



DEKOLONISASI PRAKTIK PENILAIAN DI MADRASAH IBTIDAIYAH DI INDONESIA

Muqarramah Sulaiman Kurdi

Universitas Islam Negeri Antasari Banjarmasin

Email : muqarramah@uin-antasari.ac.id

Abstrak	Info Artikel
<p><i>Penelitian ini bertujuan untuk menginvestigasi peran para pendidik dan siswa dalam proses dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia. Melalui pendekatan kualitatif, data dikumpulkan melalui tinjauan literatur dan analisis terhadap praktik penilaian yang ada. Pengumpulan data dilakukan dengan merumuskan tiga pertanyaan penelitian utama yang mencakup sejarah praktik penilaian, konsep-konsep penilaian inklusif, dan peran para pendidik serta siswa dalam proses dekolonisasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa peran aktif para pendidik dalam memperkenalkan konsep-konsep penilaian inklusif dan berpusat pada budaya lokal, serta peran partisipatif siswa dalam mendukung praktik penilaian yang lebih responsif terhadap kebutuhan budaya mereka, memiliki dampak yang signifikan dalam menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif dan berkelanjutan di Madrasah Ibtidaiyah.</i></p>	<p>Diajukan : 9-1-2024 Diterima : 10-04-2024 Diterbitkan : 25-04-2024</p> <p>Kata kunci: <i>Praktik penilaian; Dekolonisasi; Madrasah Ibtidaiyah; Pendidik; Siswa.</i></p> <p>Keywords: <i>Assessment practices; Decolonization; Madrasah Ibtidaiyah; Educators; Students.</i></p>
<p>Abstract</p> <p><i>This research aims to investigate the roles of educators and students in the process of decolonizing assessment practices in Madrasah Ibtidaiyah Indonesia. A qualitative approach was used to collect data through a literature review and analysis of existing assessment practices. Data collection was conducted by formulating three main research questions that encompass the history of assessment practices, concepts of inclusive assessment, and the roles of educators and students in the decolonization process. The results show that the active role of educators in introducing inclusive and culturally focused assessment concepts, as well as the participatory role of students in supporting assessment practices that are more responsive to their cultural needs, has a significant impact on creating an inclusive and sustainable learning environment in Madrasah Ibtidaiyah..</i></p>	
<p>Cara mensitasi artikel: Kurdi, M.S. (2024). Dekolonisasi Praktik Penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia. <i>IJRC Indonesian Journal of Religious Center</i>, 2(1), 62-88. https://jurnal.academicenter.org/index.php/IJRC</p>	

PENDAHULUAN

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, praktik penilaian dalam Madrasah Ibtidaiyah telah menjadi bagian integral dari proses pembelajaran. Namun, dalam beberapa dekade terakhir, semakin banyak perhatian telah diberikan pada perlunya mengevaluasi ulang dan mendekolonisasi praktik penilaian tersebut. Dekolonisasi praktik penilaian menyoroti pentingnya mengakui dan mengatasi warisan kolonial dalam sistem pendidikan, termasuk dalam konteks madrasah. Sebagai institusi pendidikan Islam di Indonesia, Madrasah Ibtidaiyah juga terpengaruh oleh dinamika kolonialisme dalam praktik pendidikan. Penelitian sebelumnya telah menyoroti dampak kolonialisme

terhadap pendidikan di Indonesia dan perubahan yang diperlukan untuk membangun pendekatan yang lebih inklusif dan berpusat pada budaya lokal. Misalnya, penelitian oleh Schrauwers (2000) dan Mokodenseho, dkk (2023) menyoroti bagaimana sistem pendidikan di Indonesia telah terbentuk oleh pengaruh kolonial, yang menciptakan ketidaksetaraan dalam akses dan peluang pendidikan, hal ini juga berdampak pada pendidikan Islam. Hal yang senada juga ditulis oleh Idrus (1999) mengenai ideologi *Le desire d'etre ensemble*, yakni sebuah konsep yang berarti keinginan untuk bersama-sama. Dalam konteks pendidikan kolonial, konsep ini merujuk pada upaya untuk menanamkan nilai-nilai budaya kolonial, seperti gaya hidup atau pola pikir bangsa penjajah, ke dalam diri para siswa atau masyarakat yang dijajah. Hal ini bertujuan untuk menciptakan rasa kebersamaan dengan budaya kolonial dan mendorong peniruan cara hidup bangsa penjajah oleh penduduk asli. Pada akhirnya, dalam konteks madrasah juga banyak terlihat, pendekatan pendidikan yang lebih tradisional dan terpusat pada penguasaan materi sering kali mengesampingkan kebutuhan budaya dan pengalaman siswa, yang mencerminkan warisan kolonial dalam pendekatan pendidikan.

Namun demikian, upaya untuk mendekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah masih relatif terbatas dalam literatur. Meskipun ada kesadaran akan pentingnya dekolonisasi dalam pendidikan, implementasi praktis dari konsep ini sering kali terhalang oleh tantangan struktural dan budaya (Sanaky, 1999; Tilaar, 1998; Kurdi, 2018; Kurdi, 2023). Oleh karena itu, ada kebutuhan mendesak untuk penelitian yang lebih mendalam tentang bagaimana praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah dapat direformasi untuk lebih mencerminkan nilai-nilai dekolonisasi dan inklusi. Kajian ini bertujuan untuk menjawab panggilan tersebut dengan memeriksa praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia. Dengan menggunakan pendekatan kualitatif, penelitian ini akan mengeksplorasi sejarah, tantangan, dan peluang dalam mendekolonisasi praktik penilaian di lingkungan madrasah. Melalui kajian literatur, penelitian ini akan mengumpulkan data yang mendalam tentang proses dekolonisasi. Dengan memahami lebih baik konteks historis dan dinamika saat ini dari praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah, penelitian ini diharapkan dapat memberikan wawasan yang berharga bagi praktisi pendidikan, kebijakan, dan peneliti untuk mempromosikan pendekatan yang lebih inklusif dan berkelanjutan dalam evaluasi siswa. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi yang signifikan terhadap pemikiran dan tindakan dalam upaya untuk mendekolonisasi pendidikan di Indonesia, khususnya di tingkat madrasah.

METODE

Metode penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode penelitian pustaka (Zed, 2008; Adini, dkk., 2022; Darmalaksana, 2020). Data akan dikumpulkan melalui analisis terhadap berbagai sumber literatur yang relevan dengan topik penelitian, termasuk jurnal ilmiah, buku, laporan penelitian, dan sumber-sumber teks lainnya yang relevan dengan dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia. Sumber-sumber yang akan digunakan dalam penelitian ini akan mencakup literatur tentang sejarah pendidikan di Indonesia, teori-teori dekolonisasi dalam pendidikan, teori-teori penilaian pendidikan, serta studi-studi kasus tentang upaya dekolonisasi dalam konteks pendidikan di Indonesia dan di tempat lain. Data dari sumber-sumber tersebut akan dianalisis secara sistematis untuk mengidentifikasi pola, tema, dan tren yang relevan

dengan tujuan penelitian. Analisis data akan dilakukan dengan pendekatan deskriptif dan analisis kritis. Pertama, data akan disusun dan dikelompokkan berdasarkan tema-tema utama yang muncul dari literatur yang dianalisis. Kemudian, data akan dievaluasi secara kritis untuk mengidentifikasi perspektif yang berbeda, potensi bias, dan kesenjangan pengetahuan yang perlu dijelajahi lebih lanjut. Hasil analisis ini akan digunakan untuk menyusun argumentasi yang kuat dan menyeluruh dalam penulisan penelitian.

JEJAK SEJARAH PRAKTIK PENILAIAN DI MADRASAH IBTIDAIYAH: MENUJU DEKOLONISASI

Sejarah praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia memiliki akar yang dalam dan beragam, seiring dengan perkembangan sistem pendidikan di negeri ini. Sejak kedatangan Islam di Indonesia pada abad ke-13, madrasah telah menjadi lembaga pendidikan Islam yang penting dalam masyarakat, meskipun bentuknya tidak formal seperti sekarang. Namun, praktik penilaian dalam madrasah tidak selalu sama sepanjang sejarahnya. Menurut penelitian oleh Messick. (1997), pada awalnya, madrasah lebih fokus pada pembelajaran agama dan nilai spiritual, dengan penilaian yang didasarkan pada hafalan dan pemahaman teks-teks agama. Hal senada juga diungkapkan oleh Daulay (1990) bahwa madrasah merupakan institusi pendidikan Islam yang awalnya muncul untuk meningkatkan kualitas pendidikan pesantren, surau, rangkang, meunasah, dan dayah, baik dari segi kurikulum maupun metode. Awalnya, madrasah fokus terutama pada pendalaman ilmu agama, kemudian berkembang untuk menyeimbangkan antara pengetahuan agama dan umum.

Selama masa kolonialisme di Indonesia, praktik penilaian dalam sistem pendidikan di Indonesia mempengaruhi sistem pendidikan hingga saat ini. Artinya pendidikan di Indonesia secara keseluruhan mengalami pengaruh yang signifikan dari pemerintah kolonial. Penelitian oleh Aritonang (1993), Coté (1995), Nugroho (1995) menunjukkan bahwa pemerintah kolonial Belanda menerapkan sistem pendidikan dan kurikulum yang dirancang untuk standarisasi, mengontrol, serta menormalkan pendidikan Islam; dan ini juga termasuk dalam proses pembelajaran sampai penilaian siswa. Penilaian siswa dalam sekolah Islam cenderung lebih terpusat pada pengetahuan agama yang diimpor dari luar (Baik dari Barat maupun dari Timur Tengah), dengan sedikit ruang untuk ekspresi lokal atau kebudayaan. Pada masa kolonialisme ada penerapan *norma Belanda* dalam pendidikan, yang bertujuan untuk mengasimilasi siswa pribumi ke dalam budaya dan nilai-nilai Belanda, serta mempersiapkan mereka untuk berperan dalam administrasi kolonial. Namun, hal ini juga memiliki dampak mengabaikan dan menghilangkan aspek-aspek budaya lokal yang penting bagi identitas masyarakat Indonesia.

Pada era kemerdekaan Indonesia, praktik pendidikan di pendidikan Islam mengalami beberapa perubahan yang signifikan. Dalam upaya untuk memperkuat identitas nasional dan kemandirian pendidikan, pemerintah Indonesia mengambil langkah-langkah untuk mereformasi pendidikan Islam. Menurut penelitian oleh Sari dan Sirozi (2023), reformasi pendidikan berusaha untuk menggabungkan nilai-nilai Islam dengan prinsip-prinsip nasionalisme dan modernisme, yang juga tercermin dalam praktik penilaian di madrasah. Menurut Jihan dkk. (2023) ini merupakan tantangan bagi pendidikan Islam. Kementerian Agama mengembangkan keseimbangan antara ilmu umum

dan agama dalam bentuk madrasah dengan menyusun kurikulum yang mencakup kedua aspek tersebut (Hanipudin, 2019; Strennbrink, 1978).

Dalam praktiknya, madrasah memberikan pendidikan agama yang mendalam kepada siswa, tetapi juga mengajarkan mata pelajaran umum seperti matematika, sains, bahasa, dan studi sosial. Tujuan dari pendekatan ini adalah untuk menghasilkan siswa yang memiliki pemahaman yang baik tentang nilai-nilai dan ajaran agama, serta memiliki pengetahuan dan keterampilan umum yang diperlukan untuk bersaing di dunia modern. Dengan mengintegrasikan ilmu agama dan umum, Kementerian Agama bertujuan untuk menciptakan generasi yang seimbang dalam pemahaman spiritual dan kompetensi akademik, sehingga mereka dapat berkontribusi secara positif dalam masyarakat.

