

Analisis kebutuhan pengembangan instrumen penilaian kognitif berbasis Wayground pada Pendidikan Pancasila di SMA

Winarno¹, Rini Triastuti², Fitri Nur Fadila³

¹²³Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, Universitas Sebelas Maret, Surakarta, Indonesia

INFORMASI ARTIKEL

Sejarah Artikel:
Diterima: 2026-07-01
Disetujui: 2026-07-31

Kata kunci:

Penilaian Kognitif
Wayground
Pendidikan Pancasila

Keywords:

Cognitive Assessment
Wayground
Pancasila Education

ABSTRAK

Penilaian merupakan komponen penting dalam pembelajaran untuk mengukur ketercapaian kompetensi sekaligus memberikan informasi diagnostik bagi perbaikan pembelajaran. Penelitian ini bertujuan menganalisis kebutuhan pengembangan instrumen penilaian kognitif berbasis Wayground pada Pendidikan Pancasila materi hak dan kewajiban warga negara kelas X SMA. Penelitian menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif dalam kerangka Research and Development (R&D) model Four-D tahap *Define*. Data dikumpulkan melalui wawancara guru, studi dokumen, dan observasi karakteristik peserta didik, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa instrumen masih didominasi level C1–C2, sementara soal HOTS terbatas dan belum didukung pengujian kualitas butir secara empiris. Di sisi lain, peserta didik memiliki kesiapan digital yang baik. Oleh karena itu, diperlukan instrumen berbasis Wayground yang sistematis, kontekstual, mencakup C1–C6, serta teruji validitas dan kualitas butirnya.

ABSTRACT

Assessment is an essential component of learning for measuring competency attainment while also providing diagnostic information to improve the learning process. This study aims to analyze the needs for developing a Wayground-based cognitive assessment instrument for Pancasila Education on the topic of citizens' rights and obligations for Grade X senior high school students. The study employed a qualitative descriptive approach within the framework of Research and Development (R&D) using the Four-D model, specifically the Define stage. Data were collected through teacher interviews, document analysis, and observations of students' characteristics, and were analyzed using the Miles and Huberman interactive model. The findings indicate that the existing assessment instruments are still predominantly focused on the C1–C2 cognitive levels, while HOTS questions remain limited and are not yet supported by empirical testing of item quality. On the other hand, students demonstrate good digital readiness. Therefore, a systematic and contextual Wayground-based assessment instrument is needed, covering cognitive levels C1–C6 and supported by validity testing and empirical analysis of item quality.

Pendahuluan

Penilaian merupakan salah satu komponen yang tidak dapat dipisahkan dari proses pendidikan. Pembelajaran tanpa penilaian yang baik akan mengalami kesulitan dalam memperoleh informasi mengenai sejauh mana kompetensi peserta didik telah berkembang. Penilaian pada dasarnya bukan sekadar aktivitas memberikan skor pada akhir pembelajaran, melainkan proses sistematis untuk memperoleh, menginterpretasikan, dan menggunakan informasi mengenai proses serta hasil belajar peserta didik (Nitko & Brookhart, 2014). Dalam perspektif pengukuran pendidikan, informasi hasil penilaian diperlukan untuk mendukung berbagai keputusan pembelajaran, baik yang berkaitan dengan pencapaian peserta didik, pemberian umpan balik, maupun perencanaan tindak lanjut pembelajaran (Brookhart, 2010). Oleh sebab itu, kualitas penilaian sangat menentukan kualitas informasi yang digunakan guru dalam mengambil keputusan pembelajaran.

Penilaian juga memiliki fungsi yang lebih luas daripada sekadar menentukan pencapaian akhir peserta didik. Black dan Wiliam (1998) menunjukkan bahwa penilaian yang terintegrasi dengan proses pembelajaran dapat memberikan informasi penting mengenai kesenjangan antara kondisi belajar peserta didik saat ini dan tujuan yang hendak dicapai. Informasi tersebut selanjutnya dapat digunakan guru untuk menentukan strategi pembelajaran yang lebih tepat. Pandangan tersebut memperkuat posisi asesmen formatif sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, bukan sekadar



kegiatan administratif setelah pembelajaran selesai. Black dan Wiliam (2018) kemudian menegaskan bahwa hubungan antara asesmen dan pedagogi perlu dipahami secara terpadu karena informasi asesmen dapat memengaruhi keputusan guru dalam merancang, melaksanakan, dan menyesuaikan pembelajaran.

Dalam kerangka pendidikan modern, penilaian tidak semestinya diposisikan hanya sebagai alat untuk menentukan nilai akhir. Penilaian juga harus mampu memberikan informasi yang dapat digunakan untuk memperbaiki proses pembelajaran (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2010). Dengan demikian, hubungan antara pembelajaran dan penilaian bersifat siklikal: tujuan pembelajaran menentukan kompetensi yang perlu diukur, instrumen digunakan untuk memperoleh bukti ketercapaian kompetensi, hasil penilaian memberikan informasi mengenai posisi peserta didik, kemudian informasi tersebut digunakan untuk menentukan tindak lanjut pembelajaran (Nitko & Brookhart, 2014). Prinsip tersebut menunjukkan bahwa asesmen seharusnya dirancang sejak awal bersama tujuan pembelajaran dan kegiatan pembelajaran agar terdapat keselarasan antara apa yang diharapkan, apa yang diajarkan, dan apa yang diukur (Anderson & Krathwohl, 2001).

Dalam konteks Indonesia, standar penilaian pendidikan menempatkan penilaian sebagai bagian penting dalam proses pendidikan. Permendikbudristek Nomor 21 Tahun 2022 tentang Standar Penilaian Pendidikan menegaskan pentingnya penilaian dalam memperoleh informasi mengenai pencapaian hasil belajar peserta didik sebagai bagian dari proses pendidikan. Regulasi tersebut memperlihatkan bahwa penilaian tidak hanya berkaitan dengan pemberian nilai, tetapi juga menjadi bagian dari mekanisme pengendalian dan peningkatan mutu pendidikan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022). Dengan demikian, persoalan penilaian bukan hanya berkaitan dengan apakah guru telah memberikan tes, tetapi juga apakah instrumen yang digunakan mampu menghasilkan bukti yang relevan terhadap kompetensi yang hendak dicapai.

