuskan untuk tidak melakukannya karena, sejak awal, pembuatan skema ini

ditujukan untuk pemberian balikan yang menyeluruh. Pemberian nilai juga dianggap tidak penting karena tidak ada kriteria kelulusan yang ditentukan dengan nilai di dalam kelas *TE* ini.

Bab 5 akan membahas kesimpulan dan saran yang didapat setelah pengujian. Kesimpulan dan saran tersebut dapat digunakan sebagai bahan pertimbangan untuk tindak lanjut penelitian.



BAB 5

KESIMPULAN DAN SARAN

Dalam bab ini dipaparkan kesimpulan yang ditemukan dalam pelaksanaan karya proyek ini. Selanjutnya, disampaikan saran berdasarkan simpulan tersebut, guna mengatasi kekurangan yang ada dan memaksimalkan kegunaan skema penilaian yang dihasilkan.

5.1. Kesimpulan

Analisis terhadap skema penilaian yang sekarang digunakan di kelas *TE* menghasilkan kesimpulan bahwa skema penilaian berbasis kompetensi memiliki keandalan, kesahihan dan kepraktisan yang tinggi bahkan bagi para pengajar yang tidak mengetahui arti dari kompetensi. Hal ini terbukti dari tingginya keandalan yang diperoleh pada penilaian awal dengan rata-rata keandalan 0.84.

Lebih lanjut, pelatihan penggunaan skema penilaian perlu ditekankan pada penekanan objektivitas dan pemaham kriteria organisasi. Itu karena pada penilaian awal, kriteria itu memperoleh skala keandalan lemah dengan nilai skala 0.6. Selain itu, jika dibandingkan dengan skema penilaian yang penulis buat, skema yang sekarang digunakan juga menggunakan konsep kompetensi yang berasal dari ranah

pengajaran bahasa komunikatif (*communicative language teaching*). Namun, kriteria yang digunakan seharusnya bisa disatukan karena beberapa kriteria itu merupakan rincian dari kompetensi komunikatif yang serupa seperti komponen kosakata dan gramatikal.

Kesimpulan lainnya adalah pengajar kelas percakapan di Indonesia tidak terlalu menganggap penting penguasaan tata bahasa dalam percakapan. Ini terbukti dari rendahnya simpangan baku untuk kategori tata bahasa dari hasil kuesioner (lihat tabel 4.1). Namun, perlu diingat bahwa penilaian yang rendah tersebut hanya berasal dari sejumlah pengajar di suatu institusi tertentu. Jika dilakukan penelitian yang lebih luas, dan melibatkan responden yang lebih banyak, hasil penilaian mungkin berbeda.

5.3. Saran

Untuk memaksimalkan penggunaan skema penilaian ini diperlukan keterkaitan berbagai pihak, terutama para pengajar metode pengajaran di ILP karena mereka adalah pihak yang bertanggung jawab atas terciptanya sistem pengajaran yang baik di seluruh cabang dan waralaba ILP.

Penulis sangat menyarankan kepada pihak yang berkepentingan untuk melakukan pelatihan secara rutin dan terus menerus agar tercipta persepsi yang sama tentang kriteria dan deskripsi performansi di dalam skema tersebut. Selain itu, pelatihan ini juga dapat menciptakan diskusi yang sangat bermanfaat bagi penyempurnaan skema penilaian.

Mengingat jumlah maksimal siswa di dalam suatu kelas bisa mencapai lebih dari 10 orang, maka penggunaan skema penilaian untuk memfasilitasi penilaian seluruh siswa juga dapat dimasukkan dalam salah satu unsur pelatihan. Salah satu hal yang dapat dilakukan adalah dengan menyusun jadwal terperinci penilaian siswa. Dengan jadwal tersebut, maka pengajar dapat menentukan waktu terbaik yang dapat digunakan untuk menilai performa siswanya. Selain itu, penyusunan jadwal ini sangat erat kaitannya dengan pembuatan ancangan pengajaran yang dibuat oleh pengajar. Oleh karena itu, jadwal penilaian tersebut sebaiknya

dimasukkan dalam ancangan pengajaran yang disusun oleh pengajar kelas *TE*. Selanjutnya dapat dibuat suatu tabel untuk memasukkan penilaian siswa di setiap kelas untuk mempermudah pengarsipan nilai.