Namun demikian, beberapa penelitian menunjukkan bahwa praktik penilaian di madrasah masih terus menghadapi tantangan dalam mengakomodasi kebutuhan siswa dan menyesuaikan dengan tuntutan perkembangan pendidikan modern. Meskipun telah terjadi perubahan dalam kurikulum dan metode pengajaran di madrasah, pendekatan penilaian masih sering kali terfokus pada aspek akademis dan kognitif saja. Hal ini sebagaimana yang diungkapkan oleh Rahmat (2019) bahwa pendidik perlu memperhatikan untuk melakukan penilaian dalam tiga aspek, yakni kognitif, afektif, dan psikomotor siswa, jangan hanya fokus pada aspek kognitif semata. Jika ini terjadi, berarti pendidik tidak memperhitungkan potensi dan kebutuhan siswa secara holistik. Dengan demikian, sejarah praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia mencerminkan perjalanan panjang pendidikan Islam di negeri ini, dari periode pra-kolonial hingga masa kemerdekaan dan seterusnya. Upaya untuk memahami dan mereformasi praktik penilaian ini menjadi penting dalam konteks upaya membangun pendidikan Islam yang inklusif dan relevan dengan kebutuhan masyarakat Indonesia saat ini.

Praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia memiliki hubungan yang erat dengan periode kolonialisme yang mempengaruhi sistem pendidikan di negara ini. Selama masa penjajahan Belanda, pemerintah kolonial memiliki kontrol yang kuat atas pendidikan, termasuk pendidikan Islam (Hikam, 2000). Pemerintah kolonial Belanda mengimplementasikan kurikulum yang didesain untuk memperkuat pengaruh Belanda dan mengendalikan pendidikan di Indonesia dan juga sebagai perpanjangan tangan kolonial. Pada awalnya madrasah ini hingga tahun 1919 hanya mengajarkan pelajaran agama (Khuluk, 2000), namun setelah itu mata pelajaran matematika dan geografi mulai diberikan. Praktik penilaian di madrasah pada masa itu tentu mencerminkan agenda kolonial yang menekankan dominasi budaya dan pengetahuan Eropa. Pemerintah kolonial Belanda menerapkan kurikulum yang dirancang untuk mengubah pendidikan Islam menjadi alat untuk menanamkan nilai-nilai kolonialisme. Ini tercermin dalam praktik penilaian di madrasah yang cenderung menekankan aspek pengetahuan agama yang diimpor dari luar, sementara mengabaikan ekspresi lokal dan kekayaan budaya Indonesia.

Pengaruh kolonialisme Belanda sangat memengaruhi seluruh aspek sistem pembelajaran di Indonesia, termasuk pendidikan Islam. Sebagai ilustrasi, May Nur Khasanah (2018) mengilustrasikan bagaimana gambaran pendidikan pada masa belanda dengan ringkas, di mana pada masa penjajahan Belanda, bahasa pengantar utama dalam pendidikan adalah bahasa Belanda. Hal ini membuat bahasa lokal, seperti bahasa Melayu, tetap digunakan, tetapi bahasa Belanda menjadi bahasa yang dominan dalam proses pembelajaran. Kurikulum yang digunakan pada masa penjajahan Belanda menekankan

penyebaran agama Nasrani, yang disebut Rohman (2018) sebagai salah satu misi Kristenisasi, yang memperlihatkan orientasi pendidikan yang bias terhadap ajaran Kristen. Pendidikan Islam mengalami hambatan karena dominasi kurikulum yang tidak mendukung ajaran dan nilai-nilai agama Islam. Hal ini juga berdampak pada hilangnya beberapa tradisi dan praktik pembelajaran lokal yang telah ada sebelumnya. Calon tenaga pendidik harus menjalani pendidikan di *Kweekschool*, khusus guru yang diselenggarakan oleh pemerintah kolonial Belanda atau Sekolah guru yang didirikan untuk melatih calon pendidik dengan standar dan metode pengajaran yang ditentukan oleh Belanda. Pendidikan ini berorientasi pada nilai-nilai dan misi kolonial, sehingga calon guru sering kali diajarkan cara mengajar yang tidak sejalan dengan konteks lokal. Akibatnya, proses pembelajaran di sekolah-sekolah, termasuk madrasah, menjadi kurang relevan dengan budaya dan kebutuhan masyarakat setempat. Pengaruh kolonial Belanda menciptakan hambatan bagi pendidikan Islam di Indonesia. Sistem pendidikan yang dibawa oleh kolonialisme mengarahkan fokus pendidikan ke arah yang tidak sejalan dengan nilai-nilai lokal, mengabaikan tradisi dan budaya asli yang seharusnya menjadi bagian dari proses pembelajaran. Selain itu, praktik penilaian di madrasah selama periode kolonialisme juga mencerminkan upaya pemerintah kolonial untuk mengontrol dan mengarahkan pendidikan Islam sesuai dengan kepentingan politik dan ekonomi mereka. Penilaian siswa di madrasah pada masa itu tentu juga digunakan sebagai alat untuk menilai sejauh mana siswa memahami dan menerima penguasaan nilai-nilai kolonialisme, termasuk pengetahuan tentang bahasa dan budaya Eropa.

Kolonialisme juga mempengaruhi struktur dan kurikulum pendidikan madrasah secara keseluruhan dengan *Schoolorde* yang diterapkan, yakni aturan-aturan yang mengatur sistem pendidikan, termasuk kurikulum dan tata cara pendidikan di sekolah-sekolah kolonial. Kurikulum yang diperkenalkan oleh pemerintah kolonial sering kali menekankan pada mata pelajaran yang mendukung kepentingan kolonialisme, seperti bahasa dan sejarah Eropa, sementara mengurangi peran bahasa Arab dan studi agama Islam. Dalam konteks penilaian, hal ini berarti bahwa kriteria penilaian dan standar keberhasilan sering kali tidak mencerminkan nilai-nilai lokal dan agama yang penting bagi masyarakat Indonesia. bagaimana tidak, sekolah-sekolah pada masa kolonial di Indonesia mengikuti kurikulum yang disusun oleh pemerintah kolonial Belanda. Kurikulum ini berfokus pada pengetahuan dan nilai-nilai Barat, termasuk mata pelajaran seperti bahasa Belanda, matematika, ilmu pengetahuan, dan sejarah Eropa. Selanjutnya materi ajar yang digunakan di sekolah-sekolah kolonial disusun berdasarkan standar pendidikan Belanda. Ini berarti bahwa konten pembelajaran lebih berorientasi pada budaya dan pengetahuan Barat daripada budaya lokal Indonesia. Oleh karenanya, proses penilaian pun tentu juga memperoleh dampak oleh adanya keijakan ini.

Meskipun demikian, menurut Sultani dan kristanti (2020) selama zaman kolonial Belanda, sistem pengajaran dan pembelajaran didesain berdasarkan klasifikasi kelompok sosial, seperti sekolah untuk pribumi, Belanda/Eropa, dan Timur Asing dan *Ethische Politiek* yang dijalankan oleh Belanda menjadi landasan utama dalam mewujudkan pendidikan modern di Indonesia. Menurut hasil kajiannya, hasil dari pendidikan pada zaman kolonial Belanda lah yang menghasilkan pembelajaran dengan pendekatan pendidikan modern yang memajukan nasionalisme dan pengajaran berbasis soft skill untuk memenuhi kebutuhan tenaga terampil. Ini berarti bahwa meskipun ada pengaruh

negatif dari kolonialisme, seperti penekanan pada nilai-nilai agama asing dan dominasi bahasa Belanda, ada pula dampak positif yang muncul. Salah satunya adalah perkembangan metode pendidikan modern yang mengutamakan kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan keterampilan interpersonal.

Perkembangan pendidikan modern ini juga berkontribusi pada semangat nasionalisme, terutama karena pendidikan memberikan pemahaman tentang identitas nasional dan pentingnya persatuan bangsa. Selain itu, pendekatan pembelajaran yang berbasis soft skill seperti kemampuan komunikasi, kerja sama, dan adaptabilitas, sangat penting bagi pengembangan tenaga terampil yang kompeten untuk menghadapi tantangan masa depan. Dengan demikian, meskipun pendidikan pada zaman kolonial Belanda memiliki beberapa dampak negatif, seperti penekanan pada nilai-nilai asing, ada pula aspek positif yang muncul. Pendidikan modern dan pengajaran soft skill menjadi landasan penting bagi pembangunan sumber daya manusia yang berkualitas dan berdaya saing tinggi di era globalisasi saat ini. Pendidikan kolonial Belanda telah membawa perubahan dalam sistem pendidikan di Indonesia, menciptakan kombinasi antara pengaruh kolonial dan perkembangan pendidikan modern yang memajukan nasionalisme dan keterampilan yang dibutuhkan dalam dunia kerja.

Selanjutnya, di sisi lain dalam salah satu bagian kurikulum Pendidikan Islam, yakni Pendidikan Agama Islam, berdasarkan penelitian yang dilakukan oleh Pradika (2020), Musa dkk. (2024), dan Hasbullah (2019), saat ini, telah terjadi perubahan signifikan dalam pendidikan Agama Islam dan juga menghadapi tantangan yang besar. Awalnya, pendidikan Agama Islam di Indonesia hanya fokus pada hafalan dan pemahaman tekstual dari ajaran-ajaran agama Islam, termasuk cara berpikir normatif dan absolutis. Kini, pergeseran terjadi menuju pemahaman tujuan, makna, dan motivasi beragama Islam untuk mencapai pembelajaran yang lebih baik, serta mendorong cara berpikir historis, empiris, dan kontekstual dalam memahami dan menjelaskan ajaran-ajaran dan nilai-nilai agama Islam. Perubahan dalam praktik penilaian di madrasah pasca-kolonialisme juga mencerminkan upaya untuk menegaskan identitas nasional dan membangun negara yang merdeka. Namun, pengaruh kolonialisme masih terasa dalam penilaian siswa di madrasah, terutama dalam hal kurikulum dan metode penilaian yang masih mencerminkan warisan kolonial. Ini menunjukkan bahwa proses dekolonisasi dalam pendidikan, termasuk dalam praktik penilaian, masih merupakan tantangan yang relevan dalam konteks pendidikan Islam di Indonesia.

Adapun praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia saat ini, di antaranya seperti yang tertera pada tabel berikut:

Tabel 1 Praktik Penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia

No.	Bentuk Penilaian	Praktik Implementasi Di Madrasah Ibtidaiyah
1	Ujian Tulis	Praktik penilaian di mana siswa diuji melalui tulisan, biasanya dalam bentuk soal pilihan ganda, esai, atau pertanyaan terbuka. Contohnya dalam kurikulum madrasah adalah ujian tulis yang menguji pemahaman siswa tentang pelajaran agama Islam secara tertulis. Dalam konteks kolonialisasi, ujian tulis dapat mencerminkan pengaruh kurikulum yang diimpor dari luar yang mungkin tidak sepenuhnya mencerminkan kebutuhan atau nilai-nilai lokal.