Kualitas instrumen penilaian menjadi semakin penting karena keputusan pembelajaran sangat bergantung pada kualitas informasi yang dihasilkan oleh instrumen tersebut. Instrumen yang tidak sesuai dengan tujuan pembelajaran dapat menghasilkan informasi yang bias atau tidak memadai mengenai kemampuan peserta didik (Nitko & Brookhart, 2014). Dalam konteks ini, validitas menjadi salah satu aspek penting karena interpretasi terhadap skor penilaian harus didukung oleh bukti yang memadai mengenai kesesuaian antara tujuan, tugas atau butir penilaian, respons peserta didik, dan keputusan yang dibuat berdasarkan hasil penilaian. Oleh karena itu, pengembangan instrumen perlu memperhatikan konstruk yang hendak diukur, karakteristik peserta didik, bentuk tugas, serta prosedur penskoran.

Persoalan tersebut menjadi semakin kompleks pada mata pelajaran Pendidikan Pancasila. Pendidikan Pancasila memiliki karakteristik yang berbeda dengan mata pelajaran yang semata-mata menekankan penguasaan pengetahuan faktual. Pendidikan Pancasila berkaitan dengan kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara serta mengembangkan pemahaman peserta didik mengenai nilai Pancasila, konstitusi, norma, hukum, demokrasi, hak dan kewajiban warga negara, kebinekaan, serta berbagai persoalan kewarganegaraan yang berkembang dalam kehidupan masyarakat. Dalam Capaian Pembelajaran Pendidikan Pancasila, peserta didik pada Fase E diarahkan untuk memiliki pemahaman dan kemampuan yang berkaitan dengan kehidupan kewarganegaraan serta mampu mengembangkan pemikiran yang relevan dengan konteks kehidupan nyata (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, 2024).

Karakteristik tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran Pendidikan Pancasila tidak cukup apabila hanya menghasilkan kemampuan mengingat definisi atau menyebutkan konsep. Peserta didik perlu memiliki kemampuan untuk memahami persoalan kewarganegaraan, menerapkan konsep dalam situasi tertentu, menganalisis permasalahan, mengevaluasi berbagai alternatif, serta mempertimbangkan konsekuensi dari suatu tindakan. Kompetensi semacam ini membutuhkan proses pembelajaran dan penilaian yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menggunakan pengetahuan dalam konteks yang bermakna.

Sebagai contoh, peserta didik mungkin mampu menjawab pertanyaan mengenai pengertian hak dan kewajiban warga negara. Akan tetapi, kemampuan tersebut belum dapat menggambarkan apakah peserta didik mampu menganalisis kasus ketika hak seseorang berbenturan dengan hak orang lain. Demikian pula, peserta didik mungkin dapat menyebutkan berbagai bentuk pelanggaran kewajiban warga negara, tetapi belum tentu mampu mengevaluasi penyebab, dampak, serta alternatif

penyelesaian persoalan tersebut. Situasi tersebut menunjukkan bahwa penilaian kognitif perlu dirancang untuk mengungkap proses berpikir yang lebih kompleks.

Anderson dan Krathwohl (2001) menjelaskan bahwa revisi taksonomi Bloom memandang proses kognitif dalam enam kategori, yaitu *remember*, *understand*, *apply*, *analyze*, *evaluate*, dan *create*. Kerangka tersebut tidak hanya mengelompokkan kemampuan berpikir, tetapi juga menghubungkan dimensi proses kognitif dengan dimensi pengetahuan. Dengan demikian, taksonomi tersebut dapat digunakan untuk membantu guru merancang tujuan pembelajaran, aktivitas pembelajaran, dan asesmen secara lebih selaras.

Penggunaan taksonomi kognitif dalam penilaian menjadi semakin relevan ketika pembelajaran diarahkan pada kemampuan berpikir tingkat tinggi. Brookhart (2010) menjelaskan bahwa asesmen kemampuan berpikir tingkat tinggi perlu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan analisis, penalaran, pemecahan masalah, pengambilan keputusan, dan berpikir kreatif. Penilaian kemampuan tersebut tidak cukup dilakukan melalui pertanyaan yang hanya menuntut pengulangan informasi yang telah dipelajari, tetapi membutuhkan tugas atau stimulus yang memungkinkan peserta didik menunjukkan proses berpikirnya.

Dengan demikian, apabila tujuan pembelajaran menuntut kemampuan menganalisis, mengevaluasi, atau menciptakan solusi, tetapi instrumen yang digunakan sebagian besar hanya meminta peserta didik mengingat definisi atau mengidentifikasi konsep, maka terdapat persoalan *alignment* antara tujuan pembelajaran dan asesmen. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan keselarasan antara tujuan, pembelajaran, dan asesmen sebagai bagian penting dalam perancangan pendidikan. Instrumen yang tidak selaras dengan tujuan pembelajaran berpotensi menghasilkan informasi yang tidak utuh mengenai kemampuan peserta didik.

Persoalan keselarasan tersebut menjadi penting dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Nomor 032/H/KR/2024 menetapkan Capaian Pembelajaran pada pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah dalam Kurikulum Merdeka. Dokumen Capaian Pembelajaran Pendidikan Pancasila memuat tuntutan kompetensi yang berkembang sesuai fase pembelajaran, termasuk kemampuan peserta didik untuk memahami dan merespons persoalan yang berkaitan dengan kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, 2024).