Kegiatan di dalam kelas juga dapat dirancang sedemikian rupa untuk mempermudah penilaian. Selain itu, balikan dari penilaian dengan menggunakan skema tersebut juga sebaiknya diberikan setelah siswa tersebut melakukan suatu kegiatan. Terlebih lagi, metode pemberian balikan juga harus dimasukkan ke dalam unsur pelatihan penggunaan skema karena jika balikan yang diberikan tidak tersusun dengan baik, maka bukan tidak mungkin siswa bukannya merasa tertolong oleh pemberian balikan tetapi malah sebaliknya, mereka merasa tertekan atas pemberian balikan tersebut. Hal ini terutama sangat berkaitan dengan kata-kata yang digunakan pengajar dalam memberikan balikan.

Berkaitan dengan kata-kata yang digunakan pengajar dalam memberikan balikan, maka sebaiknya disusun pula deskripsi pemberian balikan yang baik untuk setiap deskripsi performansi. Deskripsi pemberian balikan itu sebaiknya disusun secara bersama agar tercipta kesamaan persepsi atas maksud deskripsi balikan dan untuk membahas unsur yang perlu dimasukkan ke dalam deskripsi tersebut.

Penulis sangat menyarankan agar skema penilaian untuk kelas *TE* tingkat lainnya (*madya* dan *mahir*) dapat dibuat agar para siswa di kelas tersebut juga dapat memperoleh balikan yang maksimal sebagaimana yang penulis maksudkan untuk kelas tingkat dasar. Penyusunan skema untuk kelas-kelas tersebut dapat menggunakan langkah penyusunan sebagaimana yang telah ditempuh oleh penulis.

Selanjutnya, penulis juga menyarankan agar skema penilaian ini tidak dianggap suatu karya akhir yang tidak dapat diubah lagi. Sebaliknya, penulis menyarankan agar terdapat revisi atas skema penilaian ini agar tercipta skema dengan tingkat keandalan, validitas dan praktikalitas yang tinggi.

Sebagai penutup, penulis ingin menyarankan para pembina lembaga bahasa untuk lebih selektif dalam memilih pengajar. Pemilihan pengajar yang serampangan sangat merugikan bagi lembaga dan siswa yang mengikuti program bahasa di lembaga itu karena tidak semua orang mengetahui konsep pengajaran yang baik.

Jika keadaan memaksa untuk memilih pengajar yang minim kualifikasi, sebaiknya lembaga memberikan pelatihan menyeluruh kepada para pengajar itu.

DAFTAR ACUAN

- Allen, M. (2003). *Using scoring rubrics*. 25 November 2003. The California State University, Student Learning Outcomes and Assessment. http://www.calstate.edu/AcadAff/SLOA/links/using_rubrics.shtml.
- Andrade, H.G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 4. 23 November 2008. <http://www.middleweb.com/rubricsHG.html>
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, D.H. (1994). *Principles of language learning and teaching (ed. ke-3)*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- _____. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1– 47.
- Celce-Murcia, M. (peny.). (2001). *Teaching English as a second or foreign Language*. United States: Heinle & Heinle.