No.	Bentuk Penilaian	Praktik Implementasi Di Madrasah Ibtidaiyah
2	Ujian Lisan	Penilaian yang dilakukan melalui percakapan atau presentasi lisan siswa. Contohnya, dalam kurikulum madrasah, ujian lisan dapat berupa pengucapan Al-Quran atau penjelasan tentang hadis-hadis Nabi Muhammad secara lisan. Terkait dengan kolonialisasi, ujian lisan dapat mencerminkan pengaruh sistem pendidikan lisan tradisional yang digantikan oleh pendekatan formal yang diperkenalkan oleh pemerintah kolonial.
3	Ujian Praktik	Penilaian yang dilakukan melalui demonstrasi atau penerapan praktik langsung. Misalnya, dalam kurikulum madrasah, ujian praktik dapat berupa demonstrasi shalat atau membaca Al-Quran dengan benar. Dalam konteks kolonialisasi, ujian praktik dapat mencerminkan pengaruh penekanan pada kepatuhan terhadap norma-norma agama Barat yang diperkenalkan oleh pemerintah kolonial.
4	Tugas Rumah	Penugasan yang diberikan kepada siswa untuk diselesaikan di rumah dan kemudian dinilai. Contohnya dalam kurikulum madrasah adalah tugas untuk membaca dan memahami ayat-ayat Al-Quran di rumah. Terkait dengan kolonialisasi, tugas rumah dapat mencerminkan pengaruh pendekatan pendidikan rumah yang mungkin diadopsi oleh keluarga-keluarga yang terpengaruh oleh nilai-nilai kolonial.
5	Proyek atau Presentasi	Siswa diminta untuk menyajikan proyek atau presentasi yang mereka persiapkan, yang kemudian dinilai berdasarkan kualitas presentasi dan konten. Dalam kurikulum madrasah, proyek atau presentasi dapat berupa penelitian tentang sejarah Islam di Indonesia. Terkait dengan kolonialisasi, proyek atau presentasi dapat mencerminkan upaya untuk memperkenalkan nilai-nilai Barat atau modernisme dalam pendidikan.
6	Kuis	Penilaian singkat yang dilakukan secara tertulis untuk mengukur pemahaman siswa tentang materi pelajaran. Contohnya, kuis dalam kurikulum madrasah dapat berupa kuis singkat tentang ajaran-ajaran agama Islam. Dalam konteks kolonialisasi, kuis dapat mencerminkan pendekatan evaluasi yang diperkenalkan oleh pemerintah kolonial untuk mengukur pengetahuan siswa sesuai dengan kurikulum yang ditetapkan.
7	Portofolio	Siswa mengumpulkan sampel kerja mereka dalam portofolio yang kemudian dinilai sebagai bagian dari penilaian akhir. Contohnya, dalam kurikulum madrasah, portofolio siswa dapat berisi catatan hafalan Al-Quran dan karya tulis tentang ajaran Islam. Terkait dengan kolonialisasi, portofolio dapat mencerminkan upaya untuk memperkenalkan metode penilaian yang lebih holistik dan berbasis pada pengalaman siswa.
8	Observasi	Guru atau penilai mengamati siswa dalam situasi pembelajaran atau penilaian tertentu untuk menilai kemampuan mereka secara langsung. Dalam konteks madrasah, observasi dapat berupa pengamatan guru terhadap keterampilan siswa dalam melaksanakan ibadah. Dalam konteks kolonialisasi, observasi dapat mencerminkan upaya untuk mengontrol dan menormalkan perilaku siswa sesuai dengan nilai-nilai kolonial.

No.	Bentuk Penilaian	Praktik Implementasi Di Madrasah Ibtidaiyah
9	Penilaian Peer (dari sesama siswa)	Siswa menilai pekerjaan atau kinerja sesama siswa mereka. Contohnya, dalam kurikulum madrasah, penilaian peer dapat digunakan untuk mengevaluasi kualitas bacaan Al-Quran antara sesama siswa. Dalam konteks kolonialisasi, penilaian peer dapat mencerminkan pengaruh pendekatan kolaboratif yang diadopsi dari pendidikan Barat.
10	Penilaian Kinerja Guru	Penilaian terhadap kinerja guru oleh atasan atau sesama guru. Dalam kurikulum madrasah, penilaian kinerja guru dapat melibatkan evaluasi terhadap metode pengajaran dan kualitas interaksi dengan siswa. Terkait dengan kolonialisasi, penilaian kinerja guru dapat mencerminkan pengaruh sistem evaluasi yang diperkenalkan oleh pemerintah kolonial untuk memastikan kesesuaian dengan standar pendidikan yang ditetapkan.

Ada beberapa poin penting yang perlu dicatat selama masa kolonialisme Belanda di Indonesia, sistem penilaian pembelajaran cenderung berorientasi pada pendekatan yang formal dan terstruktur, mengikuti sistem pendidikan yang diadopsi dari negara asal kolonial.

Adapun benang merah yang dapat ditarik adalah beberapa karakteristik dari sistem penilaian pada masa tersebut adalah: *Pertama*, fokus pada Kurikulum Kolonial; Penilaian didasarkan pada kurikulum yang dirancang oleh otoritas kolonial, yang sering kali mencakup nilai-nilai dan tujuan pendidikan Barat. Ini menyebabkan penekanan lebih besar pada materi pelajaran yang dianggap penting oleh kolonial, seperti bahasa Belanda dan ajaran Kristen. *Kedua*, tes dan evaluasi tertulis; Sistem penilaian cenderung menggunakan tes dan ujian tertulis untuk mengevaluasi pemahaman siswa. Evaluasi ini lebih fokus pada hafalan dan kemampuan menjawab pertanyaan sesuai dengan materi yang diajarkan. *Ketiga*, kriteria penilaian standar; Kriteria penilaian biasanya mengikuti standar yang telah ditetapkan oleh sistem pendidikan kolonial, yang bisa jadi kurang sesuai dengan konteks lokal dan kebutuhan masyarakat Indonesia. *Keempat*, adanya pemisahan ras dan kelas; Penilaian juga mungkin dipengaruhi oleh perbedaan rasial dan kelas sosial, di mana siswa dari latar belakang *Inlands* atau pribumi mungkin mendapatkan penilaian yang berbeda dari siswa Eropa atau keturunan Belanda. Pada masa penjajahan juga muncul nilai *Superiority Belanda*, di mana kolonial Belanda mempromosikan superioritas rasial dan budaya mereka atas masyarakat pribumi, dan ada anggapan di kalangan masyarakat bahwa orang Barat dalam hal ini Belanda lebih superior dibanding pribumi (Wibowo, 2022), hal ini juga mempengaruhi sikap dan pandangan masyarakat. Selain itu pada masa penjajahan lahir *Inlandse School*, yakni sekolah pribumi yang dirancang khusus untuk penduduk Indonesia dengan kurikulum yang dibatasi dan dikontrol oleh pemerintah kolonial. Selain itu juga ada Mulo (*Meer Uitgebreid Lager Onderwijs*), yakni jenis pendidikan menengah tingkat pertama yang disediakan bagi masyarakat pribumi dengan kurikulum yang mengacu pada pendidikan Belanda (Pusparini, 2019). *Kelima*, kurang mempertimbangkan konteks lokal; Sistem penilaian kurang mempertimbangkan konteks budaya dan latar belakang siswa, karena fokus utamanya adalah pada tujuan pendidikan kolonial. Walaupun perhatian kepada lokal ada, namun persentase kebijakannya sangat kecil, misalnya dengan adanya *Hollandsch*

Inlandsche Scholen, yakni Sekolah Belanda-Pribumi (Agustiningsih, 2022), sebuah model pendidikan yang mencampurkan kurikulum Belanda dan lokal, namun tetap di bawah pengawasan kolonial. Oleh karenanya tidak heral jika sistem penilaian pembelajaran pada masa kolonial Belanda di Indonesia juga lebih berorientasi pada nilai-nilai dan standar yang ditetapkan oleh kolonial.

KONSEP-KONSEP PENILAIAN INKLUSIF DALAM KONTEKS BUDAYA LOKAL: PERSPEKTIF MADRASAH IBTIDAIYAH

Konsep-konsep penilaian yang lebih inklusif dan berpusat pada budaya lokal dapat menjadi kunci untuk mendekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia. Dalam konteks ini, beberapa konsep yang relevan termasuk penilaian formatif, pendekatan penilaian holistik, penilaian berbasis kinerja, dan partisipasi siswa dalam proses penilaian. Penelitian oleh Crossouard dan Oprandi (2022) menunjukkan bahwa penilaian formatif, yang memberikan umpan balik berkelanjutan kepada siswa untuk meningkatkan pemahaman mereka, dapat membantu mendekolonisasi praktik penilaian. Hal ini karena di sini pendidik dapat menggabungkan nilai-nilai lokal dan menekankan pengembangan keterampilan siswa di saat penilaian.

Selain itu, pendekatan penilaian berbasis holistik, konteks, hubungan manusia-lingkungan yang terintegrasi, juga relevan dalam konteks mendekolonisasi praktik penilaian di madrasah, atau yang mempraktikkan *Indigenous Knowledge* 'pengetahuan adat' dengan basis holistik, kontekstual dan hubungan manusia dan lingkungan. Menurut penelitian oleh Seehawer (2018), Pendekatan ini dimulai dengan menyederhanakan integrasi pengetahuan adat (*Indigenous Knowledge* atau IK) ke dalam pendidikan dan menciptakan wacana yang memberdayakan. Fokusnya adalah pada apa yang dapat dilakukan oleh guru, pendidik guru, dan pihak lainnya, daripada apa yang tidak dapat mereka lakukan. Pendekatan ini dikenal sebagai dekolonisasi dari bawah ke atas. Langkah selanjutnya adalah mengkomplikasi kembali perdebatan dengan mempertimbangkan secara serius pertanyaan-pertanyaan yang belum terpecahkan tentang integrasi pengetahuan adat dan dekolonisasi. Ini berarti menggali lebih dalam isu-isu yang berkaitan dengan pengetahuan adat dan bagaimana pengetahuan ini dapat diintegrasikan secara efektif ke dalam pendidikan. Pengetahuan adat adalah tentang kelangsungan hidup, identitas, dan keberhasilan masyarakat yang memiliki pengetahuan ini. Pengetahuan ini sering bersifat praktis dan terkait erat dengan kehidupan sehari-hari.

Oleh karena itu, pendekatan belajar-dengan-melakukan yang berorientasi praktik sangat penting untuk mengoptimalkan penerapan pengetahuan adat dalam pendidikan dan proses dekolonisasi. Dengan cara ini, pengetahuan adat dapat membantu mempromosikan keberlanjutan, keanekaragaman budaya, dan inklusivitas dalam pendidikan. Pendekatan ini pada hakikatnya mempertimbangkan aspek-aspek seperti kecerdasan, keterampilan, dan nilai-nilai budaya dalam menilai kemajuan siswa. Dengan memperhitungkan konteks budaya lokal, penilaian holistik dapat membantu mempromosikan inklusi dan keadilan dalam proses penilaian. Pengetahuan adat memainkan peran penting dalam proses dekolonisasi.

Penilaian berbasis kinerja juga dapat menjadi alternatif yang lebih inklusif dalam mendekolonisasi praktik penilaian. Penelitian oleh Mabingo (2024) menyoroti pentingnya penilaian yang mempertimbangkan keterampilan dan pencapaian. Dalam penilaian

berbasis kinerja, kesempatan kepada siswa untuk menunjukkan kemampuan mereka dalam situasi nyata mendapat porsi perhatian lebih besar, penilaian berbasis kinerja dapat mengurangi kesenjangan dalam penilaian yang mungkin muncul akibat perbedaan budaya atau latar belakang sosial. Penilaian berbasis kinerja dapat menjadi pendekatan yang lebih inklusif dalam mendekolonisasi sistem penilaian dan umpan balik dalam pendidikan tari adat di komunitas-komunitas, seperti yang dicontohkan oleh Mabingo pada komunitas di Afrika. Menurutnya pendekatan ini memungkinkan individu untuk menunjukkan keterampilan mereka dalam konteks yang lebih alami dan relevan dengan budaya lokal mereka. Dengan menilai siswa berdasarkan penampilan dan interpretasi mereka terhadap tari adat, penilaian berbasis kinerja menghargai keunikan dan keberagaman ekspresi budaya yang ada di komunitas-komunitas tersebut. Selain itu, penilaian berbasis kinerja memberikan kesempatan kepada siswa untuk menerima umpan balik yang lebih personal dan kontekstual. Guru dapat memberikan saran dan dukungan berdasarkan penampilan langsung siswa, sehingga membantu mereka untuk mengembangkan keterampilan dan pemahaman mereka tentang tari adat dengan cara yang lebih bermakna. Pendekatan ini juga memungkinkan siswa untuk terlibat secara aktif dalam proses belajar-mengajar, karena mereka dapat mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan mereka melalui umpan balik yang diberikan. Dengan cara ini, penilaian berbasis kinerja mendukung pendekatan pendidikan yang lebih inklusif dan sensitif terhadap budaya, membantu menjaga dan melestarikan tradisi tari adat di komunitas-komunitas