Karena itu, instrumen penilaian Pendidikan Pancasila perlu bergerak dari sekadar pertanyaan faktual menuju pertanyaan yang menggunakan kasus, fenomena sosial, data, berita, ilustrasi peristiwa, dan persoalan kehidupan nyata. Penggunaan stimulus kontekstual dapat membantu mengukur kemampuan peserta didik dalam menggunakan pengetahuan, bukan sekadar mengenali atau mengingat informasi. Brookhart (2010) menekankan bahwa asesmen berpikir tingkat tinggi dapat menggunakan berbagai bentuk stimulus seperti teks, visual, skenario, sumber informasi, maupun permasalahan yang harus dianalisis oleh peserta didik.

Namun, studi pendahuluan yang menjadi dasar penelitian ini menunjukkan adanya kesenjangan antara tuntutan tersebut dan praktik penilaian di lapangan. Berdasarkan telaah dokumen kisi-kisi dan naskah soal tahun ajaran sebelumnya di SMA Negeri 6 Surakarta, sekitar 70% butir soal masih berada pada level LOTS dan MOTS, terutama C1 dan C2, sedangkan soal HOTS masih berada di bawah 15%. Temuan tersebut merupakan data awal penelitian yang menggambarkan kondisi faktual di lokasi penelitian. Data tersebut perlu dipahami bukan semata-mata sebagai persoalan kemampuan guru dalam menyusun soal, melainkan sebagai indikator adanya kebutuhan penguatan sistem pengembangan asesmen.

Penyusunan instrumen penilaian merupakan pekerjaan yang membutuhkan kompetensi pedagogis sekaligus teknis. Guru perlu memahami capaian pembelajaran, merumuskan indikator, menentukan proses kognitif yang hendak diukur, menyusun stimulus, mengembangkan pertanyaan, menentukan kunci jawaban, menyusun pedoman penskoran, serta memastikan bahwa butir yang dibuat memiliki kualitas yang memadai (Nitko & Brookhart, 2014). Brookhart (2010) juga menekankan bahwa pengembangan asesmen berpikir tingkat tinggi membutuhkan kejelasan mengenai kemampuan yang hendak diukur, rancangan tugas yang memungkinkan kemampuan tersebut ditampilkan, serta kriteria yang digunakan untuk menilai respons peserta didik.

Hasil wawancara dalam penelitian ini memperlihatkan bahwa penyusunan soal masih cenderung intuitif berdasarkan materi yang baru diajarkan. Guru juga menyampaikan bahwa

penyusunan soal belum selalu dilakukan berdasarkan pemetaan level kognitif dan analisis kualitas butir karena keterbatasan waktu serta pemahaman teknis. Kondisi ini menunjukkan bahwa persoalan penilaian memiliki dimensi struktural. Guru tidak hanya membutuhkan contoh soal, tetapi juga membutuhkan sistem pengembangan instrumen yang membantu proses penyusunan, pelaksanaan, analisis, dan tindak lanjut penilaian.

Kebutuhan terhadap sistem penilaian yang terintegrasi juga berkaitan dengan pentingnya penggunaan hasil asesmen untuk memberikan umpan balik. Black dan Wiliam (1998) menunjukkan bahwa informasi asesmen dapat digunakan untuk memperkuat proses pembelajaran apabila guru memanfaatkannya untuk mengetahui kebutuhan belajar peserta didik dan menyesuaikan pembelajaran. Dengan demikian, instrumen penilaian seharusnya tidak berhenti pada fungsi menghasilkan skor, tetapi mampu menghasilkan informasi diagnostik yang dapat digunakan untuk menentukan tindak lanjut pembelajaran.

Di sisi lain, karakteristik peserta didik telah mengalami perubahan seiring dengan semakin kuatnya penggunaan teknologi digital dalam kehidupan sehari-hari. Peserta didik kelas X saat ini hidup dalam lingkungan yang memungkinkan mereka memperoleh informasi melalui berbagai perangkat dan platform digital. Dalam penelitian ini, lebih dari 85% peserta didik telah terbiasa menggunakan smartphone atau laptop untuk kegiatan akademik, sedangkan 92% responden melaporkan penggunaan gawai sekitar 4–6 jam per hari untuk aktivitas akademik dan nonakademik. Mereka juga telah familiar dengan berbagai platform kuis interaktif. Data tersebut menjadi dasar empiris penelitian mengenai kesiapan peserta didik terhadap penggunaan media digital dalam asesmen.

Kondisi tersebut menunjukkan adanya peluang untuk mengintegrasikan teknologi digital ke dalam asesmen. Penggunaan teknologi dapat memberikan berbagai kemungkinan dalam penyajian stimulus, pengelolaan respons, pemberian umpan balik, dan pengumpulan data hasil belajar. Namun, teknologi tidak secara otomatis menjamin kualitas penilaian. Kualitas asesmen tetap bergantung pada kesesuaian tujuan, konstruk yang diukur, kualitas tugas atau butir, proses penskoran, dan interpretasi hasil (Nitko & Brookhart, 2014). Dengan demikian, digitalisasi asesmen tidak seharusnya dipahami hanya sebagai proses memindahkan tes dari media kertas ke media digital.

Pandangan tersebut sejalan dengan prinsip bahwa transformasi digital dalam pendidikan harus mempertimbangkan aspek pedagogis, bukan hanya aspek teknologis. Penggunaan platform digital perlu diarahkan untuk memberikan pengalaman asesmen yang lebih bermakna, memungkinkan penyajian stimulus yang beragam, serta membantu guru memperoleh informasi yang lebih cepat dan relevan mengenai proses berpikir peserta didik. Oleh karena itu, teknologi dalam penelitian ini diposisikan sebagai medium yang mendukung kualitas instrumen, bukan sebagai tujuan utama pengembangan.

Dengan kata lain, digitalisasi asesmen tidak boleh berhenti pada perubahan dari kertas menjadi layar. Transformasi yang dibutuhkan adalah perubahan dari asesmen yang sekadar menghasilkan nilai menuju asesmen yang menghasilkan informasi bermakna mengenai bagaimana peserta didik berpikir, memahami konsep, menerapkan pengetahuan, menganalisis persoalan, dan mengambil keputusan. Prinsip tersebut konsisten dengan pandangan asesmen sebagai proses pengumpulan bukti untuk mendukung keputusan mengenai pembelajaran peserta didik (Brookhart & Nitko, 2014) serta pandangan asesmen formatif yang menempatkan informasi hasil asesmen sebagai dasar perbaikan pembelajaran (Black & Wiliam, 1998).