- Cohen, A.D. (2001). Second language assessment. Dalam M. Celce-Murcia (peny.). *Teaching English as a second or foreign language*. United States: Heinle & Heinle.
- Dewaele, J-M. (2004). *The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: An overview*. London: Birkbeck ePrints.
- Figueras, N. (2005, Januari). Testing, testing, everywhere, and not a while to think. *ELT Journal*, 59(1), 47 - 54.
- Heaton, J.B. (1975). *Writing English language test*. London: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hesfiandani, N. (2002). *An assessment of the effectiveness of English teaching materials: A case study at the Faculty of Engineering, Pakuan University, Bogor*. Tesis. Jakarta: Program Pascasarjana Universitas Katolik Indonesia Atma Jaya.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Great Britain: Pearson Education.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In Pride and Holmes 1972.
- Joos, M. (1961). *The five clocks*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kaplan, M.A., & Knutson, E. (1993, Spring). Where Is The Text? Discourse Competence and Foreign Language Textbook. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 167 – 176.
- Kridalaksana, H. (2001). *Kamus linguistik* (ed. ke-3). Jakarta: Penerbit Gramedia.
- Mariano, L. (1994, Juni). Developing strategic competence: Towards autonomy in oral interaction. *Perspectives, a Journal of TESOL – Italy*, 20, 1.
- Mead, N.A., & Rubin, D.L. (1985). *Assessing listening and speaking skills*. 6 November 2008. ERIC Digest. Database.
- Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7, 25. 3 Maret 2004. PAREonline database.

- Moskal, B.M.. (2000). Scoring rubrics: what, when, and how. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7, 3. 21 Maret 2007. PAREonline database.
- _____. (2003). Recommendation for developing classroom performance assessment and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7, 3. 16 April 2007 PAREonline database.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Prentice Hall.
- Qin, L., & Li, W. (2008, Agustus). *A portfolio approach to oral English assessment for English majors in China*. Makalah disajikan di Konferensi Internasional ASIA TEFL ke-6, Bali, Indonesia.
- Salkind, N.J. (2004). *Statistics for people who (think they) hate statistics*. Kansas: SAGE.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stiggins, R. (2001). *Student-involved classroom assessment*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Tomlinson, B. (2005, Januari). Testing to learn: A personal view of language testing. *ELT Journal*, 59(1), 39 - 46.
- Underhill, N. (1987). *Testing spoken language*. Cambridge: CUP.