Selain itu, partisipasi siswa dalam proses penilaian juga dapat membantu mendekolonisasi praktik penilaian di madrasah, termasuk juga penilaian diri dan teman sebaya siswa yang membantu dalam proses penilaian. Penelitian oleh Stefani (1994) menunjukkan bahwa penerapan skema penilaian diri dan teman sebaya dapat memiliki dampak positif dalam konteks dekolonisasi praktik penilaian, terutama bagi Madrasah Ibtidaiyah. Ketika siswa memiliki persepsi realistis tentang kemampuan mereka sendiri dan dapat membuat penilaian rasional terhadap pencapaian rekan-rekan mereka, hal ini menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif dan demokratis. Melibatkan siswa dalam proses penilaian misalnya menetapkan kriteria penilaian dan mengevaluasi kinerja mereka sendiri dapat membantu menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih inklusif dan memberdayakan. Dalam konteks dekolonisasi, penilaian diri dan teman sebaya memungkinkan siswa untuk mengembangkan kemampuan reflektif dan kritis mereka sendiri, yang penting untuk mengatasi pengaruh sistem penilaian yang mungkin bersifat hegemonik atau bias. Ini juga membantu menghindari dominasi penilaian eksternal yang tidak selalu relevan dengan konteks budaya lokal dan kebutuhan siswa. Selain itu, penilaian diri dan teman sebaya memberi siswa otonomi dan tanggung jawab dalam proses penilaian, yang mencerminkan pendekatan yang lebih inklusif dan berpusat pada siswa. Ini juga mendukung pemahaman yang lebih baik tentang keanekaragaman dan perbedaan individu di antara siswa, memungkinkan pengakuan dan pengembangan potensi unik setiap siswa. Dengan demikian, skema penilaian melibatkan siswa dapat mendukung upaya dekolonisasi dalam Madrasah Ibtidaiyah dengan memberikan siswa kesempatan untuk berpartisipasi dalam penilaian mereka sendiri dan menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih relevan dengan budaya dan kebutuhan mereka. Dengan demikian, konsep-konsep penilaian yang lebih inklusif dan berpusat pada budaya

lokal juga dapat menjadi strategi yang efektif dalam mendekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah.

Adapun konsep penilaian yang lebih inklusif dan berpusat pada budaya lokal untuk mendekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah, di antaranya adalah:

1. Penilaian Formatif

Penilaian formatif memiliki banyak makna (Bennett, 2011; Black & William, 2009; Andrade & Cizek, 2010). Penilaian ini merupakan metode penilaian yang berfokus pada memberikan umpan balik berkelanjutan kepada siswa selama proses pembelajaran. Tujuannya adalah untuk membantu siswa meningkatkan pemahaman mereka tentang materi pelajaran dan memfasilitasi perbaikan secara terus-menerus. Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, penilaian formatif memiliki kaitan yang erat dengan proses dekolonisasi karena dapat disesuaikan dengan konteks budaya lokal dan nilai-nilai Islam. Dengan mempertimbangkan konteks budaya lokal dan nilai-nilai Islam, pendidik dapat memberikan umpan balik yang lebih relevan dan bermakna bagi siswa. Misalnya, umpan balik dapat disampaikan dengan cara yang mempertimbangkan norma-norma sosial dan agama yang dianut oleh siswa. Selain itu, penilaian formatif dapat dilakukan dengan cara yang menghormati tradisi dan adat istiadat setempat, sehingga siswa merasa lebih terhubung dengan proses pembelajaran. Melalui pendekatan penilaian formatif yang berpusat pada budaya lokal dan nilai-nilai Islam, pendidik dapat mendukung proses dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah. Hal ini membantu mengurangi dampak warisan kolonialisme dalam praktik penilaian yang mungkin tidak sepenuhnya sesuai dengan konteks lokal. Dengan memberikan umpan balik yang kontekstual dan relevan, pendidik membantu siswa untuk merasa lebih dihargai dan didukung dalam perjalanan pembelajaran mereka, sekaligus memperkuat identitas budaya dan agama mereka.

2. Penilaian holistik

Penilaian holistik adalah pendekatan penilaian yang memperhitungkan berbagai aspek perkembangan siswa, seperti kecerdasan, keterampilan, dan nilai-nilai budaya, serta pengetahuan adat. Penilaian holistik adalah sebuah komitmen untuk menilai secara mendalam dan hal ini menjadi tantangan bagi guru (Singh & Agarwal, 2023). Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, penilaian holistik juga mencakup nilai-nilai Islam dan budaya lokal yang menjadi bagian dari keseharian siswa. Pendekatan ini mencerminkan kekayaan budaya dan keberagaman masyarakat Indonesia, serta memberikan penilaian yang lebih komprehensif terhadap kemajuan siswa. Kaitan penilaian holistik dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk mengakomodasi dan menghargai beragam aspek identitas siswa, termasuk latar belakang budaya dan agama mereka.

Dengan memperhitungkan kecerdasan, keterampilan, dan nilai-nilai budaya siswa, penilaian holistik menggeser fokus dari pendekatan penilaian yang mungkin dipengaruhi oleh warisan kolonial menuju pendekatan yang lebih relevan dengan konteks lokal. Pendekatan ini juga menghindari penekanan berlebihan pada standar penilaian yang mungkin tidak sesuai dengan lingkungan dan kebutuhan siswa. Penilaian holistik membantu menghapuskan bias dalam penilaian dan memungkinkan pengakuan terhadap potensi dan bakat siswa yang mungkin terabaikan oleh metode penilaian tradisional. Dengan memberikan perhatian pada nilai-nilai budaya dan aspek-aspek lain di luar sekadar hasil akademik, penilaian holistik mendukung proses dekolonisasi dengan

menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih adil, inklusif, dan mencerminkan realitas masyarakat Indonesia. Dengan demikian, pendekatan ini mendorong siswa untuk berkembang secara menyeluruh sesuai dengan potensi mereka dan memperkuat identitas budaya mereka.

3. Penilaian Berbasis Kinerja

Penilaian berbasis kinerja adalah pendekatan penilaian yang mengukur kemampuan siswa dalam situasi nyata atau kontekstual. Pendekatan ini fokus pada keterampilan praktis dan kompetensi siswa dalam menyelesaikan tugas atau proyek yang relevan dengan materi pelajaran. Penilaian berbasis kinerja mengharuskan siswa untuk menunjukkan pembelajaran dan pemahaman mereka dengan melakukan tindakan atau serangkaian tindakan. Jenis penilaian ini cocok digunakan dalam pembelajaran berbasis proyek, berbasis masalah, atau berbasis inkuiri (Colley, 2008). Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, penilaian berbasis kinerja dapat disesuaikan dengan latar belakang budaya siswa, sehingga proses penilaian menjadi lebih relevan dan bermakna bagi mereka. Kaitan penilaian berbasis kinerja dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk meminimalkan bias penilaian yang mungkin muncul akibat perbedaan budaya. Dengan mengukur kemampuan siswa dalam situasi nyata, penilaian ini memberikan kesempatan bagi siswa untuk menunjukkan kemampuan mereka dengan cara yang sesuai dengan konteks budaya mereka. Misalnya, tugas atau proyek yang diberikan dapat dirancang sedemikian rupa sehingga mencerminkan nilai-nilai budaya lokal dan tradisi masyarakat setempat.

Pendekatan ini juga memungkinkan siswa untuk mengekspresikan diri dan bakat mereka dengan cara yang lebih autentik, tanpa dibatasi oleh standar penilaian yang mungkin tidak sesuai dengan lingkungan mereka. Dengan demikian, penilaian berbasis kinerja mendukung proses dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah dengan mengurangi ketergantungan pada pendekatan penilaian yang mungkin dipengaruhi oleh warisan kolonial. Selain itu, penilaian berbasis kinerja juga memberikan kesempatan bagi pendidik untuk mengamati langsung kinerja siswa dalam situasi yang relevan, sehingga memungkinkan umpan balik yang lebih kontekstual dan mendalam. Hal ini membantu pendidik dan siswa untuk bekerja sama dalam menciptakan proses pembelajaran yang lebih inklusif dan responsif terhadap kebutuhan dan latar belakang budaya siswa.

4. Partisipasi Siswa dalam Penilaian

Partisipasi siswa dalam penilaian adalah pendekatan yang melibatkan siswa dalam menetapkan kriteria penilaian dan mengevaluasi kinerja mereka sendiri. Keterlibatan siswa dalam proses penilaian adalah salah satu prinsip evaluasi pendidikan yang wajib dilaksanakan. Dalam kegiatan evaluasi, partisipasi siswa bukanlah pilihan, melainkan keharusan. Ini merupakan salah satu elemen yang harus diikuti dalam pelaksanaan evaluasi pembelajaran. (Hamid & Fauzi, 2023) Dalam praktik ini, siswa diberikan kesempatan untuk berkontribusi dalam proses penilaian, termasuk menentukan standar yang harus mereka capai dan memberikan umpan balik terhadap kinerja mereka sendiri. Pendekatan ini menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih inklusif dan memberdayakan bagi siswa, karena mereka merasa memiliki kendali atas proses pembelajaran mereka. Kaitan partisipasi siswa dalam penilaian dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk menggeser paradigma penilaian yang cenderung otoritatif menuju pendekatan yang lebih demokratis dan inklusif. Dengan melibatkan

siswa dalam proses penilaian, praktik ini membantu mengurangi ketergantungan pada metode penilaian yang mungkin dipengaruhi oleh warisan kolonial, yang sering kali menempatkan pendidik sebagai satu-satunya penentu standar dan penilai kinerja.

Melalui partisipasi siswa, proses penilaian menjadi lebih relevan dengan kebutuhan dan latar belakang budaya mereka. Siswa dapat menyuarakan pandangan mereka tentang apa yang penting dalam pembelajaran dan penilaian, serta berperan aktif dalam menetapkan tujuan belajar. Hal ini tidak hanya memberikan siswa rasa tanggung jawab dan otonomi, tetapi juga meningkatkan motivasi dan keterlibatan mereka dalam pembelajaran. Dengan partisipasi siswa dalam penilaian, pendidik dan siswa dapat bekerja sama dalam menciptakan kriteria penilaian yang adil dan kontekstual, serta mendukung proses pembelajaran yang lebih bermakna. Hal ini mendorong lingkungan pembelajaran yang lebih inklusif dan menghormati keragaman budaya, sehingga mendukung proses dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah. Partisipasi siswa juga berkontribusi pada pengembangan kemampuan berpikir kritis dan refleksi diri, yang penting untuk pertumbuhan dan keberhasilan siswa di masa depan.

5. Pengakuan atas Kekuatan Lokal

Pengakuan atas kekuatan lokal dalam penilaian siswa adalah pendekatan yang menghormati dan memanfaatkan kekuatan, tradisi, dan kearifan lokal dalam proses penilaian. Ini berarti pendidik menyadari dan menghargai kontribusi budaya siswa dalam pembelajaran, termasuk nilai-nilai, pengetahuan, dan praktik tradisional yang mereka bawa dari latar belakang budaya mereka. Dalam praktik ini, pendidik dapat mengintegrasikan elemen-elemen lokal ke dalam proses penilaian, seperti penggunaan bahasa lokal, tradisi, dan konteks budaya dalam tugas atau proyek siswa. Kaitan pengakuan atas kekuatan lokal dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk mengubah paradigma penilaian yang cenderung didominasi oleh standar global atau pengaruh kolonial menjadi pendekatan yang lebih berpusat pada budaya lokal. Dengan mengakui kekuatan lokal, penilaian siswa menjadi lebih relevan dengan konteks budaya mereka dan memberikan ruang bagi ekspresi identitas mereka dalam pembelajaran.