Atas dasar persoalan tersebut, penelitian ini melakukan analisis kebutuhan sebagai tahap awal pengembangan instrumen menggunakan model Four-D yang dikembangkan oleh Thiagarajan, Semmel, dan Semmel (1974). Model Four-D terdiri atas tahap Define, Design, Develop, dan Disseminate. Tahap Define digunakan untuk mengidentifikasi kebutuhan, karakteristik peserta didik, permasalahan pembelajaran, serta karakteristik produk yang diperlukan sebelum dilanjutkan pada tahap Design dan Develop (Thiagarajan et al., 1974). Model tersebut memberikan kerangka sistematis untuk mengembangkan produk pendidikan berdasarkan kebutuhan dan karakteristik pengguna. Dalam konteks penelitian ini, tahap Define menjadi penting karena pengembangan instrumen penilaian tidak seharusnya dilakukan hanya berdasarkan asumsi peneliti. Analisis kebutuhan diperlukan untuk memperoleh gambaran mengenai kondisi aktual penilaian, karakteristik peserta didik, kebutuhan guru, kesesuaian instrumen dengan capaian pembelajaran, serta peluang

pemanfaatan teknologi digital. Dengan demikian, hasil analisis kebutuhan dapat menjadi dasar empiris dalam menentukan spesifikasi instrumen yang akan dikembangkan.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini secara khusus diarahkan untuk menjawab dua persoalan utama. Pertama, bagaimana fenomena pelaksanaan penilaian kognitif pada Pendidikan Pancasila materi hak dan kewajiban warga negara di kelas X SMA. Kedua, karakteristik instrumen seperti apa yang dibutuhkan untuk menjembatani kesenjangan antara tuntutan capaian pembelajaran, karakteristik peserta didik, dan praktik asesmen di sekolah. Jawaban terhadap kedua persoalan tersebut diharapkan dapat menjadi landasan empiris bagi pengembangan instrumen penilaian kognitif berbasis digital yang tidak hanya praktis digunakan, tetapi juga memiliki kesesuaian dengan tujuan pembelajaran, karakteristik materi, proses kognitif yang hendak diukur, dan kebutuhan peserta didik.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif dalam kerangka Research and Development (R&D), khususnya tahap Define pada model Four-D yang dikembangkan oleh Thiagarajan, Semmel, dan Semmel (1974). Model Four-D terdiri atas empat tahapan utama, yaitu Define, Design, Develop, dan Disseminate. Dalam penelitian ini, fokus diarahkan pada tahap Define karena pengembangan instrumen yang berkualitas perlu diawali dengan pemetaan kebutuhan dan identifikasi masalah secara empiris. Lokasi penelitian adalah SMA Negeri 6 Surakarta, dengan subjek dan konteks penelitian berupa pembelajaran Pendidikan Pancasila kelas X pada materi hak dan kewajiban warga negara. Pemilihan konteks tersebut didasarkan pada pentingnya kemampuan peserta didik dalam memahami hubungan antara hak dan kewajiban dengan persoalan kehidupan kewarganegaraan.

Data dikumpulkan melalui tiga sumber utama, yaitu wawancara semi-terstruktur dengan guru Pendidikan Pancasila, studi dokumen terhadap kisi-kisi dan naskah soal, serta observasi awal dan analisis karakteristik literasi digital peserta didik. Penggunaan beberapa sumber tersebut memungkinkan peneliti melakukan triangulasi sehingga fenomena yang ditemukan tidak hanya dilihat dari persepsi guru, tetapi juga dibandingkan dengan bukti dokumen dan karakteristik peserta didik. Wawancara digunakan untuk memperoleh informasi mengenai pengalaman guru dalam menyusun instrumen, kendala penyusunan soal HOTS, pemanfaatan teknologi dalam asesmen, serta kebutuhan guru terhadap instrumen penilaian yang lebih sistematis.

Studi dokumen dilakukan terhadap kisi-kisi dan naskah soal yang digunakan pada periode sebelumnya. Analisis diarahkan pada distribusi level kognitif, karakteristik stimulus, kesesuaian soal dengan indikator, serta keberadaan bukti analisis kualitas butir. Sementara itu, observasi dan analisis karakteristik peserta didik dilakukan untuk mengetahui kesiapan peserta didik dalam mengikuti asesmen berbasis digital serta kemampuan mereka dalam menghadapi soal yang membutuhkan penalaran. Data dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang mencakup reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi antarsumber sehingga informasi yang diperoleh dari wawancara dapat dikonfirmasi melalui dokumen dan observasi.

Hasil dan Pembahasan

Fenomena Pelaksanaan Penilaian Kognitif di Lapangan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik penilaian kognitif di lokasi penelitian masih menghadapi persoalan utama berupa ketidakseimbangan distribusi level kognitif. Berdasarkan telaah dokumen, sekitar 70% butir soal berada pada kategori LOTS dan MOTS, khususnya C1 dan C2, sementara soal HOTS masih kurang dari 15%. Temuan ini menunjukkan bahwa masalah utama bukan ketiadaan penilaian, melainkan karakter penilaian yang belum sepenuhnya merepresentasikan kompetensi yang diharapkan. Guru telah melaksanakan evaluasi, tetapi sebagian instrumen masih lebih banyak mengukur kemampuan reproduktif.

Pada level C1, peserta didik terutama diminta mengingat informasi. Pada C2, peserta didik diminta memahami informasi. Kedua kemampuan tersebut tetap penting dan tidak dapat dihilangkan karena pengetahuan faktual dan konseptual merupakan fondasi bagi proses berpikir yang lebih tinggi. Namun, persoalan muncul apabila komposisi instrumen terlalu berat pada dua level tersebut.

Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan mengingat dan memahami sebagai bagian dari dimensi proses kognitif, tetapi kerangka tersebut juga menyediakan kategori menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta. Dengan demikian, instrumen yang baik seharusnya tidak berhenti pada pertanyaan mengenai apa yang diketahui peserta didik, tetapi juga menguji bagaimana pengetahuan tersebut digunakan.

Dalam Pendidikan Pancasila, persoalan tersebut memiliki konsekuensi yang lebih besar. Pengetahuan kewarganegaraan memiliki makna apabila dapat digunakan untuk membaca persoalan masyarakat. Misalnya, mengetahui definisi hak warga negara merupakan kemampuan dasar. Akan tetapi, kemampuan menganalisis konflik hak, menilai kebijakan yang berpotensi membatasi hak warga negara, atau merumuskan alternatif penyelesaian konflik merupakan kemampuan yang lebih dekat dengan tujuan pembentukan warga negara yang kritis. Hasil wawancara juga menunjukkan bahwa guru cenderung menyusun soal berdasarkan materi yang baru diajarkan dan belum secara konsisten memetakan soal berdasarkan level kognitif. Guru juga jarang melakukan uji validitas maupun analisis daya pembeda karena keterbatasan waktu dan pemahaman teknis.

Kondisi tersebut menunjukkan adanya persoalan kompetensi dan beban kerja dalam pengembangan instrumen. Guru membutuhkan perangkat yang tidak hanya membantu menghasilkan soal, tetapi juga memandu keseluruhan proses mulai dari pemetaan capaian pembelajaran hingga analisis hasil. Dengan demikian, pengembangan instrumen tidak boleh hanya dimaknai sebagai pembuatan bank soal digital. Instrumen yang dikembangkan harus memiliki desain yang memungkinkan guru memastikan hubungan antara:

Capaian Pembelajaran → Tujuan Pembelajaran → Indikator → Level Kognitif → Stimulus → Butir Soal → Kunci/Pedoman Penskoran → Analisis Hasil → Tindak Lanjut.

Rangkaian tersebut penting karena asesmen yang berkualitas harus menghasilkan informasi yang dapat digunakan untuk mengambil keputusan pembelajaran.

Dari Assessment of Learning Menuju Assessment for Learning

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa praktik penilaian masih cenderung berorientasi pada pengukuran hasil akhir. Kondisi tersebut dapat dikaitkan dengan pergeseran paradigma dari *assessment of learning* menuju *assessment for learning*. *Assessment of learning* umumnya digunakan untuk mengetahui pencapaian peserta didik setelah proses pembelajaran. Sebaliknya, *assessment for learning* menempatkan hasil penilaian sebagai informasi untuk membantu proses belajar berikutnya.

Dalam konteks ini, nilai 80, 70, atau 90 bukanlah informasi yang cukup. Guru perlu mengetahui mengapa peserta didik memperoleh nilai tersebut. Apakah peserta didik mengalami kesulitan memahami konsep? Apakah mereka mampu memahami tetapi gagal menerapkan? Apakah mereka mampu menerapkan tetapi kesulitan menganalisis kasus? Atau apakah masalahnya terletak pada kemampuan membaca stimulus? Pertanyaan-pertanyaan tersebut tidak dapat dijawab secara memadai apabila instrumen hanya menghasilkan skor total.

Paris, Hilmiyati, dan Nugraha (2025) menekankan pentingnya penyusunan instrumen yang mampu mengukur kemampuan analisis dan evaluasi peserta didik. Sementara itu, Chotimah, Suhartono, dan Fantofik (2025) menempatkan asesmen dalam pembelajaran mendalam sebagai bagian yang berkaitan dengan pengalaman belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Dengan demikian, instrumen penilaian kognitif dalam Pendidikan Pancasila perlu dikembangkan bukan hanya untuk menentukan siapa yang mendapatkan nilai tinggi dan rendah, tetapi untuk menyediakan peta kemampuan berpikir peserta didik.

Kesenjangan antara Tuntutan Kurikulum dan Praktik Asesmen

Persoalan yang ditemukan menjadi lebih penting ketika dibandingkan dengan tuntutan Capaian Pembelajaran Pendidikan Pancasila. Naskah penelitian menunjukkan bahwa Capaian Pembelajaran Fase E menuntut peserta didik untuk menganalisis kasus pelanggaran hak dan kewajiban serta mengevaluasi solusi yang tepat. Tuntutan tersebut berada pada level kognitif yang lebih tinggi. Di sinilah ditemukan *assessment gap*, yaitu kesenjangan antara kemampuan yang ditargetkan dengan kemampuan yang benar-benar diukur. Apabila pembelajaran menuntut C4 dan C5, tetapi instrumen lebih banyak berada pada C1–C3, maka terdapat risiko bahwa hasil penilaian tidak mencerminkan kompetensi sesungguhnya. Fenomena tersebut dapat menghasilkan apa yang dalam penelitian ini

disebut sebagai false mastery. Peserta didik dapat memperoleh nilai baik karena mampu menjawab pertanyaan faktual, tetapi belum tentu mampu menggunakan pengetahuan tersebut dalam situasi kehidupan nyata.

Sebagai contoh, peserta didik mungkin mampu menjawab bahwa "setiap warga negara memiliki hak dan kewajiban". Namun, ketika diberikan sebuah kasus mengenai penyebaran informasi yang merugikan kelompok tertentu di media sosial, peserta didik perlu menentukan persoalan hak apa yang muncul, kewajiban apa yang harus dijalankan, bagaimana konflik tersebut dapat dianalisis, serta solusi apa yang sesuai dengan prinsip demokrasi dan Pancasila. Pertanyaan seperti itu memiliki karakter yang berbeda dari pertanyaan hafalan. Peserta didik harus membaca stimulus, mengidentifikasi masalah, menghubungkan beberapa konsep, mengevaluasi alternatif, dan mengambil keputusan. Karena itu, instrumen penilaian Pendidikan Pancasila idealnya menggunakan stimulus autentik berupa berita, data, infografik, kutipan kebijakan, kasus sosial, konflik kewarganegaraan, atau fenomena yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Widana (2017) menekankan pentingnya penyusunan soal HOTS yang mendorong peserta didik menghadapi permasalahan kontekstual. Prinsip tersebut sangat relevan dengan Pendidikan Pancasila karena objek pembelajarannya memang berhubungan erat dengan realitas kehidupan masyarakat.