LAMPIRAN 1

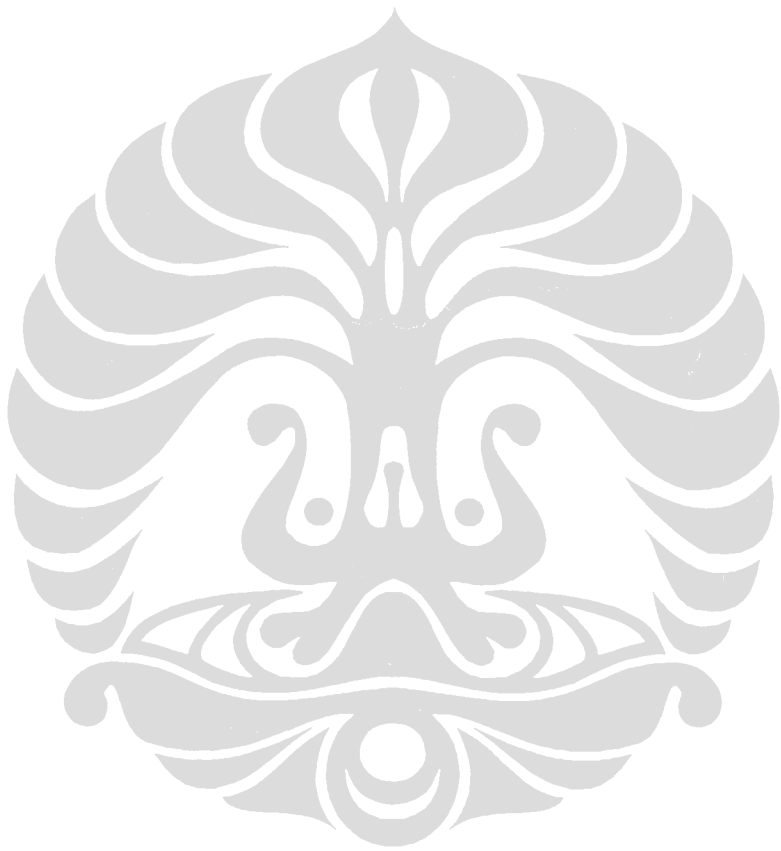
SKEMA PENILAIAN KINI

Weight (bobot)	Criteria	Description	0-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	Totals	Comments/ Suggestions
10	Fluency	Natural speed and rhythm, few unnatural hesitation and pauses. Thoughts are connected without uncomfortable waiting.											
10	Interactive Communication	Able to initiate communication and respond appropriately to others. Is sensitive to taking turns in conversation. Neither dominates nor holds back. Encourages others to speak. Uses appropriate gestures and body language.											
5	Pronunciation	Can accurately produce individual sounds in English. Uses appropriate stress, rhythm, intonation and range of pitch. A distinctive accent is OK as long as it doesn't interfere with communication											
5	Vocabulary & Expression	Can the students accurately refer to common objects, concepts and activities in their life? This course focuses on learning to use gambits and functional expressions that help to organize and sustain conversation. Does the student attempt to use this in class?											
3	Grammatical Accuracy	Grammatical errors are to be tolerated in this class as long as basic messages aren't obscured. Self correction is OK, and in fact should be rewarded.											
3	Risk Taking, Confidence and Participation	Is the student willing to take language risks? Does the student appear hesitant and afraid? Does the student show confidence in his or her ability to use what they know and attempt new language? Student willingly participates.											

072402 Copyright @2002 ILP

LAMPIRAN 2

PANDUAN PROGRAM



1. Short Activities (SA)

'Short' is a relative term. The actual time may vary depending how the activity progresses. Its primary purpose is to give participants who come to class on time something fun and purposeful to do while they are waiting for the rest of the class to arrive. Those who come late will soon learn that they are missing out on something and will be more motivated to arrive earlier the next time. These activities can be self-contained – they don't have to have any connection with what follows. Be flexible.

2. Task-based conversations/discussions (TB)

One definition of a 'task' is

an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative . . . since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake. (Richards, J., J. Platt and H. Weber 1986. Longman Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman. p. 289)

Another definition of a 'task' is:

. . . any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making. (Breen, M. 1987 Learner contributions to task design. In C. Chandlin and D. Murphy (Eds.) Language Learning Tasks. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall. p. 23)

A third definition of a 'task' is

a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing and interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (Nunan, D. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press. p. 10)

Tasks consist of

1. some kind of resources: input data or information [verbal (instructions, vocabulary, expressions) or nonverbal or both such as texts and pictures],
2. activities and procedures which come out of the input telling what the learners are supposed to do with the information and in what order,
3. a goal to reach or accomplish; how success on the task will be determined
4. general and specific roles for the teacher and the participants, and
5. some kind of classroom setting in which all of these take place.

An example of a task might be:

Goal:	Exchanging personal information
Input:	Questionnaire on sleeping habits
Activity:	i) reading the questionnaire ii) asking and answering questions about sleeping habits
Teacher's role:	Monitor and Facilitator
Learner's role:	Conversational partner
Setting:	Classroom pair work

The task-based activities in TE should normally be longer in duration than the Short Activities described above. It would be nice if these task-based activities were related in some way to the other activities in the TE classes BUT they do not have to be. Short Activities will normally be 'introductory' to other activities but there may be nothing in the course file that naturally flows into the task-based activities. If so, don't worry about it. Remember, this is not a PPP class.

3. Topic-based conversations/discussions (T)

Discussions that are based on a topic may be too easy or too difficult for any particular class so the teacher needs to be creative in finding ways that make the topic more accessible or more challenging to participants. There are suggested questions for every topic, but individual teachers are free to ignore them and make up or add their own. Don't forget to use any available pictures or articles from the Course File as discussion starters.