Sayangnya kebijakan terkait penilaian dan evaluasi terkadang menghambat penerapan penilaian yang sesuai bagi siswa pribumi karena kebijakan tersebut cenderung memberlakukan standar yang sama untuk semua siswa tanpa mempertimbangkan konteks budaya atau latar belakang mereka (Nelson-Barber, dkk., 2007). Hal ini dapat berdampak negatif pada siswa pribumi yang memiliki cara belajar dan pengetahuan yang berbeda, karena standar tersebut tidak selalu selaras dengan cara belajar mereka. Oleh karena itu, penting bagi guru pribumi dan komunitas untuk berbicara tentang cara mereka yang sudah maju dalam mengetahui, belajar, dan memecahkan masalah. Ini berarti mengakui dan memanfaatkan pengetahuan tradisional dan cara belajar yang sudah ada di komunitas mereka. Dengan memahami dan menggunakan metode-metode ini dalam analisis proses dan hasil siswa, penilaian dapat menjadi lebih sesuai dan adil bagi siswa pribumi.

Pengakuan atas kekuatan lokal juga membantu meminimalkan bias penilaian yang mungkin muncul akibat perbedaan budaya. Dengan menghargai kontribusi budaya siswa, pendidik dapat memberikan penilaian yang lebih adil dan inklusif. Hal ini juga mendorong siswa untuk merasa dihargai dan diakui, sehingga meningkatkan motivasi dan rasa percaya diri mereka dalam pembelajaran. Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, pengakuan

atas kekuatan lokal berperan penting dalam mendukung proses dekolonisasi praktik penilaian. Pendekatan ini membantu mendefinisikan ulang konsep penilaian yang lebih sesuai dengan kebutuhan dan latar belakang budaya siswa, sehingga menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif dan berkelanjutan. Dengan menghargai kearifan lokal, pendidik dapat memperkuat hubungan siswa dengan komunitas mereka, sekaligus mempromosikan penghormatan terhadap keberagaman budaya dalam pendidikan.

6. Pembelajaran Berbasis Proyek

Pembelajaran berbasis proyek (Project-Based Learning - PBL) adalah bentuk pengajaran yang berpusat pada siswa dan aktif, yang ditandai dengan otonomi siswa, investigasi konstruktif, penetapan tujuan, kolaborasi, komunikasi, dan refleksi dalam praktik dunia nyata (Kokotsaki, dkk., 2016). Pembelajaran berbasis proyek adalah pendekatan pembelajaran di mana siswa diberikan kesempatan untuk mengerjakan proyek yang relevan dengan materi pelajaran dan konteks budaya lokal mereka. Dalam pembelajaran berbasis proyek, siswa dihadapkan pada masalah atau tugas yang membutuhkan investigasi, pemecahan masalah, dan kolaborasi. Pendekatan ini memungkinkan siswa untuk mengintegrasikan nilai-nilai budaya lokal mereka ke dalam proses pembelajaran, sehingga menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan kontekstual. Kaitan pembelajaran berbasis proyek dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk menggabungkan tradisi dan nilai-nilai budaya lokal siswa ke dalam pembelajaran. Dengan memungkinkan siswa untuk mengerjakan proyek yang relevan dengan budaya lokal mereka, pembelajaran berbasis proyek mengurangi ketergantungan pada kurikulum yang mungkin dipengaruhi oleh warisan kolonial dan seringkali tidak memperhatikan keragaman budaya.

Melalui proyek-proyek yang berhubungan dengan budaya lokal, siswa dapat mengeksplorasi identitas mereka, mendalami pengetahuan tradisional, dan memahami bagaimana nilai-nilai budaya mereka dapat diterapkan dalam konteks pembelajaran. Hal ini juga memberikan siswa kesempatan untuk berkontribusi pada komunitas mereka dengan menggunakan pengetahuan dan keterampilan yang mereka peroleh. Pendekatan ini mendukung proses dekolonisasi dengan memberikan siswa pengalaman belajar yang lebih relevan dengan latar belakang budaya mereka. Ini juga memungkinkan siswa untuk mengembangkan pemahaman yang lebih dalam tentang hubungan antara pendidikan, budaya, dan masyarakat. Dengan demikian, pembelajaran berbasis proyek membantu menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih inklusif dan memberdayakan, di mana siswa dapat tumbuh dan berkembang sesuai dengan konteks budaya mereka.

7. Pendekatan Kontekstual

Dalam konteks proses pembelajaran, pembelajaran kontekstual (Contextual Teaching and Learning) dipengaruhi oleh filosofi konstruktivisme, adalah konsep pembelajaran yang menghubungkan materi yang diajarkan kepada siswa dengan situasi dunia nyata mereka, serta mendorong siswa untuk mengaitkan pengetahuan yang dimiliki dengan penerapannya dalam kehidupan sehari-hari. Dalam konteks ini, penerapan pembelajaran melibatkan tujuh komponen utama, yaitu konstruktivisme, bertanya, penelusuran, komunitas belajar, pemodelan, dan termasuk penilaian autentik (Hidayat, 2012). Oleh karenanya, Pendekatan kontekstual dalam penilaian adalah metode penilaian yang mempertimbangkan konteks budaya dan sosial siswa saat mengevaluasi kemampuan dan potensi mereka. Dalam pendekatan ini, penilaian disesuaikan dengan latar belakang

siswa, termasuk nilai-nilai, tradisi, dan pengalaman mereka dalam kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, penilaian menjadi lebih relevan dan bermakna bagi siswa, serta memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang kemampuan mereka. Kaitan pendekatan kontekstual dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk menggeser fokus penilaian dari pendekatan universal atau standar internasional yang mungkin tidak sesuai dengan konteks lokal, menuju penilaian yang lebih responsif terhadap kebutuhan dan latar belakang siswa. Dengan menempatkan penilaian dalam konteks budaya dan sosial siswa, pendidik dapat memberikan penilaian yang lebih akurat dan adil. Pendekatan ini juga membantu mengurangi bias penilaian yang dapat muncul akibat perbedaan budaya antara pendidik dan siswa. Dengan mempertimbangkan konteks budaya siswa, pendidik dapat memahami lebih baik bagaimana siswa belajar dan berkembang dalam lingkungan mereka. Hal ini memungkinkan pendidik untuk memberikan umpan balik yang lebih relevan dan bermanfaat bagi siswa.

Pendekatan kontekstual juga mendukung proses dekolonisasi dengan menghargai keragaman budaya siswa dan mengintegrasikan nilai-nilai budaya lokal ke dalam proses penilaian. Dengan demikian, siswa merasa dihargai dan diakui, yang dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan mereka dalam pembelajaran. Selain itu, pendekatan ini membantu menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif dan memberdayakan, di mana siswa dapat mengembangkan potensi mereka secara optimal sesuai dengan latar belakang budaya mereka.

8. Penggunaan Bahasa Lokal

Penggunaan bahasa lokal dalam penilaian adalah pendekatan yang melibatkan penggunaan bahasa yang akrab bagi siswa dalam proses penilaian. Dengan menggunakan bahasa lokal, pendidik dapat memfasilitasi pemahaman dan ekspresi siswa secara lebih efektif. Siswa dapat menjelaskan dan mengekspresikan pemahaman mereka tentang materi pelajaran dengan lebih jelas dan percaya diri ketika mereka menggunakan bahasa yang biasa mereka gunakan dalam kehidupan sehari-hari. Bahkan, menurut Agasi dan Wahyuono (2016) siswa menjadi lebih mudah dalam mempresentasikan dengan menggunakan bahasa lokal.

Kaitan penggunaan bahasa lokal dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk menghilangkan hambatan komunikasi dan kesenjangan budaya yang mungkin timbul ketika penilaian dilakukan dalam bahasa yang berbeda dari bahasa yang biasa digunakan oleh siswa. Dalam banyak kasus, bahasa yang digunakan dalam penilaian sering kali merupakan bahasa resmi atau bahasa asing yang tidak sepenuhnya akrab bagi siswa, terutama di wilayah yang kaya akan keragaman budaya dan bahasa.

Dengan menggunakan bahasa lokal dalam penilaian, pendidik dapat mengurangi tekanan yang dialami siswa akibat perbedaan bahasa dan memungkinkan mereka untuk menunjukkan pemahaman dan kemampuan mereka dengan lebih baik. Pendekatan ini juga menghormati identitas budaya siswa dan mendukung pengakuan atas keragaman budaya dan bahasa di dalam kelas. Penggunaan bahasa lokal dalam penilaian juga mendukung proses dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah dengan menyesuaikan metode penilaian dengan kebutuhan dan latar belakang siswa. Hal ini menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih inklusif dan adil, di mana siswa merasa dihargai dan dapat belajar serta berkembang dengan lebih optimal. Selain itu, pendekatan

ini dapat memperkuat keberagaman budaya dan bahasa dalam pendidikan, yang pada gilirannya membantu memperkaya pengalaman belajar siswa dan pendidik.

9. Kerjasama dengan Masyarakat dan Komunitas Lokal

Kerjasama dengan komunitas lokal dan masyarakat dalam proses penilaian adalah pendekatan yang melibatkan anggota komunitas setempat, seperti orang tua, tokoh masyarakat, atau pelaku budaya, dalam proses penilaian siswa. Pendekatan ini dapat dilakukan melalui keterlibatan mereka dalam memberikan umpan balik, masukan, atau evaluasi terhadap kinerja siswa dalam proyek atau tugas tertentu. Dengan melibatkan komunitas lokal, pendidik dapat memperoleh perspektif yang lebih luas dan mendalam tentang konteks budaya dan sosial siswa.

Menurut Normina (2016) dukungan masyarakat akan tumbuh melalui usaha-usaha sekolah dalam membina hubungan yang intensif dan proaktif serta membangun reputasi lembaga pendidikan yang positif, selain itu partisipasi masyarakat berarti keterlibatan aktif individu atau kelompok (masyarakat) secara sadar dalam berkontribusi secara sukarela dalam program pembangunan, termasuk dalam tahap perencanaan, pelaksanaan, pemantauan, hingga evaluasi. Kaitan kerjasama dengan komunitas lokal dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk mengintegrasikan pandangan, nilai, dan praktik budaya lokal ke dalam penilaian siswa. Dengan melibatkan komunitas lokal, pendidik dapat memastikan bahwa penilaian mencerminkan realitas kehidupan sehari-hari siswa dan menghargai kontribusi budaya lokal mereka. Hal ini membantu menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih relevan dan bermakna bagi siswa.

Melalui kerjasama dengan komunitas lokal, pendidik juga dapat memperkuat keterkaitan antara pendidikan dan budaya lokal. Hal ini memungkinkan siswa untuk belajar dari pengalaman dan pengetahuan komunitas mereka, sehingga memberikan mereka pemahaman yang lebih dalam tentang warisan budaya mereka. Pendekatan ini juga dapat memperkaya proses pembelajaran dengan memperkenalkan perspektif dan contoh-contoh dari kehidupan nyata yang relevan dengan materi pelajaran. Kerjasama dengan komunitas lokal mendukung proses dekolonisasi dengan mengurangi jarak antara sekolah dan komunitas, serta meningkatkan keterlibatan masyarakat dalam pendidikan. Hal ini menciptakan rasa kebersamaan dan tanggung jawab kolektif dalam mendukung pertumbuhan dan perkembangan siswa. Dengan demikian, pendekatan ini membantu membangun lingkungan pembelajaran yang inklusif dan berkelanjutan, di mana siswa dapat mengembangkan potensi mereka sesuai dengan konteks budaya mereka.