Karakteristik Peserta Didik: Literasi Digital Tinggi Belum Tentu Berbanding Lurus dengan Literasi Kognitif

Hasil penelitian menunjukkan bahwa peserta didik memiliki kesiapan digital yang cukup baik. Lebih dari 85% peserta didik terbiasa menggunakan smartphone atau laptop untuk aktivitas akademik, sedangkan 92% responden menyatakan menggunakan gawai sekitar 4–6 jam per hari untuk kebutuhan akademik dan nonakademik. Mereka juga telah familiar dengan platform seperti Quizizz dan Kahoot. Temuan tersebut memberikan peluang besar bagi pengembangan asesmen digital. Namun, penelitian juga menemukan fakta penting bahwa kemampuan menggunakan perangkat digital tidak otomatis menunjukkan kemampuan berpikir kritis. Peserta didik masih mengalami kesulitan ketika diberikan stimulus berupa kasus kontekstual, data multivariabel, atau dilema yang membutuhkan analisis dan evaluasi. Artinya, terdapat perbedaan antara digital readiness dan cognitive readiness.

Peserta didik mungkin sangat cepat mengoperasikan aplikasi, tetapi belum tentu mampu mengevaluasi kredibilitas informasi. Peserta didik mungkin terbiasa berpindah dari satu konten digital ke konten lain, tetapi belum tentu mampu mengidentifikasi argumentasi yang valid. Peserta didik mungkin mampu menjawab kuis dengan cepat, tetapi belum tentu mampu menyusun alasan yang logis. Kondisi ini justru memperkuat urgensi pengembangan instrumen penilaian yang memanfaatkan teknologi tetapi tetap menekankan kemampuan berpikir. Dengan demikian, Wayground seharusnya tidak digunakan hanya sebagai "versi digital" dari soal pilihan ganda konvensional. Teknologi perlu dimanfaatkan untuk menyajikan stimulus yang lebih kaya, menyediakan umpan balik, mengacak soal, menyimpan data respons, serta membantu guru membaca pola kemampuan peserta didik.

Relevansi Perkembangan Kognitif Peserta Didik

Peserta didik kelas X umumnya berada pada rentang usia 15–16 tahun. Dalam perspektif perkembangan kognitif Piaget, rentang tersebut berkaitan dengan tahap operasional formal yang memungkinkan berkembangnya kemampuan berpikir abstrak, hipotetik, dan sistematis. Namun, potensi tersebut tidak otomatis berkembang tanpa pengalaman belajar yang sesuai. Jika peserta didik terlalu sering diberikan pertanyaan dengan jawaban langsung, maka pengalaman kognitif yang diperoleh juga terbatas. Temuan penelitian memperlihatkan bahwa peserta didik lebih nyaman menghadapi stimulus pendek dan pertanyaan langsung, tetapi mengalami kesulitan ketika berhadapan dengan kasus panjang, data, dan dilema kontekstual.

Kondisi tersebut dapat dipahami sebagai kebutuhan terhadap scaffolding. Peserta didik tidak dapat secara tiba-tiba dipindahkan dari soal C1 ke soal C6 tanpa proses pembiasaan. Oleh karena itu, instrumen yang dikembangkan perlu memiliki gradasi kompleksitas. Soal C1–C2 dapat digunakan sebagai fondasi, C3 sebagai jembatan aplikasi, kemudian C4–C5 untuk analisis dan evaluasi, dan C6 untuk kemampuan menghasilkan alternatif atau rancangan solusi. Pendekatan bertahap tersebut lebih realistis daripada sekadar memperbanyak soal HOTS tanpa memperhatikan kesiapan peserta didik.

Urgensi Stimulus Kontekstual dalam Pendidikan Pancasila

Salah satu karakteristik utama instrumen yang dibutuhkan adalah penggunaan stimulus kontekstual. Pendidikan Pancasila tidak dapat dipisahkan dari realitas sosial. Karena itu, soal yang dikembangkan sebaiknya tidak hanya bertanya "Apa pengertian hak warga negara?" Pertanyaan tersebut penting sebagai dasar, tetapi belum cukup. Instrumen dapat dikembangkan menjadi "Sebuah kelompok warga mengajukan keberatan terhadap kebijakan tertentu karena menganggap kebijakan tersebut membatasi hak mereka. Berdasarkan prinsip hak dan kewajiban warga negara, bagaimana Anda menganalisis persoalan tersebut dan solusi apa yang paling tepat?" Model soal tersebut memaksa peserta didik menghubungkan konsep dengan realitas. Stimulus dapat bersumber dari berbagai fenomena yang dekat dengan kehidupan peserta didik, misalnya penggunaan media sosial, kebebasan berpendapat, penyebaran informasi palsu, perundungan digital, diskriminasi, kepatuhan terhadap aturan, partisipasi masyarakat, atau konflik antara kepentingan individu dan kepentingan publik.

Dengan demikian, penilaian tidak hanya menguji apakah peserta didik "tahu" Pendidikan Pancasila, tetapi apakah mereka mampu berpikir sebagai warga negara. Hal ini sejalan dengan Tirza et al. (2025) yang mengaitkan pengembangan alat asesmen dengan literasi digital dan kemampuan berpikir kritis dalam Pendidikan Kewarganegaraan.