4. Language Awareness discussions (LA)

A fourth component will also be useful: language awareness activities. The teacher should take time near the *beginning* of a discussion to elicit specific language (vocabulary, expressions, and/or grammar) that will probably be most useful in the discussion that will follow AND/OR take some time near the *end* of the class to review and reflect on some of the language difficulties participants had during the class. The teacher could elicit these from the participants themselves or provide examples that the teacher noticed during the activities and discussions. If any grammar is presented, it should be minimal. Do not spend a lot of time teaching grammar. That is not the purpose of the course. Any grammar explicitly taught should only be given as a reminder of what the participants should already know or can study on their own outside of the TE class.

5. Gambits and Functional Expressions (GF)

Gambits

The main way that native speakers make their conversation sound natural is by using 'gambits'. Gambits are words and phrases that introduce what the speaker is going to say. They are signals that indicate the function of what the speaker is going to express next in the conversation. Gambits may be used to show whether the speaker's contribution will add new information, develop something said by a previous speaker, express a personal opinion, express agreement or disagreement, and so on. For example, gambits which signal that the speaker is going to express an opinion include:

The way I look at it . . .
In my opinion . . .
I think that . . .

original course file. All of this would be helpful for substitute teachers and for gathering feedback for improving the materials. Keep in mind, however, that just because something was done before, doesn't always mean it has been "used up." It is possible that the topic or activity could be extended, adapted, or recycled in slightly different ways.

Assessment ✓

There are NO formal tests that the participants will have to take. There is not enough time and testing speaking skills is not an exact science. It takes some skill and practice. People who are interested in registering for TE courses should be informed ahead of time that there will be no tests. This, however, does NOT mean that there is no assessment. Teachers will provide oral feedback in class and speakers will be encouraged to monitor their own speech. If participants want more formal testing on their ability to speak, they should take AES, FCE, CAE, IELTS, or TOEIC courses.

More Conversation Sources

The Course File should be the first place teachers look for teaching material but they should feel free to adapt or use anything that works. Many things can be used to start a conversation but the following is a partial list of useful media: texts, pictures, drawings, role play and drama, songs, puzzles, riddles, problems, newspaper articles on social issues, poems, participants' own experiences (trips, accidents, dreams, problems, etc.), and the Internet.

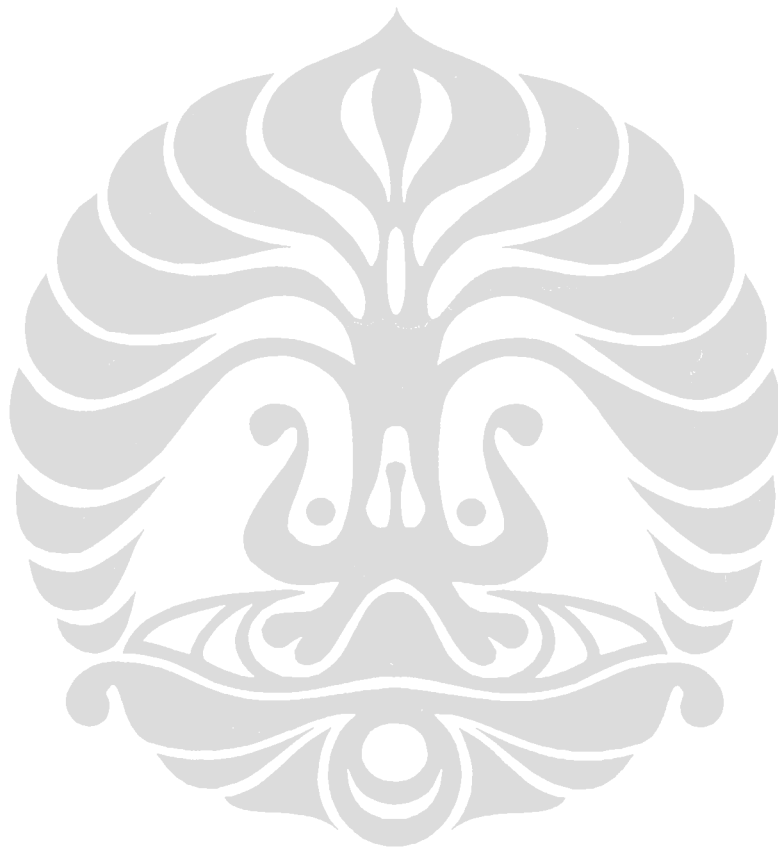
Caution ✓

Do not refer to any of the TE courses as 'Conversation Classes'. We do not want to give people the wrong impression that some ILP classes are 'conversation' classes and others are not. Students are encouraged to speak up in ALL classes not just in the 'Talking English' Classes. The main difference between TE and other classes is that TE classes do not emphasize explicit teaching of any target language or any specific grammar. Although participants can learn new language in TE classes, it is not the main purpose of TE classes to teach new language. The primary aim of TE classes is to set up situations in which participants can use whatever amount of English they *already* have.

Specific Language Notes

1. In English, we "discuss something" NOT "discuss about something" BUT we can say, "talk *about* something". To 'discuss' something means the same as to 'talk *about*' something.
2. Many Indonesians mispronounce 'said' because they pronounce it the way it is spelled. 'Said' should rhyme with 'bed', 'red', and 'dead'. It should NOT rhyme with 'played', 'afraid', or 'obeyed'.
3. Substitutes for 'Said': There are many different ways of expressing 'say' (especially useful for *reported speech* when the speaker or writer wants to express *how* something was said.). – See the last two pages of 'A Guide to Transitional Words and Expressions' – "Substitutes for 'Said'".

LAMPIRAN 3
PEDOMAN PENGAJARAN *TE* BASIC 2



TE BASIC2 MATERIALS LIST

Short Activities

Code and title	Description	Organisation	Source: (title/writer/publisher)
B2/SA1 Brainstorm round a word	Vocabulary work	Class/groups	Five minute activities/Penny Ur/Cambridge university press
B2/SA2 Remembering a route	Describing the scenery of a particular route	Groups/pairs	Pictures for language learning/Andrew Right/Cambridge university press
B2/SA3 Inventing a character	Giving a personality to a fictional character		
B2/SA4 Small talk	Taking on roles and improvising a dialogue	Pairs	Role play/Gillian Porter Ladousse/Oxford university press
B2/SA5 Dash it and hang it	A vocabulary <i>hangman</i> game	Class/groups	Games for language learning/Andrew Right, Michael Buckby/Cambridge university press
B2/SA6 Half the class knows	Asking about and describing pictures	Class/groups/pairs	Gamester's handbook/Donna Brandes, Howard Phillips/Hutchinson
B2/SA7 Comparisons and opposites	A game of miming opposing adjectives	Groups/pairs	
B2/SA8 Express your view	Giving a talk about a chosen subject	Individual	Five minute activities/Penny Ur/Cambridge university press
B2/SA9 I want to see the film	A small discussion about dressing up	Class/groups	The English verb/Michael Lewis/Language teaching publications
B2/SA10 Love poem	A small discussion about falling in love	Individual	Life on earth/Christine Lindop, Dominic Fisher/Cambridge university press
B2/SA11 How do you get rich?	A small discussion about making money		Fortune for free/Christine Lindop, Dominic Fisher/Cambridge university press
SA12 Discussion starters	A list of individual questions to generate discussions		
SA13 Puzzle	Reasoning puzzles	Groups/pairs	Reasoning ability/Hodder, Staughton/Headway
SA14 A puzzle of proportions	Dividing apple juice into three equal portions	Individual	Critical Thinking Puzzles/Michael A. DiSoezio/Goodwill Publishing
SA15 Weighing a fly	A puzzle of popular physics		
SA16 Head count	A mathematical puzzle		
SA17 Packing a baseball bat	Another mathematical puzzle		
SA18 Hear and say	A pronunciation game	Groups	

Copyright@2002 ILP



TE BASIC2 MATERIALS LIST

Task Based

Code and title	Description	Organisation	Source: (title/writer/publisher)
B2/TB1 Families	Describing and drawing the family tree	Pairs	Alternatives/Richard and Marjorie Boudains/Longman
B2/TB2 Describe and match	Describing and identifying pictures	Groups/pairs	
B2/TB3 Putting in order	Putting pictures in the right order	Groups	Discussions that work/Penny Ur/Cambridge university press
B2/TB4 Describing things	Describing and identifying pictures		Talk a lot/Keith S.Folse/University of Michigan press
B2/TB5 Picture differences	Finding the differences in two pictures	Pairs	Discussions that work/Penny Ur/Cambridge university press
B2/TB6 Communication crossword	Working out a crossword puzzle	Groups	Talk a lot/Keith S.Folse/University of Michigan press
B2/TB7 Communication crossword			
B2/TB8 What's next?	Working out the ending of unfinished situations		
B2/TB9 I hated maths	Sharing likes and dislikes about school subjects	Class	Conversation/Rob Nolasco Lois Arthur/Oxford university press
B2/TB10 Split exchanges	Putting back together split dialogues		Drama techniques in language learning/Alan Maley, Alan Duff/Cambridge university press
B2/TB11 The lost property office	Describing lost objects	Groups/pairs	Role play/Gillian Porter Ladousse/Oxford university press
B2/TB12 Monsters	Creating a monster of body parts	Groups	Alternatives/Richard and Marjorie Boudains/Longman
B2/TB13 Guessing games	Guessing words	Groups	Discussions that work/Penny Ur/Cambridge university press
B2/TB14 Improve your home town	Deciding on which public facility to build		All talk/Jann Hulzenga, Maria Thomas-Ruzic/Heinle&Heinle
B2/TB15 Personalities	Deciding on which public figure to be invited to class		Keep talking/Friederike Klippel/Cambridge university press
B2/TB16 A dream classroom	Designing a classroom		All talk/Jann Hulzenga, Maria Thomas-Ruzic/Heinle&Heinle
B2/TB17 Design a dream home	Designing a house		
B2/TB18 Play matchmaker	Finding the right match for a single woman		
B2/TB19 Dividing household chores	Dividing household chores		
B2/TB20 I'll give	Shopping and bargaining	Class	Conversation/Rob Nolasco Lois Arthur/Oxford university press
B2/TB21 Catalogue shopping on a limited budget	Choosing items to buy as presents	Groups	Action plans/Marion McDonald, Sue Rogers Gordon/Newbury house publishers
B2/TB22 The best	Rating cinemas in town		Conversation/Rob Nolasco Lois Arthur/Oxford university press
B2/TB23 A maze	A choose your own adventure game		Tombola/John Palim, Paul Power Phyllis Vannuffel/Longman

Copyright@2002 ILP

LAMPIRAN 4

KUESIONER UNTUK PENGAJAR KELAS TALKING ENGLISH

Dear Teachers,

My name is Alvin Taufik. I am currently studying at Universitas Indonesia majoring in Applied Linguistics. At the moment, I am writing a project work on the formulation of marking scheme. I would like to gather some information concerning your perception of the important criteria that should be used to assess students' performance. Therefore, I would like to ask for your assistance to fill in the questionnaire below as honestly as possible.

Alvin Taufik

Please fill in the background information prior to filling in the questionnaire.

Age : :

Educational Background : :

Teaching Period : :

Classes of TE that you have taught : :

Part I

Important Criteria in Assessing Oral Performance

Circle your answer

1 = Strongly Disagree

2 = Disagree

3 = Agree

4 = Strongly Agree

1. Pronunciation shows oral competence

1 2 3 4

2. Vocabulary knowledge shows oral competence

1 2 3 4

3. Sentence organization shows oral competence

1 2 3 4

4. The ability to use cohesive devices in an utterance shows oral competence

1 2 3 4

5. The ability to organize utterance shows oral competence

1 2 3 4

6. The ability to use the function of the language shows oral competence

1 2 3 4

7. The ability to use language styles shows oral competence

1 2 3 4

8. The ability to speak naturally shows oral competence

1 2 3 4

9. The ability to identify and choose tasks shows oral competence

1 2 3 4

10. The ability to respond accurately and flexibly shows oral competence

1 2 3 4

11. The ability to negotiate meaning shows oral competence

1 2 3 4

12. The ability to use body language shows oral competence

1 2 3 4

Part II.

Area you aware of the concept Communicative Competence?

Thank you for your participation

Lampiran 5
Skema Penilaian Kelas TE Tingkat Dasar (versi Inggris)

	Area of Performance				
Scale	Grammatical Knowledge	Organization	Language Function	Naturality	Language Strategies
Exemplary	Students are capable of making complete sentences with generally accurate grammar. Mistakes are rare. Their pronunciation are generally clear and accurate. Mistakes are rare. Moreover, they can accurately use both old and new vocabulary.	Students can connect words and sentences using appropriate cohesive devices such as 'and', 'however', 'first', 'then', etc., and they are able to logically organize their utterance and rarely repeat them.	Students can use the language to express their ideas and feeling without assistance. Moreover, they can understand other people's utterance and respond to it accurately.	Students recognize the degree of formalities in a situation and use appropriate register in that situation. Moreover, they frequently use native stylistic devices in their utterance.	Students can open a conversation or utterance interestingly, effectively and flexibly. Students also knows what to do when they have to close a conversation or utterance. Moreover, they are not dominant nor passive in any interaction that they take part in. In addition, students can get the meaning across using whatever means necessary, such as using paraphrases, explaining the meaning of the problematic words in easier words, or using body language.
Satisfactory	Students are capable of making understandable sentences. The sentences are often incomplete and mistakes are frequent. The mistakes didn't interfere with the message. Their pronunciation are generally clear and accurate. Mistakes often occur to pronunciation of new and uncommon words. They can generally use new vocabulary. They often pause to memorize vocabularies.	Students can connect words in simple sentences but have problems in connecting complex and compound sentences. They are also able to logically organize their utterance. However, they often tend to be repetitive.	Students often have difficulties finding the right expression to express their ideas and feeling without assistance. They can also understand others people's utterance. However, they often have difficulties in responding to it.	Students often misunderstand the situation in which they had the interaction. Students do not use proper style in their utterance. At times, they can repair their improper utterances.	Students do not vary their way in opening and closing a conversation or utterance. If they take part in an interaction, they are always too dominant. They will immediately translate difficult words to get the meaning across.
Novice	Students aren't even capable of making the simplest sentences. Mistakes are frequent and they interfere with the messages. Sentences are often organized only in groups of nouns. Mispronunciation occur frequently to both common and uncommon words. They often have to ask in using both old and new vocabulary.	Students can even connect words in a simple sentence. Most of their utterance are illogical due to its bad organization.	Students always need assistance in expressing their ideas and feelings clearly and they cannot understand other people's utterance and respond to it accurately.	Students cannot recognize the degree of formalities in a situation resulting in frequent inappropriate use of register. Most of the times, they can only translate their mother tongue utterance into English.	Students cannot open or close a conversation or utterance. They always wait for the others to open or close a conversation. If they are involved in an interaction, they are always being passive. Moreover, they cannot get the meaning across. They do not want to try to get the meaning across. They always depend on others to get the meaning across.