10. Pendekatan Reflektif

Pendekatan reflektif dalam penilaian adalah metode yang mendorong siswa untuk berpikir kembali dan merenungkan pengalaman mereka dalam konteks budaya dan nilai-nilai lokal. Dalam pendekatan ini, siswa diajak untuk mengevaluasi dan memaknai pengalaman belajar mereka dengan cara yang mendalam, melihat bagaimana pengalaman tersebut berkaitan dengan latar belakang budaya mereka. Pendekatan ini dapat dilakukan melalui tulisan reflektif, diskusi kelompok, atau aktivitas introspeksi lainnya. Praktik ini menuntut seseorang mengevaluasi tindakan atau pekerjaannya sendiri untuk memahami apa yang telah dilakukan dan dicapai, dalam konteks pengajaran dan pembelajaran, pendekatan ini biasanya digunakan untuk meningkatkan metode pengajaran atau menilai hasil belajar siswa. Namun, selain itu, pendekatan ini juga bisa membantu seseorang mengkritisi dan memahami apa yang ia capai dalam proses penilaian, seperti bagaimana

penilaiannya mungkin mempengaruhi siswa atau bagaimana hasil penilaian dapat digunakan untuk tujuan tertentu. (Graf & Haris, 2016)

Kaitan pendekatan reflektif dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk membantu siswa mengembangkan kesadaran diri dan pemahaman yang lebih baik tentang identitas budaya mereka. Dengan merenungkan pengalaman mereka dalam konteks budaya lokal, siswa dapat memahami nilai-nilai, tradisi, dan perspektif unik yang membentuk identitas mereka. Pendekatan ini juga memungkinkan siswa untuk menghubungkan pengetahuan dan keterampilan yang mereka peroleh di sekolah dengan kehidupan nyata dan budaya mereka. Pendekatan reflektif membantu siswa untuk lebih memahami dan menghargai warisan budaya mereka, serta peran mereka dalam melestarikan dan mengembangkan budaya tersebut.

Hal ini mendukung proses dekolonisasi dengan memberikan ruang bagi siswa untuk menguatkan hubungan mereka dengan budaya lokal dan menghargai perbedaan budaya yang ada di sekitar mereka. Selain itu, pendekatan reflektif dapat meningkatkan pemikiran kritis dan kesadaran siswa tentang bagaimana praktik penilaian dan pembelajaran mempengaruhi identitas dan perspektif budaya mereka. Dengan demikian, pendekatan ini mendukung siswa dalam mengembangkan otonomi dan kepercayaan diri, serta mendorong mereka untuk menjadi agen perubahan dalam komunitas mereka. Pendekatan reflektif juga membantu menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif dan memberdayakan, di mana siswa dapat belajar, tumbuh, dan berkembang dengan lebih optimal sesuai dengan latar belakang budaya mereka.

11. Kontekstualisasi Materi Pelajaran

Kontekstualisasi materi pelajaran adalah pendekatan yang mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman dan konteks budaya siswa. Dalam pendekatan ini, pendidik berusaha untuk membuat materi pelajaran lebih relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa dengan memasukkan contoh, situasi, dan referensi dari budaya lokal ke dalam pembelajaran. Hal ini membantu siswa melihat hubungan antara apa yang mereka pelajari di sekolah dan pengalaman nyata yang mereka hadapi dalam komunitas mereka. Kaitan kontekstualisasi materi pelajaran dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk menggeser fokus pembelajaran dari pendekatan standar yang mungkin didasarkan pada budaya dominan atau warisan kolonial, menuju pendekatan yang lebih sesuai dengan latar belakang budaya siswa. Dengan mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman dan konteks budaya siswa, pendidik dapat membuat pembelajaran lebih relevan dan bermakna bagi siswa. Pendekatan ini juga dapat membantu meminimalkan ketimpangan budaya dalam pembelajaran dan penilaian. Dengan memasukkan unsur-unsur budaya lokal ke dalam materi pelajaran, pendidik dapat memperkaya proses belajar-mengajar dan memberikan siswa kesempatan untuk melihat budaya mereka dihargai dalam konteks pendidikan. Hal ini dapat meningkatkan motivasi siswa untuk belajar dan memberikan mereka rasa kebanggaan terhadap warisan budaya mereka.

Hasil penelitian yang dilakukan oleh Rismaningtyas dkk., (2019) menunjukkan bahwa dengan materi pembelajaran yang berbasis kontekstual dapat meningkatkan hasil belajar siswa. Kontekstualisasi materi pelajaran mendukung proses dekolonisasi dengan menciptakan ruang bagi siswa untuk merasakan kedekatan antara pendidikan dan budaya mereka. Pendekatan ini juga dapat membantu siswa mengembangkan pemahaman yang lebih dalam tentang identitas budaya mereka dan bagaimana pengetahuan yang mereka

peroleh di sekolah dapat diterapkan dalam kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, kontekstualisasi materi pelajaran berperan penting dalam membangun lingkungan pembelajaran yang inklusif dan berkelanjutan, di mana siswa dapat belajar, tumbuh, dan berkembang dengan cara yang menghormati dan menghargai latar belakang budaya mereka.

12. Pendekatan Inklusif

Pendekatan inklusif dalam penilaian adalah metode yang mempertimbangkan kebutuhan dan preferensi siswa dari berbagai latar belakang budaya. Pendekatan ini berupaya untuk memastikan bahwa semua siswa, terlepas dari perbedaan budaya, agama, atau latar belakang sosial-ekonomi, merasa dihargai dan diakui dalam proses penilaian. Pendekatan inklusif dapat mencakup penggunaan berbagai metode penilaian yang sesuai dengan kemampuan dan gaya belajar siswa, serta perhatian terhadap nilai-nilai dan tradisi budaya lokal yang mereka anut. Kaitan pendekatan inklusif dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk menggeser fokus penilaian dari pendekatan yang mungkin didominasi oleh perspektif budaya tertentu atau warisan kolonial, menuju pendekatan yang lebih adil dan beragam. Pendekatan inklusif memastikan bahwa semua siswa memiliki kesempatan yang sama untuk menunjukkan kemampuan mereka dan merasa nyaman dalam lingkungan pembelajaran yang menghargai keragaman budaya.

Namun, salah satu hambatan utama dalam pendekatan inklusif adalah kurangnya tenaga profesional yang memiliki pengalaman dan keahlian dalam bidang ini. Tantangan ini berdampak pada kemampuan sekolah dan institusi pendidikan untuk memberikan layanan yang optimal bagi siswa dengan kebutuhan khusus, sehingga penting untuk meningkatkan pelatihan dan pengembangan keterampilan bagi guru (Isroani, dkk., 2024). Dengan menerapkan pendekatan inklusif, pendidik dapat meminimalkan bias penilaian yang mungkin timbul akibat perbedaan budaya atau latar belakang siswa. Hal ini membantu menciptakan suasana belajar yang lebih adil dan merata, di mana semua siswa memiliki akses yang sama ke sumber daya pendidikan dan penilaian yang berkualitas. Pendekatan inklusif juga mendukung proses dekolonisasi dengan memberikan ruang bagi siswa untuk mengembangkan potensi mereka secara optimal sesuai dengan latar belakang budaya mereka. Pendekatan ini memungkinkan siswa untuk merasa dihargai dan diakui, yang dapat meningkatkan motivasi dan partisipasi mereka dalam pembelajaran. Dengan demikian, pendekatan inklusif berkontribusi pada terciptanya lingkungan pembelajaran yang lebih inklusif, berkelanjutan, dan responsif terhadap kebutuhan siswa dari berbagai latar belakang budaya.

13. Penggunaan Sumber Daya Lokal

Penggunaan sumber daya lokal dalam kegiatan penilaian adalah pendekatan yang melibatkan integrasi elemen-elemen budaya lokal, seperti cerita rakyat, lagu daerah, atau tradisi keagamaan, ke dalam proses penilaian. Pendekatan ini bertujuan untuk meningkatkan keterlibatan siswa dalam pembelajaran dengan membuat penilaian lebih relevan dan bermakna bagi mereka. Dengan memasukkan sumber daya lokal ke dalam penilaian, siswa dapat merasa lebih terhubung dengan materi pelajaran karena memiliki kaitan dengan budaya dan pengalaman mereka sendiri. Kaitan penggunaan sumber daya lokal dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk menggeser fokus penilaian dari pendekatan yang mungkin didominasi oleh budaya asing atau warisan kolonial menuju pendekatan yang lebih menghargai kekayaan budaya lokal. Menurut hasil

penelitian yang dilakukan oleh Muldayanti, dkk., (2020) menunjukkan bahwa bahwa terdapat perbedaan dan pengaruh hasil belajar dan motivasi siswa dengan menggunakan sumber daya alam lokal. Dengan menggunakan sumber daya lokal dalam penilaian, pendidik dapat memberikan ruang bagi siswa untuk belajar tentang dan merayakan warisan budaya mereka.

Pendekatan ini juga membantu siswa memahami dan menghargai nilai-nilai, tradisi, dan sejarah budaya mereka, yang dapat meningkatkan rasa identitas dan kebanggaan terhadap warisan budaya mereka. Dengan demikian, penggunaan sumber daya lokal dalam penilaian mendukung proses dekolonisasi dengan membantu siswa merasa lebih nyaman dan dihargai dalam lingkungan pembelajaran. Pendekatan ini juga dapat meningkatkan motivasi dan partisipasi siswa dalam pembelajaran, karena mereka merasa bahwa apa yang mereka pelajari memiliki relevansi langsung dengan kehidupan sehari-hari mereka. Hal ini dapat menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih inklusif dan berkelanjutan, di mana siswa dapat mengembangkan potensi mereka secara optimal sesuai dengan latar belakang budaya mereka. Dengan demikian, penggunaan sumber daya lokal dalam penilaian berperan penting dalam mendukung dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah.

14. Keterlibatan Orang Tua

Keterlibatan orang tua dalam proses penilaian adalah pendekatan yang melibatkan partisipasi orang tua dalam kegiatan penilaian siswa. Pendekatan ini bertujuan untuk memperkuat hubungan antara rumah dan sekolah, serta membangun pemahaman bersama tentang nilai-nilai budaya yang diterapkan dalam pembelajaran. Dengan melibatkan orang tua, pendidik dapat menjalin komunikasi yang lebih erat dengan keluarga siswa, yang pada gilirannya dapat meningkatkan dukungan orang tua terhadap pendidikan anak mereka. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Juniarto dan Wagiran (2013) keterlibatan orang tua berpengaruh terhadap prestasi siswa. Kaitan keterlibatan orang tua dengan proses dekolonisasi terletak pada upaya untuk menggabungkan nilai-nilai budaya lokal yang dihargai oleh keluarga dengan proses penilaian di sekolah. Dengan berkomunikasi secara terbuka dan bekerja sama dengan orang tua, pendidik dapat memahami harapan, nilai, dan tradisi yang penting bagi keluarga siswa, serta mengintegrasikannya ke dalam penilaian. Pendekatan ini juga dapat membantu membangun jembatan antara rumah dan sekolah, menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan berkelanjutan. Keterlibatan orang tua memungkinkan pendidik untuk menerima masukan dan perspektif dari keluarga siswa tentang pendekatan penilaian yang sesuai dengan budaya mereka, sehingga proses penilaian menjadi lebih relevan dan menghargai latar belakang budaya siswa.

Dengan melibatkan orang tua dalam proses penilaian, pendidik juga dapat meningkatkan rasa keterlibatan dan tanggung jawab bersama dalam pendidikan siswa. Hal ini dapat memberikan pengalaman belajar yang lebih kaya dan mendukung siswa dalam mengembangkan identitas budaya mereka. Keterlibatan orang tua dalam proses penilaian mendukung dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah dengan menciptakan kemitraan yang lebih kuat antara sekolah dan komunitas, sehingga menciptakan lingkungan belajar yang lebih harmonis dan inklusif bagi semua pihak.

15. Penilaian Berbasis Proses

Penilaian berbasis proses adalah pendekatan yang menekankan penilaian terhadap perjalanan pembelajaran dan perkembangan siswa sepanjang waktu, bukan hanya fokus pada hasil akhir atau nilai akhir. Perkembangan terkini dalam evaluasi pengajaran menunjukkan bahwa fokus evaluasi telah bergeser dari sekadar menilai hasil akhir sebuah program pengajaran menjadi penekanan pada penilaian proses, ini artinya penilaian proses merujuk pada proses penilaian yang dilakukan bersamaan dengan berlangsungnya proses belajar dan pembelajaran. (Silalahi, 2020) Pendekatan ini mengakui bahwa pembelajaran adalah sebuah proses yang berlangsung terus-menerus dan berfokus pada pemantauan dan pengukuran kemajuan siswa selama proses pembelajaran. Kaitan penilaian berbasis proses dengan proses dekolonisasi terletak pada kemampuan pendekatan ini untuk memberikan kesempatan yang adil bagi semua siswa untuk berkembang sesuai dengan potensi mereka, tanpa dibatasi oleh norma-norma penilaian tradisional yang mungkin tidak relevan dengan budaya lokal mereka. Pendekatan ini memungkinkan siswa untuk menunjukkan kemampuan mereka melalui berbagai cara, yang mencerminkan gaya belajar, preferensi, dan latar belakang budaya mereka.