Kebutuhan Validitas dan Analisis Kualitas Butir

Persoalan lain yang sangat penting adalah belum optimalnya pengujian kualitas butir soal. Studi dokumen menunjukkan tidak adanya catatan yang memadai mengenai uji validitas, reliabilitas, daya pembeda, dan tingkat kesukaran pada instrumen yang ditelaah. Hal tersebut perlu menjadi perhatian karena sebuah soal yang terlihat baik secara substansi belum tentu memiliki kualitas pengukuran yang baik. Validitas berkaitan dengan sejauh mana interpretasi dan penggunaan hasil penilaian dapat dipertanggungjawabkan. Reliabilitas berkaitan dengan konsistensi hasil pengukuran. Analisis tingkat kesukaran dapat membantu mengetahui apakah suatu butir terlalu mudah atau terlalu sulit, sedangkan daya pembeda membantu melihat kemampuan butir dalam membedakan peserta didik berdasarkan kemampuan yang diukur.

Oleh karena itu, proses pengembangan instrumen seharusnya tidak berhenti pada validasi ahli. Validasi ahli memang penting untuk menilai kesesuaian isi, konstruksi, dan bahasa, tetapi instrumen juga perlu diuji secara empiris.

Tahapan tersebut dapat dirancang sebagai berikut: Analisis capaian pembelajaran, Perumusan tujuan pembelajaran, Penyusunan indikator, Pemetaan level kognitif, Penyusunan kisi-kisi, Penulisan butir, Validasi ahli, Revisi, Uji coba terbatas, Analisis validitas dan reliabilitas, Analisis tingkat kesukaran, Analisis daya pembeda, Revisi akhir, Implementasi melalui Wayground, Analisis hasil dan tindak lanjut pembelajaran. Rangkaian tersebut membuat instrumen lebih dapat dipertanggungjawabkan secara akademik maupun praktis.

Wayground sebagai Medium Digital Asesmen

Wayground dipilih sebagai platform implementasi karena mendukung berbagai kebutuhan asesmen digital. Platform tersebut menyediakan penggunaan untuk formative assessment, summative assessment, pekerjaan rumah, latihan mandiri, review, serta exit tickets. Platform juga mendukung integrasi media interaktif dan penggabungan asesmen dengan aktivitas pembelajaran. Dalam konteks penelitian ini, pemanfaatan Wayground bukan semata-mata karena tampilannya lebih menarik. Nilai strategis platform terletak pada kemampuannya menjadi medium untuk mengimplementasikan instrumen yang sebelumnya telah dirancang secara pedagogis dan psikometris.

Beberapa fungsi yang relevan meliputi: Pertama, umpan balik. Hasil asesmen digital dapat membantu guru memperoleh informasi lebih cepat mengenai respons peserta didik. Kedua, analitik. Data respons dapat dimanfaatkan untuk melihat pola kesalahan peserta didik. Ketiga, multimedia. Stimulus dapat diperkaya dengan gambar, video, grafik, maupun sumber informasi lain. Keempat, fleksibilitas. Instrumen dapat digunakan untuk asesmen formatif maupun sumatif. Kelima, keterlibatan peserta didik. Format digital dan elemen interaktif dapat menciptakan pengalaman asesmen yang lebih sesuai dengan lingkungan belajar peserta didik saat ini.

Akan tetapi, perlu ditegaskan bahwa penggunaan Wayground bukan jaminan validitas instrumen. Platform hanya menyediakan ekosistem digital, sedangkan validitas pedagogis dan psikometris tetap bergantung pada kualitas instrumen yang dikembangkan.

Rekonstruksi Konsep Asesmen: Bukan Sekadar "Ujian Online"

Temuan penelitian menunjukkan bahwa digitalisasi asesmen perlu dipahami sebagai proses transformasi, bukan sekadar migrasi media. Ujian kertas yang buruk apabila dipindahkan ke platform digital tetap menjadi ujian yang buruk. Sebaliknya, instrumen yang dirancang berdasarkan capaian pembelajaran, indikator, teori kognitif, stimulus autentik, dan prinsip pengukuran dapat menjadi lebih efektif ketika diintegrasikan dengan teknologi. Oleh karena itu, terdapat tiga lapisan yang perlu dibedakan.

Lapisan pertama adalah kualitas pedagogis. Soal harus sesuai dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik Pendidikan Pancasila. Lapisan kedua adalah kualitas pengukuran. Soal harus memiliki validitas, reliabilitas, tingkat kesukaran, dan daya pembeda yang memadai. Lapisan ketiga adalah kualitas teknologi. Platform harus mampu menyajikan instrumen, mengumpulkan respons, memberikan umpan balik, dan menyediakan data yang dapat dimanfaatkan guru. Ketiga lapisan tersebut harus terintegrasi.

Sintesis Kebutuhan Pengembangan Instrumen

Berdasarkan keseluruhan temuan, kebutuhan pengembangan instrumen dapat dirumuskan dalam beberapa karakteristik utama.

- a. Sistematis, Instrumen harus disusun berdasarkan alur yang jelas dari capaian pembelajaran hingga indikator dan butir soal.
- b. Komprehensif, Instrumen harus mencakup variasi proses kognitif C1–C6. Distribusi dapat dirancang secara proporsional, misalnya 30% LOTS, 40% MOTS, dan 30% HOTS, dengan komposisi tersebut diperlakukan sebagai rancangan awal yang masih perlu disesuaikan dengan karakteristik kompetensi.
- c. Kontekstual, Stimulus harus berkaitan dengan persoalan kewarganegaraan yang dekat dengan kehidupan peserta didik.
- d. Teruji, Instrumen harus melalui validasi ahli dan pengujian empiris.
- e. Digital, Instrumen diintegrasikan dengan Wayground untuk mendukung pelaksanaan dan analisis asesmen
- f. Diagnostik, Hasil penilaian harus dapat digunakan untuk mengidentifikasi kelemahan peserta didik dan menentukan tindak lanjut.
- g. Adaptif, Instrumen perlu mempertimbangkan kesiapan digital sekaligus keterbatasan kemampuan berpikir peserta didik.

Karakteristik tersebut sesuai dengan temuan penelitian yang memetakan kebutuhan instrumen sebagai sistematis, teruji, berbasis Wayground, dan kontekstual.

Implikasi Pengembangan

Pertama, guru Pendidikan Pancasila membutuhkan penguatan kompetensi dalam penyusunan soal HOTS. Pendampingan tidak cukup hanya memberikan contoh soal, tetapi perlu mengajarkan bagaimana menurunkan capaian pembelajaran menjadi indikator dan kemudian mengembangkan stimulus serta pertanyaan sesuai level kognitif.

Kedua, sekolah perlu membangun budaya asesmen yang menjadikan data hasil penilaian sebagai dasar perbaikan pembelajaran. Nilai tidak seharusnya berhenti pada rapor, tetapi menjadi informasi untuk menentukan remediasi, pengayaan, diferensiasi, dan strategi pembelajaran berikutnya.

Ketiga, pemanfaatan teknologi perlu ditempatkan sebagai bagian dari strategi pedagogis. Penggunaan Wayground harus diarahkan untuk memperkuat fungsi asesmen, bukan sekadar membuat ujian terlihat lebih menarik.

Keempat, pengembangan instrumen perlu melibatkan proses validasi dan analisis empiris. Hal tersebut penting agar instrumen yang dihasilkan tidak hanya menarik dari sisi tampilan, tetapi juga dapat dipertanggungjawabkan sebagai alat ukur.

Kelima, Pendidikan Pancasila perlu mengembangkan asesmen yang mampu mempertemukan pengetahuan, penalaran, dan konteks kewarganegaraan. Peserta didik harus diberikan kesempatan untuk berpikir tentang persoalan nyata yang mereka temui sebagai anggota masyarakat.

Kesimpulan

Pelaksanaan penilaian kognitif pada Pendidikan Pancasila materi hak dan kewajiban warga negara kelas X SMA masih menunjukkan kesenjangan antara tuntutan capaian pembelajaran dan praktik asesmen di lapangan, yang ditandai dengan dominasi soal pada level C1–C2, terbatasnya soal HOTS, serta belum optimalnya validasi dan analisis empiris kualitas butir. Di sisi lain, peserta didik memiliki kesiapan digital yang baik sehingga terdapat peluang untuk mengembangkan instrumen berbasis Wayground. Oleh karena itu, diperlukan instrumen penilaian yang sistematis, kontekstual, mencakup level kognitif C1–C6, menggunakan stimulus autentik, serta teruji validitas dan kualitas butirnya. Pengembangan instrumen berbasis Wayground diharapkan tidak hanya berfungsi mengukur hasil belajar, tetapi juga menghasilkan informasi diagnostik yang dapat dimanfaatkan guru untuk memperbaiki pembelajaran dan mengembangkan kemampuan berpikir kritis peserta didik dalam menghadapi persoalan kewarganegaraan.

Referensi

- Agil Pamungkas, D., et al. (2026). Analisis penggunaan Wayground papermode sebagai media evaluasi interaktif pada pembelajaran Pendidikan Pancasila di sekolah dasar. *Sosial dan Humaniora*, 5(2), 89–101.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2024). Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 032/H/KR/2024 tentang Capaian Pembelajaran pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah pada Kurikulum Merdeka. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441803>
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2014). *Educational assessment of students (7th ed.)*. Pearson.
- BSKAP Kemendikbudristek. (2024). Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Nomor 032/KR/2024 tentang Capaian Pembelajaran Pendidikan Pancasila Fase E. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Chotimah, S. C., Suhartono, & Fantofik, D. (2025). Implementasi pembelajaran mendalam: Berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. *An-Nuha: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(4), 673–682.
- Herin, F. L., Tiring, S. S. N. D., & Kuki, A. D. (2026). Pengaruh penggunaan media Wayground terhadap hasil belajar kimia siswa kelas X. *PENDIPA Journal of Science Education*, 10(1), 131–137.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2022). Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 21 Tahun 2022 tentang Standar Penilaian Pendidikan pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students (7th ed.)*. Pearson.
- Paris, J., Hilmiyati, F., & Nugraha, E. (2025). Penyusunan instrumen penilaian pembelajaran kognitif dalam mengukur kemampuan analisis dan evaluasi peserta didik. *Jurnal Lentera Pendidikan*, 6(1), 45–58.
- Permendikbud No. 23 Tahun 2016 tentang Standar Penilaian Pendidikan.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. Basic Books.

- Rafika, A., & Sasmita, W. (2025). Tinjauan Literatur Kualitatif tentang Penilaian Kognitif Berbasis Higher Order Thinking Skills (HOTS) dalam Pembelajaran PPKn SMP. *Jurnal Pembelajaran Dan Riset Pendidikan*.
- Rahma, S. A., & Afrianto. (2026). Improving students' comprehension of announcement text through Wayground in communicative language teaching. *Inovasi: Jurnal Sosial Humaniora dan Pendidikan*, 5(1), 706–718.
- Sugiyono. (2017). *Metodologi Penelitian Pendidikan (Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D)*. Alfabeta.
- Tanjungpura, U., Barat, K., & Asriati, N. (2025). Analisis butir soal berbasis level kognitif pada ujian akhir semester mata pelajaran PPKn kelas VII. *Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan*, 9(2), 112–
- Thiagarajan, S., Semmel, D. S., & Semmel, M. I. (1974). *Instructional development for training teachers of exceptional children: A sourcebook*. Leadership Training Institute/Special Education, University of Minnesota.
- Tirza, J., Tambunan, A., Parwati, N. N., & Cendana, W. (2025). Enhancing active citizenship: Developing assessment tools for digital literacy and critical thinking in Indonesian Civics Education. *REID (Research and Evaluation in Education)*, 11(1), 75–88.
- Widana, I. W. (2017). *Modul Penyusunan Soal Higher Order Thinking Skill (HOTS)*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Winarno, Komalasari, K. ., & Indrawadi, J. . (2023). Authentic assessment in online learning to develop students' character. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 44(4), 1091–1100. retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/268983>