Dengan berfokus pada proses pembelajaran, penilaian berbasis proses membantu mengurangi tekanan pada siswa untuk mencapai standar yang mungkin tidak sesuai dengan pengalaman budaya mereka. Sebaliknya, siswa dapat mengeksplorasi materi pelajaran dengan cara yang lebih relevan dengan kehidupan sehari-hari mereka dan budaya lokal mereka. Pendekatan ini juga memungkinkan pendidik untuk memberikan umpan balik yang berkelanjutan kepada siswa sepanjang perjalanan pembelajaran mereka. Umpan balik ini dapat membantu siswa memahami kekuatan dan area yang perlu ditingkatkan, serta memberikan dukungan yang sesuai dengan kebutuhan individu mereka. Penilaian berbasis proses mendukung proses dekolonisasi dengan memberikan ruang bagi siswa untuk belajar sesuai dengan keunikan mereka, menghargai keragaman budaya, dan mengembangkan identitas mereka. Pendekatan ini juga menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih inklusif dan responsif terhadap kebutuhan siswa dari berbagai latar belakang budaya. Dengan demikian, penilaian berbasis proses berkontribusi pada dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah.

PERAN PENDIDIK DAN SISWA DALAM TRANSFORMASI PRAKTIK PENILAIAN: MENUJU INKLUSI DI MADRASAH IBTIDAIYAH

Peran para pendidik dan siswa dalam proses dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah memiliki dampak yang signifikan terhadap transformasi pendidikan yang inklusif dan berpusat pada nilai-nilai lokal. Para pendidik memegang peran kunci dalam memperkenalkan dan menerapkan konsep-konsep penilaian yang lebih inklusif dan relevan dengan budaya lokal. Mereka bertanggung jawab untuk mengubah mindset dan praktek penilaian yang mungkin masih terpengaruh oleh warisan kolonialisme. Penelitian oleh Iseke-Bames (2008), Sanford, dkk., (2012), Subedi (2013), dan Khalifa, dkk. (2019), menyoroti pentingnya peran pendidik dalam menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung keberagaman budaya dan mempromosikan kesadaran dekolonisasi dalam proses pembelajaran. Selain itu, pendidik juga memiliki tanggung jawab untuk mengembangkan dan mengimplementasikan strategi penilaian yang memperhitungkan

konteks budaya siswa. Hal ini meliputi penggunaan bahasa lokal dalam penilaian, mempertimbangkan tradisi dan nilai-nilai budaya dalam penetapan kriteria penilaian, dan melibatkan siswa dalam proses penilaian. Penelitian oleh Salay (2019), Sahrudin dkk. (2023) dan Isroani, dkk. (2024) menunjukkan bahwa pendidik yang mempraktikkan pendekatan penilaian dalam pembelajaran yang inklusif dan berpusat pada siswa dapat memberikan dampak positif terhadap motivasi dan prestasi siswa.

Sementara itu, peran siswa dalam proses dekolonisasi praktik penilaian juga tidak bisa diabaikan. Siswa memiliki kekuatan untuk menantang norma-norma penilaian yang tidak sesuai dengan budaya mereka, serta memperjuangkan inklusi dan keadilan dalam penilaian. Penelitian oleh Ani (2013) menyoroti pentingnya pemberdayaan siswa dalam mempengaruhi praktik penilaian melalui partisipasi aktif dalam proses pembelajaran dan penilaian. Para siswa juga dapat berperan sebagai agen perubahan dalam mendorong pendidik untuk mengadopsi praktik penilaian yang lebih inklusif. Mereka dapat melibatkan diri dalam dialog dan diskusi dengan pendidik tentang kebutuhan mereka dalam penilaian serta memberikan umpan balik konstruktif tentang efektivitas praktik penilaian yang diterapkan. Dengan demikian, siswa memiliki potensi untuk berkontribusi dalam memperkuat proses dekolonisasi dalam praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah. Adapun peran para pendidik dan siswa terhadap proses dekolonisasi dalam praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah, di antaranya adalah dapat dilihat dalam tabel berikut:

Tabel 2 Peran Para Pendidik dan Siswa terhadap Proses Dekolonisasi Dalam Praktik Penilaian Di Madrasah Ibtidaiyah

No	Peran	Pendidik	Siswa
1	Memperkenalkan Konsep/ Pemberi Pengetahuan	Mengenalkan konsep-konsep penilaian inklusif dan berpusat pada budaya lokal kepada siswa.	Menerima dan memahami konsep-konsep penilaian inklusif dan berpartisipasi dalam penerapannya.
2	Menerapkan Strategi/ Fasilitator	Mengembangkan dan menerapkan strategi penilaian yang memperhitungkan konteks budaya siswa.	Berpartisipasi aktif dalam proses penilaian dan memberikan umpan balik tentang kebutuhan mereka dalam penilaian.
3	Memfasilitasi Diskusi/ Inovator	Membuka ruang diskusi dan dialog dengan siswa tentang praktik penilaian yang sesuai dengan budaya lokal.	Mengajukan pertanyaan dan berdiskusi dengan pendidik tentang keadilan dan inklusi dalam penilaian.
4	Mengadopsi Pendekatan Baru	Menerima dan mengadopsi pendekatan baru dalam penilaian yang lebih inklusif dan berpusat pada budaya lokal.	Berpartisipasi dalam penilaian sesuai dengan pendekatan baru dan menantang praktik penilaian yang tidak sesuai dengan budaya mereka.
5	Memberdayakan Siswa	Memberdayakan siswa dalam proses penilaian dengan melibatkan mereka dalam menetapkan kriteria dan mengevaluasi kinerja mereka sendiri.	Merasa diberdayakan untuk berperan aktif dalam proses penilaian dan mengambil inisiatif dalam meningkatkan pemahaman mereka.
6	Pembimbingan	Memberikan bimbingan kepada siswa dalam mengadopsi pendekatan baru dalam penilaian yang lebih	Berpartisipasi dalam penilaian sesuai dengan pendekatan baru dan menantang praktik penilaian yang tidak sesuai

No	Peran	Pendidik	Siswa
7	Pemberdayaan	inklusif. Memberdayakan siswa dalam proses penilaian dengan melibatkan mereka dalam menetapkan kriteria dan mengevaluasi kinerja mereka sendiri.	dengan budaya mereka. Merasa diberdayakan untuk berperan aktif dalam proses penilaian dan mengambil inisiatif dalam meningkatkan pemahaman mereka.
8	Pendukung Kreativitas	Mendorong siswa untuk mengekspresikan diri mereka sendiri dalam proses penilaian.	Menggunakan penilaian sebagai sarana untuk menunjukkan kreativitas dan potensi mereka.
9	Penghubung Budaya	Mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman dan konteks budaya siswa dalam proses penilaian.	Mengartikulasikan bagaimana nilai-nilai budaya mereka tercermin dalam kinerja mereka dan memperkuat identitas budaya.
10	Pemimpin Pembelajaran	Memimpin proses pembelajaran yang inklusif dan berpusat pada budaya lokal melalui praktik penilaian yang tepat.	Mengambil peran aktif dalam mengarahkan pembelajaran dengan memperhitungkan nilai-nilai budaya dan keberagaman.
11	Mitra Pembelajaran	Melibatkan siswa sebagai mitra dalam proses penilaian dan menghargai kontribusi mereka dalam peningkatan kualitas pembelajaran.	Berperan sebagai mitra dalam proses penilaian dengan memberikan umpan balik yang konstruktif dan berpartisipasi dalam evaluasi diri.
12	Pemfasilitasi Kolaborasi	Mendorong kolaborasi antara siswa dalam proses penilaian untuk saling belajar dan mendukung satu sama lain.	Berkolaborasi dengan sesama siswa dalam mengevaluasi kinerja dan berbagi pengetahuan dan keterampilan.
13	Katalisator Perubahan	Menjadi agen perubahan dalam mengubah praktik penilaian yang tidak inklusif dan mendukung proses dekolonisasi.	Mendukung norma-norma penilaian yang sesuai dengan budaya mereka dan mengadvokasi untuk praktik penilaian yang lebih inklusif.
14	Promotor Keadilan	Memastikan bahwa semua siswa memiliki kesempatan yang sama dalam proses penilaian tanpa diskriminasi atau bias budaya.	Mendukung keadilan dalam penilaian dengan menghargai keberagaman budaya dan memberikan kesempatan yang sama bagi semua siswa.

Melalui peran yang saling melengkapi antara pendidik dan siswa, proses dekolonisasi dalam praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah dapat diimplementasikan dengan lebih efektif dan berkelanjutan.

Peran-peran yang dimainkan oleh para pendidik dan siswa dalam proses dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah memiliki dampak yang luas dan signifikan dalam menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif dan berpusat pada budaya lokal. Pertama, melalui peran sebagai pemberi pengetahuan dan fasilitator, para pendidik dapat memperkenalkan konsep-konsep penilaian yang lebih inklusif dan relevan dengan budaya lokal kepada siswa. Hal ini tidak hanya membuka wawasan siswa terhadap

berbagai pendekatan penilaian yang dapat mencerminkan nilai-nilai budaya mereka, tetapi juga mengubah paradigma penilaian dari model yang mungkin masih terpengaruh oleh warisan kolonial.

Kedua, peran sebagai pembimbing dan pemberdaya memberikan kesempatan bagi siswa untuk aktif terlibat dalam proses penilaian, sehingga mereka merasa memiliki kontrol atas pembelajaran mereka sendiri. Dengan merasa diberdayakan dan didorong untuk berpartisipasi dalam menetapkan kriteria penilaian dan mengevaluasi kinerja mereka sendiri, siswa dapat meningkatkan pemahaman mereka tentang diri sendiri dan meningkatkan motivasi dalam belajar. Ini memberikan dampak positif pada prestasi akademik dan perkembangan pribadi siswa.

Ketiga, peran sebagai penghubung budaya dan pemimpin pembelajaran memungkinkan pendidik untuk mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman dan konteks budaya siswa. Ini tidak hanya memperkuat relevansi pembelajaran dengan kehidupan sehari-hari siswa, tetapi juga menghormati dan memperkuat identitas budaya mereka. Sebagai hasilnya, siswa merasa dihargai dan diakui dalam proses pembelajaran, yang dapat meningkatkan rasa memiliki dan partisipasi mereka dalam pendidikan.

Terakhir, peran sebagai katalisator perubahan dan promotor keadilan memberikan dorongan untuk mengubah praktik penilaian yang tidak inklusif dan mendukung proses dekolonisasi. Dengan menantang norma-norma penilaian yang mungkin masih terpengaruh oleh warisan kolonial dan mengadvokasi untuk praktik penilaian yang lebih inklusif dan berpusat pada budaya lokal, baik pendidik maupun siswa dapat menjadi agen perubahan dalam menciptakan lingkungan pembelajaran yang lebih adil, inklusif, dan berkelanjutan.

KESIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil penelitian dan analisis terhadap peran para pendidik dan siswa dalam proses dekolonisasi praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah, dapat disimpulkan bahwa keterlibatan aktif mereka memiliki dampak yang signifikan dalam mengubah paradigma pendidikan menuju inklusi dan keadilan. Para pendidik memiliki peran penting dalam memperkenalkan dan menerapkan konsep-konsep penilaian yang lebih inklusif dan berpusat pada budaya lokal, sementara siswa memiliki peran dalam memperjuangkan perubahan dan mendukung penerapan praktik penilaian yang sesuai dengan kebutuhan dan konteks budaya mereka. Melalui kolaborasi dan kerjasama antara pendidik dan siswa, praktik penilaian di Madrasah Ibtidaiyah dapat menjadi lebih responsif terhadap keberagaman budaya dan merangsang kesadaran dekolonisasi dalam konteks pendidikan Islam di Indonesia.

Dalam konteks masa depan, penelitian ini menyoroti pentingnya terus mendorong pendidikan yang inklusif dan berpusat pada budaya lokal sebagai langkah menuju transformasi pendidikan yang lebih adil dan berkelanjutan. Tindakan konkret, seperti pelatihan bagi pendidik dalam penerapan praktik penilaian yang inklusif dan memperluas peran siswa dalam proses penilaian, dapat menjadi langkah awal dalam menghadapi tantangan dan peluang yang dihadapi oleh Madrasah Ibtidaiyah di era dekolonisasi. Dengan demikian, hasil penelitian ini tidak hanya memberikan wawasan mendalam tentang praktik penilaian di madrasah, tetapi juga menawarkan pandangan baru tentang

bagaimana pendidikan Islam di Indonesia dapat memperkuat identitas budaya lokal sambil tetap berintegrasi dalam konteks global yang terus berubah.

DAFTAR RUJUKAN

- Adlini, M. N., Dinda, A. H., Yulinda, S., Chotimah, O., & Merliyana, S. J. (2022). Metode penelitian kualitatif studi pustaka. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 6(1), 974-980.
- Agustiningsih, E. P., Sulistyono, S. T., & Puguh, D. R. (2021). Islamic and Dutch Schools in Jambi During Colonial Era. *Indonesian Historical Studies*, 5(1), 59-72.
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Aritonang, J. S. (1993). A Summary Of The History Of Education In Indonesia From About 1800 To 1940. In *Mission Schools in Batakland (Indonesia), 1861-1940* (pp. 7-34). Brill.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21, 5-31.
- Colley, K. (2008). Performance-based assessment. *The Science Teacher*, 75(8), 68.
- Coté, J. (1995). Imperialism and the progressive education movement: schooling in colonial Sulawesi. *Paedagogica Historica*, 31(sup1), 253-277.
- Crossouard, B., & Oprandi, P. (2022). Decolonising formative assessment. In *Theory and method in higher education research* (Vol. 8, pp. 181-196). Emerald Publishing Limited.
- Darmalaksana, W. (2020). Metode penelitian kualitatif studi pustaka dan studi lapangan. *Pre-Print Digital Library UIN Sunan Gunung Djati Bandung*.
- Daulay, H. P. (1990). *Pesantren, Sekolah dan Madrasah (Tinjauan dari Sudut Kurikulum Pendidikan Islam)* (Doctoral dissertation, Pasca Sarjana).
- Eizadirad, A., & Eizadirad, A. (2019). Decolonizing educational assessment models. *Decolonizing educational assessment: Ontario elementary students and the EQAO*, 203-228.
- Graf, A. J., & Harris, B. R. (2016). Reflective assessment: opportunities and challenges. *Reference Services Review*, 44(1), 38-47.
- Hajiannor, H., Saddhono, K., Elihami, E., Kurdi, M. S., & Kurdi, M. S. (2023). Analysis of the Content and Accuracy of Multicultural Values in Islamic Religious Education and Moral Textbook. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(1), 211-218.
- Hamid, A., & Fauzi, M. (2023). *Kosep & Teori Dasar Manajemen Pendidikan Islam*. Penerbit Adab.
- Hanipudin, S. (2019). Pendidikan Islam di Indonesia dari masa ke masa. *Matan: Journal of Islam and Muslim Society*, 1(1), 39-53.
- Hasbullah, H., Juhji, J., & Maksum, A. (2019). Strategi belajar mengajar dalam upaya peningkatan hasil belajar pendidikan agama islam. *EDURELIGIA: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 3(1), 17-24.
- Hidayat, M. S. (2012). Pendekatan kontekstual dalam pembelajaran. *INSANIA: Jurnal Pemikiran Alternatif Kependidikan*, 17(2).

- Hikam, M. A. (2000). *Islam, demokratisasi, dan pemberdayaan civil society*. Jakarta: Erlangga.
- Idrus, M. (1999). Menuju Pendidikan yang Demokratis. *El-Tarbawi*, 40-45.
- Iseke-Bames, J. M. (2008). Pedagogies for decolonizing. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1).
- Isroani, F., Juniarni, C., Kurdi, M. S., Hasanah, M., Mukhlisin, H., Kurdi, M. S., ... & Safar, M. (2024). Pendidikan Inklusif. Jawa Barat: Aina Media Beswara.
- Jihan, J., Ismaya, B., Kurdi, M. S., Sudarwati, N., & Kurdi, M. S. (2023). Permasalahan dan Tantangan Pendidikan Islam Modern di Tengah Era Digitalisasi. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(03).
- Junianto, D., & Wagiran, W. (2013). Pengaruh kinerja mengajar guru, keterlibatan orang tua, aktualisasi diri dan motivasi berprestasi terhadap prestasi. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 3(3).
- Karel A. Strennbrink. (1978). *Pesantren, Madrasah, Sekolah, Pendidikan Islam dalam Kurun Modern*. Jakarta: LP3ES.
- Khalifa, M. A., Khalil, D., Marsh, T. E., & Halloran, C. (2019). Toward an indigenous, decolonizing school leadership: A literature review. *Educational Administration Quarterly*, 55(4), 571-614.
- Khasanah, D. May Nur. (2022). *Pendidikan Indonesia Zaan Belanda vs Jepang, Mana Yang Lebih Baik. 15 Maret 2022 diakses pada kumparan.com pada tanggal 02 Januari 2024*.
- Khuluk, L. (2000). *Fajar Kebangunan Ulama; Biografi KH. Hasyim Asy'ari*. LKIS PELANGI AKSARA.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277.
- Kurdi, M. S. (2018). Madrasah Ibtidaiyah dalam Pandangan Dunia: Isu-Isu Kontemporer dan Tren dalam Pendidikan. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 5 (2), 231-248.
- Kurdi, M. S. (2023). Promoting Multicultural Awareness In Social Studies At Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Ilmu Sosial, Pendidikan dan Humaniora (JISPENDIORA)*, 2(2), 219-235.
- Kurdi, M. S. (2023, December). The Role of Technology in Promoting Cultural Competence: A Comprehensive Review in Multicultural Education. In *The International Conference on Education, Social Sciences and Technology (ICESST)* (Vol. 2, No. 2, pp. 455-482).
- Kurdi, M. S. (2023). BAB 10. *TRANSFORMASI DIGITAL DALAM PEMBELAJARAN*, 165.
- Mabingo, A. (2024). Decolonizing assessment in dance education: Ubuntu as an evaluative framework in indigenous African dance education practices. *Journal of Dance Education*, 24(1), 53-64.
- Messick, B. (1997). Genealogies of reading and the scholarly cultures of Islam. *Cultures of scholarship*, 387-412.
- Mokodenseho, S., Kurdi, M. S., Idris, M., Rumondor, P., & Solong, N. P. (2023). Elaboration of the History of Islamic Education in the Dutch Colonial Period. *Journal of Islamic Education Policy*, 8(2).

- Muldayanti, N. D., Kurniawan, A. D., & Selinovia, S. (2020). Pembelajaran Ipa Menggunakan Media Sumber Daya Alam Lokal Melalui Pendekatan Saintifik Berbasis Lesson Study Terhadap Hasil dan Motivasi Siswa. *Jurnal Bioeducation*, 7(1), 23-28.
- Musa, M., Asyha, A. F., Rukhmana, T., Ikhlas, A., Kurdi, M. S., & Jalil, M. A. (2024). Pentingnya Pendidikan Agama Islam dalam Menghadapi Tantangan Globalisasi. *Journal on Education*, 6(3), 16035-16039.
- Nelson-Barber, S., & Trumbull, E. (2007). Making assessment practices valid for Indigenous American students. *Journal of American Indian Education*, 132-147.
- Nugroho, I. (1995). *The theosophical educational movement in colonial Indonesia (1900-1947)* (Doctoral dissertation, UNSW Sydney).
- Pusparini, I. (2019). Perkembangan Sekolah Meer Uitgebreed Lager Onderwijs (Mulo) Di Yogyakarta Tahun 1918-1942. *Ilmu Sejarah-S1*, 4(6).
- Pradika, A. R. R. (2020). Kebijakan kurikulum pendidikan agama Islam di indonesia. *Geneologi PAI: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 7(1), 8-17.
- Rahmat, M. P. I. (2019). *Evaluasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam* (Vol. 1). Yogyakarta: Bening Pustaka.
- Rismaningtyas, A., Slamet, A., & Pranoto, Y. K. S. (2019). Implementation of Contextual Based Teaching Materials on Various Work Themes of Primary School Students. *Journal of Primary Education*, 8(4), 110-119.
- Robertus Adi Sarjono Owon, M., Mulyani, A., Kurdi, M. S., Pd, M., Kurdi, M. S., Pd, M., ... & Sudjatnika, T. (2023). *REVOLUSI KURIKULUM (Kurikulum dari Masa ke Masa)*. PGMI STIQ Press.
- Sahrudin, M., Djafri, N., & Sukung, A. (2023). Pengelolaan Pendidikan Inklusif. *Jambura Journal of Educational Management*, 162-179.
- Salay, R. (2019). Perbedaan Motivasi Belajar Siswa yang Mendapatkan Teacher Centered Learning (TCL) Dengan Student Centered Learning (SCL).
- Sanford, K., Williams, L., Hopper, T., & McGregor, C. (2012). Indigenous principles decolonizing teacher education: What we have learned. *in education*, 18(2).
- Sanaky, H. A. (1999). Studi Pemikiran Pendidikan Islam Modern. *El-Tarbawi*, 5-13.
- Sari, A. K., & Sirozi, M. (2023). Politik Pendidikan Islam Indonesia Masa Reformasi (1998-Sekarang). *Tarbawy: Jurnal Pendidikan Islam*, 10(1), 20-37.
- Schrauwers, A. (2000). *Colonial'reformation'in the highlands of Central Sulawesi, Indonesia, 1892-1995* (Vol. 14). University of Toronto Press.
- Seehawer, M. (2018). South African science teachers' strategies for integrating indigenous and Western knowledges in their classes: Practical lessons in decolonisation. *Educational Research for Social Change*, 7(SPE), 91-110.
- Shiu-sing, T. (2005). Some reflections on the design of contextual learning and teaching materials. Available: Retrieved from <http://resources.emb.gov.hk/cphysics>.
- Silalahi, T. (2020). Evaluasi pembelajaran. Medan: Yayasan Kita Menulis.
- Singh, J., & Agarwal, T. (Eds.). (2023). *Creating an Equitable Space for Teaching and Learning: Towards Theory and Evidence-based Practice*. Taylor & Francis.
- Subedi, B. (2013). Decolonizing the curriculum for global perspectives. *Educational Theory*, 63(6), 621-638.
- Sultani, Z. I. M., & Kristanti, Y. P. (2020). Perkembangan Dan Pelaksanaan Pendidikan Di Zaman Kolonial Belanda Di Indonesia Abad 19-20. *Jurnal Artefak*, 7(2), 91-106.

- Stefani, L. A. (1994). Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities. *Studies in Higher Education, 19*(1), 69-75.
- Tilaar, H. A. R. (1998). *Beberapa agenda reformasi pendidikan nasional dalam perspektif abad 21*. IndonesiaTera.
- Wibowo, B. A. (2022). Education As A Form Of Resistance Ki Hadjar Dewantara Towards Occupation. *Proceeding Humanities: Teacher Training and Education, 4*(1), 22-28.
- Zed, M. (2008). *Metode penelitian kepustakaan*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia.