

**MENUJU TRANSFORMASI ASESMEN DI PAUD: INTEGRASI  
ASESMEN FORMATIF DAN ASESMEN SUMATIF DALAM  
PEMBELAJARAN MENDALAM DI WILAYAH 3T**

**Engelbertus Nggalu Bali, Angelikus Nama Koten<sup>2</sup>, Gokma Nafita Tampubolon<sup>3</sup>,**

**Yohana Yuniati<sup>4</sup>, Felisitas Ndeot<sup>5</sup>**

<sup>1234</sup>FKIP, PGPAUD, Universitas Nusa Cendana, Kupang

<sup>5</sup>FKIP, PGPAUD, Universitas Katolik St. Paulus, ruteng

Koresponding Email : [engelbertus.bali@staf.undana.ac.id](mailto:engelbertus.bali@staf.undana.ac.id)

**ABSTRAK**

Transformasi asesmen di Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) menjadi krusial dalam mendukung implementasi pendekatan pembelajaran mendalam (deep learning) yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Penelitian ini bertujuan mengungkap kesiapan ekosistem pendidikan, khususnya guru, kepala sekolah, dan pengawas di wilayah 3T Nusa Tenggara Timur (NTT), dalam mengintegrasikan asesmen formatif dan sumatif secara reflektif dan kontekstual. Menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif, data dikumpulkan melalui wawancara mendalam dan diskusi kelompok terfokus terhadap 12 informan dari 12 kabupaten. Analisis data dilakukan dengan pendekatan tematik-induktif melalui tahapan open coding, kategorisasi, dan pengembangan tema yang dihubungkan dengan teori asesmen dalam pembelajaran mendalam. Untuk meningkatkan kredibilitas, penelitian menerapkan triangulasi sumber (guru, kepala sekolah, pengawas) dan metode (wawancara dan FGD), serta member checking untuk memastikan konsistensi makna hasil interpretasi. Hasil menunjukkan bahwa asesmen masih dipahami secara administratif dan belum diposisikan sebagai proses reflektif untuk mendukung pembelajaran eksploratif anak. Integrasi asesmen formatif dan sumatif belum optimal karena rendahnya literasi asesmen, beban kerja tinggi, serta minimnya pelatihan dan supervisi. Meski demikian, ditemukan praktik baik dari guru yang memanfaatkan dokumentasi pembelajaran untuk refleksi kolektif. Studi ini menegaskan pentingnya pelatihan kontekstual dan komunitas pembelajar dalam mendukung asesmen yang berpihak pada anak. Kebaruan penelitian terletak pada identifikasi hambatan sistemik dan penekanan pada reposisi asesmen sebagai proses pedagogis dalam pembelajaran mendalam di wilayah 3T.

**Kata Kunci:** Transformasi, Asesmen Formatif, Asesmen Sumatif, Pendekatan Deep Learning, Pendidikan Anak Usia Dini, Studi Kasus

**Abstract**

*The transformation of assessment in Early Childhood Education (ECE) has become crucial in supporting the implementation of a deep learning approach that is intentional, meaningful, and joyful. This study aims to reveal the readiness of the educational ecosystem, particularly teachers, principals, and supervisors in Indonesia's 3T regions (frontier, outermost, underdeveloped) of East Nusa Tenggara (NTT), in integrating formative and summative assessments in a reflective and contextual manner. Employing a descriptive qualitative approach, data were collected through in-depth interviews and focus group discussions with 12 informants from 12 districts. Data analysis was conducted using a thematic-inductive approach through stages of open coding, categorisation, and theme development linked to theories of assessment in deep learning. To enhance credibility, the study applied source triangulation (teachers, principals, supervisors) and method triangulation (interviews and FGDs), alongside member checking to ensure consistency in the interpretation of findings. Results indicate that assessment is still largely understood in administrative terms and has not yet been positioned as a reflective process to support children's exploratory learning. The integration of formative and summative assessments remains suboptimal due to low assessment literacy, high workloads, and limited training and supervision. Nevertheless, examples of good practice were identified among teachers who used learning documentation for collective reflection. The study highlights the importance of contextualised training and professional learning communities in supporting child-centred assessment. The novelty of this research lies in its identification of systemic barriers and its emphasis on repositioning assessment as a pedagogical process within deep learning in 3T regions as an essential pedagogical component in deep learning, especially within 3T areas.*

**Keywords:** Transformation, Formative Assessment, Summative Assessment, Deep Learning Approach, Early Childhood Education, Case Study.

## PENDAHULUAN

Transformasi pendidikan di Indonesia menggeser pendekatan hafalan menuju *deep learning* yang menekankan pembelajaran berkesadaran, bermakna, dan menyenangkan. Di PAUD, pendekatan ini menguatkan kapasitas kognitif dan sosial-emosional anak melalui bermain simbolik, eksplorasi kontekstual, dan pengalaman autentik (Cheng et al., 2025; Ding & Li, 2024). Perubahan ini menuntut guru mereformulasi strategi pedagogis dan praktik asesmen.

Lingkungan belajar yang mendukung dan penggunaan material konkret terbukti berkontribusi terhadap pencapaian pembelajaran mendalam. Interaksi anak dengan objek nyata melalui permainan simbolik dan konstruktif menjadi mediasi penting bagi keterlibatan belajar yang lebih dalam (Sando et al., 2023). Selain itu, pemanfaatan teknologi dalam proses pembelajaran PAUD telah mempercepat proses dokumentasi perkembangan anak dan pengambilan keputusan pedagogis berbasis data, termasuk dalam perencanaan dan pelaksanaan asesmen (Aulia et al., 2024; Hao & Guohua, 2024; Yi Liu et al., 2022).

Dalam ekosistem pembelajaran mendalam, guru PAUD memainkan peran yang kompleks sebagai fasilitator, pendamping belajar, dan perancang lingkungan belajar yang adaptif. Dalam pendekatan berbasis proyek (*Project-Based Learning*), guru memfasilitasi inisiatif anak dan membimbing guru pemula dalam menerapkan pendekatan yang berpihak pada anak (Donegan-Ritter et al., 2023). Dalam konteks pembelajaran STEM, peran guru juga meluas menjadi fasilitator eksplorasi anak terhadap sains dan teknologi (Leung, 2023). Perubahan peran ini menuntut penguatan kompetensi profesional secara berkelanjutan.

Pengembangan profesional guru PAUD telah terbukti meningkatkan kapasitas mereka dalam merancang dan

mengimplementasikan pembelajaran yang mendalam. Program seperti *MyTeachingPartner* (Downer et al., 2009), *lesson study* (Gragg & Collet, 2022) dan pendekatan visual seperti *photo-elicitation* (Saputri & Risnawati, 2024) memperlihatkan hasil positif dalam meningkatkan refleksi, kolaborasi, dan fokus pembelajaran pada anak. Namun, penguatan kapasitas guru dalam praktik asesmen masih menjadi tantangan tersendiri, khususnya dalam aspek integrasi antara asesmen formatif dan sumatif.

Banyak guru PAUD di Indonesia telah menyambut positif penerapan pembelajaran berbasis proyek, dengan melaporkan manfaat besar terhadap kualitas keterlibatan anak. Namun, mereka juga menekankan pentingnya dukungan kontekstual dari kepala sekolah dan orang tua dalam mendukung keberhasilan pendekatan ini (Aisyah & Novita, 2025). Salah satu area yang masih memerlukan perhatian adalah kesiapan guru dalam merancang dan mengintegrasikan asesmen formatif dan sumatif ke dalam pembelajaran mendalam secara konsisten dan bermakna (Bergan et al., 2024).

Asesmen formatif dan sumatif memegang peran saling melengkapi dalam proses pendidikan. Asesmen formatif, atau *assessment for learning*, dirancang untuk memberikan umpan, membantu siswa memahami capaian saat ini, mengenali area yang perlu ditingkatkan, serta mengembangkan keterampilan regulasi diri (Felea & Roman, 2023; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Tillema, 2009; Weeden & Simmons, 2017). Asesmen formatif yang efektif mencakup penetapan tujuan belajar yang jelas, pemberian umpan balik secara teratur, dan partisipasi aktif siswa melalui teknik seperti asesmen diri, asesmen teman sebaya, serta penggunaan portofolio (Halim et al., 2024).

Sementara itu, asesmen sumatif berfungsi untuk mengukur pencapaian tujuan belajar di akhir suatu program atau pembelajaran, guna menilai apakah siswa telah mencapai kompetensi yang ditetapkan

(Qiao et al., 2020; Tienson-Tseng, 2019; Wood, 2018). Hasil asesmen sumatif juga berperan penting dalam mengevaluasi efektivitas pengajaran dan mendukung perbaikan kurikulum (Vanderlelie & Alexander, 2016). Asesmen formatif dapat menjadi dasar dalam merancang asesmen sumatif yang lebih akurat dan representatif terhadap proses belajar siswa (Dolin et al., 2018; Harlen, 2008; Houston & Thompson, 2017).

Namun, dalam implementasi Guru sering kesulitan menyelaraskan asesmen formatif dengan asesmen sumatif berbasis capaian karena masih kuatnya pemahaman lama yang tidak sesuai dengan tuntutan sistem baru Gulikers et al., 2013). Dikotomi dalam literatur yang menggambarkan asesmen formatif sebagai baik dan sumatif sebagai buruk turut membingungkan guru dan menghambat integrasi keduanya (Marriott & Lau, 2007). Selain itu, asesmen sumatif yang dilakukan terlalu akhir tidak mendukung intervensi dini bagi siswa yang membutuhkannya (Glover et al., 2016). Menyeimbangkan kedua jenis asesmen memang penting, tetapi memerlukan strategi integrasi yang cermat. Dalam konteks PAUD, studi di NTT menunjukkan bahwa lebih dari 68% guru di wilayah 3T masih menggunakan asesmen administratif berupa daftar pemeriksaan tanpa refleksi kualitatif terhadap proses belajar anak (Bali et al., 2023; Bali & Koten, 2023).

Berdasarkan fenomena tersebut, diperlukan penelitian lebih lanjut mengenai asesmen yang digunakan oleh guru PAUD di Provinsi Nusa Tenggara Timur (NTT), guna menggali secara mendalam pemahaman guru terhadap asesmen formatif dan sumatif, tantangan yang dihadapi dalam pelaksanaannya, serta praktik-praktik baik yang telah berkembang, khususnya dalam konteks implementasi pendekatan *deep learning*. Penelitian ini penting untuk merumuskan strategi asesmen yang lebih reflektif, kontekstual, dan berpihak pada anak dalam pembelajaran usia dini di wilayah 3T.

## METODE PENELITIAN

### Pendekatan Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif untuk menggali secara mendalam persepsi, pengalaman, dan kesiapan guru, kepala sekolah, serta pengawas PAUD dalam mengintegrasikan asesmen formatif dan sumatif ke dalam pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*). Pendekatan ini memungkinkan pemahaman terhadap makna subjektif, proses reflektif, dan dinamika implementasi asesmen.

### Setting Penelitian

Penelitian ini mencakup satuan PAUD di 13 kabupaten Provinsi Nusa Tenggara Timur, Ngada, Rote Ndao, Timor Tengah Selatan (TTS), Timor Tengah Utara (TTU), Manggarai Timur, Ende, Nagekeo, Sumba Timur, Sumba Barat, Sumba Barat Daya, Sumba Tengah, Alor, dan Sikka. Wilayah-wilayah tersebut mencerminkan keragaman geografis, mulai dari daerah kepulauan dengan akses transportasi terbatas, kawasan pegunungan dengan distribusi sekolah yang berjauhan, hingga daerah perkotaan dengan sarana pendidikan yang relatif memadai. Variasi akses pendidikan juga tampak dalam ketersediaan tenaga pendidik, infrastruktur sekolah, dan dukungan kebijakan lokal. Mulai dari daerah dengan fasilitas cukup memadai hingga kawasan 3T yang menghadapi keterbatasan struktural, kondisi ini memperkuat relevansi temuan penelitian dalam konteks kesenjangan pendidikan dan tantangan implementasi asesmen di wilayah terpencil.

### Subjek Penelitian

Sebanyak 12 informan terlibat dalam penelitian ini, terdiri dari 6 guru PAUD, 3 kepala sekolah, dan 3 pengawas. Mereka dipilih melalui *purposive sampling* dengan kriteria: (1) memiliki pengalaman minimal dua tahun dalam pembelajaran dan asesmen, (2) pernah mengikuti pelatihan asesmen atau Kurikulum Merdeka, dan (3) bersedia memberikan informasi secara reflektif.

### Teknik Pengumpulan Data

Data diperoleh melalui wawancara mendalam dan diskusi kelompok terfokus (FGD). Wawancara semi terstruktur berdurasi 45-60 menit dilakukan secara luring maupun daring, disertai rekaman dan catatan lapangan. FGD dilakukan untuk triangulasi, melibatkan 5-8 peserta lintas peran dengan panduan tematik mengenai praktik asesmen, hambatan sistemik, dan strategi lokal.

Untuk menjaga kualitas interaksi dalam kondisi jaringan internet yang sering tidak stabil di wilayah 3T, peneliti menerapkan strategi adaptif. Pertama, wawancara daring dijadwalkan ulang atau dipersingkat bila gangguan koneksi mengganggu alur komunikasi, sementara wawancara luring dilakukan di lokasi yang memungkinkan kontak langsung. Kedua, peneliti menggunakan aplikasi komunikasi berkapasitas rendah dan menyiapkan rekaman ganda (audio dan catatan lapangan) agar data tetap terdokumentasi secara utuh. Ketiga, bila sinyal tidak memungkinkan, informan diberi panduan wawancara tertulis atau rekaman suara offline yang kemudian dikirimkan ketika akses internet tersedia. Dengan langkah ini, validitas data tetap terjamin dan proses dokumentasi tidak terputus.

#### **Teknik Analisis Data**

Data dianalisis menggunakan pendekatan tematik-induktif melalui beberapa tahapan sistematis. Pertama, dilakukan *open coding* dengan membaca berulang transkrip wawancara dan FGD, lalu menandai kata, frasa, atau pernyataan penting. Contoh kode awal yang muncul antara lain: “asesmen administratif”, “dokumentasi tidak terhubung”, “keraguan guru”, dan “refleksi kolaboratif.”

Kedua, kode-kode awal ini kemudian dikelompokkan menjadi kategori tematik, misalnya: literasi asesmen (kode: asesmen administratif, keraguan guru), praktik integratif (kode: dokumentasi tidak terhubung, refleksi kolaboratif), dan dukungan struktural (kode: minim supervisi asesmen, kurangnya pelatihan teknis).

Ketiga, kategori tersebut dikembangkan menjadi tema besar, yakni: (1) pemahaman asesmen, (2) praktik integratif, (3) kesiapan profesional, serta (4) faktor pendukung dan penghambat struktural.

Keempat, setiap tema kemudian ditafsirkan secara reflektif dengan mengaitkan temuan lapangan pada kerangka konseptual asesmen dalam pembelajaran mendalam. Misalnya, teori *assessment for learning* menekankan asesmen sebagai proses reflektif untuk mengarahkan pembelajaran. Namun temuan menunjukkan guru PAUD di wilayah 3T masih menempatkan asesmen dalam ranah administratif. Hal ini memperlihatkan kesenjangan antara teori dan praktik.

#### **Validitas dan Keabsahan Data**

Keabsahan data dijamin melalui triangulasi sumber (guru, kepala sekolah, pengawas) dan metode (wawancara dan FGD), serta teknik *member checking* untuk mengonfirmasi makna hasil interpretasi. Peneliti juga menerapkan refleksi kritis dan menyusun *audit trail* guna menjamin transparansi dan akuntabilitas proses analisis.

### **HASIL DAN PEMBAHASAN**

#### **A. HASIL**

##### **1. Pemahaman Guru**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa sebagian besar guru PAUD di wilayah 3T memiliki pemahaman dasar mengenai perbedaan antara asesmen formatif dan sumatif, namun belum memahami fungsinya secara integratif dalam kerangka pembelajaran mendalam. Asesmen masih dipandang sebagai alat dokumentasi hasil belajar, bukan sebagai proses reflektif yang dapat digunakan untuk mengarahkan pembelajaran yang bermakna dan kontekstual.

Salah satu guru menegaskan keterbatasan pemahaman tersebut dengan menyatakan:

*“Kalau asesmen formatif itu biasanya saya catat di buku kecil waktu anak bermain. Tapi saya*

*belum tahu bagaimana itu dikaitkan dengan asesmen sumatif. Biasanya, sumatif itu kami buat waktu mau tutup semester.” (HK. Pengawas)*

Lebih jauh, keterbatasan ini juga tercermin dalam ketidakmampuan guru untuk menghubungkan asesmen dengan capaian pembelajaran (CP) dan alur tujuan pembelajaran (ATP). CP dan ATP sering kali hanya digunakan secara tekstual dari modul ajar, tanpa penyesuaian terhadap konteks eksplorasi anak.

*“Saya sering ambil TP dari modul ajar, tapi saya tidak yakin cocok dengan kegiatan bermain yang saya rancang. Kadang saya tidak tahu apa yang harus diamati.” (Guru. HW)*

Temuan ini memperlihatkan bahwa asesmen belum sepenuhnya dipahami sebagai proses yang menyatu dengan desain pengalaman belajar anak. Dalam pendekatan *deep learning*, asesmen seharusnya berfungsi untuk menangkap proses berpikir anak dan merancang ulang strategi pembelajaran yang menggugah rasa ingin tahu dan refleksi diri.

## 2. Praktik Integrasi Asesmen

Pada praktiknya, integrasi asesmen formatif dan sumatif belum dilakukan secara sistematis. Hasil observasi harian, dokumentasi foto, dan catatan narasi anak umumnya tidak dianalisis secara reflektif untuk membentuk asesmen sumatif yang berorientasi pada proses belajar anak.

*Saya simpan foto-foto dan hasil kerja anak di map, tapi kadang tidak saya lihat lagi waktu bikin laporan sumatif. Jadi belum nyambung, karena waktu juga terbatas.” (F.Guru)*

Kesenjangan ini juga dikonfirmasi oleh pengawas dari Kabupaten Ende, yang menyoroti cara pandang guru terhadap asesmen:

*“Guru sering merasa asesmen itu hanya untuk laporan. Padahal seharusnya jadi alat refleksi mereka. Kita perlu ubah cara pikir itu.” (AA. Kepala Sekolah)*

Kedua kutipan di atas menunjukkan bahwa asesmen belum difungsikan sebagai alat pedagogis dalam mendukung pembelajaran mendalam yang bersifat reflektif, diagnostik, dan transformatif.

## 3. Tantangan Implementasi Asesmen

Guru di wilayah 3T menghadapi tantangan struktural yang signifikan, termasuk keterbatasan waktu, beban administrasi, dan kurangnya pelatihan teknis. Tantangan-tantangan ini menghambat asesmen untuk berfungsi sebagai bagian integral dari siklus pembelajaran yang menyatu dengan proses bermain anak.

Seorang guru menyampaikan pengalamannya:

*“Kadang kami sendiri yang ragu. Apakah yang kami tulis itu benar? Belum lagi kalau kepala sekolah minta laporan cepat, kami jadi buru-buru, tidak sempat refleksi.” (FL. Guru)*

Hal ini diperkuat oleh pernyataan kepala sekolah dari Kabupaten TTS yang mengungkap lemahnya sistem supervisi terkait asesmen:

*“Belum ada supervisi yang betul-betul fokus pada asesmen pembelajaran mendalam. Biasanya hanya tanya administrasi.” (DAT. Guru)*

Temuan ini mengindikasikan bahwa tekanan administratif menyebabkan guru kehilangan ruang untuk melakukan refleksi, padahal dalam pendekatan *deep learning*, asesmen harus menyatu dengan praktik eksploratif anak untuk menciptakan pengalaman belajar yang bermakna dan berkesadaran.

## 4. Praktik Baik

Meskipun menghadapi keterbatasan, sejumlah guru menunjukkan inisiatif dan praktik baik yang mendukung asesmen pembelajaran mendalam. Mereka mulai menggunakan dokumentasi dan catatan reflektif secara kolektif untuk merancang pembelajaran berikutnya berdasarkan proses belajar anak.

Guru menjelaskan langkah kolaboratif yang dilakukannya:

*“Saya kumpulkan semua dokumentasi, lalu saya bahas dengan guru lain di rapat. Dari situ kami bisa lihat kemajuan anak dan tentukan strategi untuk minggu depan.” (MH. Guru)*

Inisiatif guru ini diperkuat oleh pengawas dari Kabupaten Sumba Timur yang mempromosikan model supervisi berbasis praktik nyata:

*“Kalau hanya kasih tahu tidak cukup. Kita harus duduk bersama guru, amati praktik mereka, dan*

*bantu menyusun rencana asesmen yang menyatu dengan kegiatan bermain.” (MN. Kepala Sekolah)*

Praktik-praktik tersebut menunjukkan potensi penguatan kompetensi asesmen melalui pendekatan kolaboratif dan reflektif. Hal ini sesuai dengan prinsip *deep learning*, di mana asesmen bukan hanya alat ukur, tetapi proses pembelajaran itu sendiri.

## B. PEMBAHASAN

Penelitian ini mengungkap bahwa pemahaman guru PAUD terhadap asesmen formatif dan sumatif umumnya masih terbatas pada aspek konseptual dan administratif, serta belum sepenuhnya terinternalisasi sebagai bagian dari proses reflektif dalam pembelajaran mendalam. Meskipun dalam literatur asesmen formatif dipahami sebagai proses penilaian berkelanjutan yang bertujuan memberikan umpan balik kepada pendidik dan peserta didik (Inman & Roberts, 2021; Y Liu, 2013; Weeden & Simmons, 2017), guru PAUD di wilayah 3T menghadapi kendala signifikan dalam menerapkannya secara efektif dalam kegiatan bermain dan eksplorasi anak (Grimmond et al., 2022; Yılmaz et al., 2023).

Asesmen sumatif, yang idealnya digunakan untuk mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran (Tseng, 2019), justru sering dilaksanakan secara terpisah dari proses pembelajaran dan tidak terintegrasi dengan data naratif atau hasil observasi anak yang telah dikumpulkan sebelumnya (Knauf, 2018; Piper et al., 2013; Yılmaz et al., 2023). Keterbatasan dalam pelaksanaan praktik reflektif sebagai landasan penyusunan strategi pembelajaran yang terpersonalisasi (Baporikar, 2021; Harvey et al., 2016; Verdugo & Cruz, 2023), disebabkan oleh minimnya pelatihan teknis dan waktu refleksi yang tersedia bagi guru (Friedland, 2015; Kövesi et al., 2024; Shaheen et al., 2022).

Lebih lanjut, ditemukan kesenjangan substansial antara dokumen kurikulum,

seperti Capaian Pembelajaran (CP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP), dengan praktik penyusunan indikator asesmen di kelas. Guru cenderung mengadopsi dokumen tersebut secara tekstual tanpa mengembangkan pemahaman kontekstual yang mendalam (Kim, 2019; Mat Yusoff et al., 2025), sehingga instrumen asesmen yang digunakan bersifat generik dan tidak merepresentasikan proses belajar anak secara menyeluruh. Rendahnya literasi asesmen (Hallam et al., 2014), dan terbatasnya pengembangan profesional berkelanjutan (DeLuca et al., 2019; Ramrathan & Ngubane, 2013) merupakan hambatan utama dalam mewujudkan asesmen yang bermakna. Padahal, asesmen yang responsif terhadap pemikiran dan pengalaman anak sangat penting dalam mendukung proses pembelajaran mendalam yang mendorong kemampuan berpikir kritis dan reflektif (Gulikers et al., 2013; Suurtamm & Koch, 2014).

Selain itu, ditemukan praktik asesmen yang masih terfragmentasi antara asesmen formatif dan sumatif dalam keseharian di kelas. Meskipun guru telah mengumpulkan dokumentasi perkembangan anak seperti foto dan portofolio, data tersebut jarang digunakan untuk menyusun laporan asesmen akhir atau sebagai dasar dalam merancang pembelajaran berikutnya (Dirksen, 2011; Piper et al., 2013). Ketidakterpaduan ini sebagian besar disebabkan oleh kurangnya pelatihan dalam penggunaan instrumen asesmen holistik dan dokumentasi naratif yang bermakna (Banerjee & Luckner, 2013; Snyder et al., 2008; Tuyen & Oanh, 2025). Fragmentasi ini menghambat fungsi asesmen sebagai jembatan menuju pengalaman belajar yang reflektif dan bermakna (Yılmaz et al., 2023).

Padahal, integrasi asesmen secara menyeluruh memungkinkan pemahaman holistik terhadap perkembangan anak, terutama bila didukung oleh dokumentasi pedagogis yang membuka ruang partisipasi anak (Knauf, 2015) dan pemanfaatan teknologi digital yang inklusif (Alaçam,

2025; Kumpulainen & Ouakrim-Soivio, 2019). Studi ini mengajukan kontribusi kebaruan bahwa integrasi asesmen dalam pembelajaran mendalam di PAUD tidak hanya menuntut sinkronisasi antara proses dan hasil belajar, tetapi juga menegaskan pentingnya peran guru sebagai dokumentator reflektif yang aktif.

Tantangan kontekstual menjadi faktor krusial yang membatasi efektivitas asesmen di wilayah 3T. Guru menghadapi beban administratif yang berat serta tekanan penyelesaian laporan, yang berdampak pada rendahnya kualitas refleksi terhadap proses belajar anak (Bivona & Williford, 2025; Fito'o, 2020; Werdiningsih, 2024). Praktik supervisi yang masih berorientasi pada kelengkapan dokumen administratif ketimbang kualitas proses pedagogis juga menghambat transformasi asesmen (Archer, 2017; Bradbury, 2014).

Di samping itu, tekanan waktu, terbatasnya otonomi profesional, serta minimnya pelatihan berkelanjutan turut berdampak negatif terhadap motivasi dan kepuasan kerja guru (Bivona & Williford, 2025; De Paola & Gioia, 2016). Studi ini memberikan kontribusi terhadap literatur asesmen PAUD dengan menunjukkan bagaimana tekanan birokratis dan lemahnya implementasi kebijakan pusat di tingkat lokal (Campos, 2013; Rogers et al., 2018; Soukainen, 2023), secara sistemik memutus siklus asesmen sebagai proses reflektif yang mendukung pembelajaran mendalam dan kontekstual.

Kendati demikian, sejumlah praktik baik dari guru yang secara mandiri mengembangkan pendekatan asesmen kolaboratif dan reflektif menjadi potensi transformasi yang signifikan. Guru yang secara konsisten mendokumentasikan perkembangan anak dan mendiskusikannya dalam forum kelompok kerja membuktikan bahwa pendekatan berbasis komunitas pembelajar mampu memperkuat fungsi asesmen sebagai proses pedagogis (Mat Yusoff et al., 2025; Suurtamm & Koch, 2014). Inisiatif seperti penggunaan *child-led portfolios* dan pemanfaatan platform

digital untuk umpan balik dinamis (Mahfouz & Wuttke, 2022; Singh et al., 2025) ,menunjukkan potensi peningkatan keterlibatan anak dan orang tua dalam asesmen, sejalan dengan prinsip *assessment as learning* (Yılmaz, 2023; Alaçam, 2025).

Implikasi praktis dari temuan penelitian ini menegaskan perlunya intervensi pada tiga level. Pertama, bagi pemangku kebijakan, dibutuhkan regulasi yang mendorong asesmen sebagai proses reflektif, bukan sekadar administratif, termasuk penyediaan supervisi kontekstual dan anggaran khusus untuk pelatihan asesmen di wilayah 3T. Kedua, bagi guru, hasil ini menjadi dorongan untuk memperkuat literasi asesmen melalui praktik kolaboratif, dokumentasi pedagogis, dan refleksi bersama, sehingga asesmen dapat berfungsi sebagai bagian integral dari pembelajaran mendalam. Ketiga, bagi pelatih dan fasilitator pendidikan, temuan ini mengimplikasikan pentingnya merancang program pengembangan profesional yang berbasis praktik nyata, sensitif terhadap konteks lokal, serta berfokus pada integrasi asesmen formatif dan sumatif yang berpihak pada anak. Dengan demikian, asesmen dapat diposisikan sebagai jembatan yang menghubungkan kurikulum, praktik pedagogis, dan kebutuhan belajar anak secara holistik.

## SIMPULAN

Transformasi asesmen PAUD dalam kerangka pembelajaran mendalam di Nusa Tenggara Timur masih menghadapi tantangan konseptual dan struktural. Guru belum mampu mengintegrasikan asesmen formatif dan sumatif secara reflektif, karena keterbatasan pemahaman terhadap capaian pembelajaran (CP), alur tujuan pembelajaran (ATP), serta minimnya literasi asesmen. Praktik asesmen masih bersifat administratif dan terpisah dari proses eksploratif anak. Beban kerja, kurangnya pelatihan teknis, dan lemahnya supervisi memperparah fragmentasi ini. Meski demikian, muncul inisiatif guru

dalam membangun refleksi kolektif melalui asesmen kolaboratif. Temuan ini menegaskan pentingnya reposisi asesmen sebagai proses pedagogis yang kontekstual, reflektif, dan berpihak pada anak.

## DAFTAR PUSTAKA

- Aisyah, S., & Novita, D. (2025). Teachers' perception of the implementation of project-based learning in early childhood education in Indonesia: Project-Based Learning: a perspective from Indonesian early childhood educators. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458663>
- Alaçam, N. (2025). The role of pedagogical documentation in child and parent participation: an investigation of educator and parent perspectives in a Reggio Emilia-inspired preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2508319>
- Archer, N. (2017). Where is the ethic of care in early childhood summative assessment? *Global Studies of Childhood*, 7(4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/2043610617747983>
- Aulia, M. S., Yusuf, R., Kristianti, L., Perdana, R. S., Nurhayati, L., & Prihatmanto, A. S. (2024). Development of Monitoring System for Early Childhood Education Learning Progress. *Proceeding of 2024 18th International Conference on Telecommunication Systems, Services, and Applications, TSSA 2024*. <https://doi.org/10.1109/TSSA63730.2024.10864322>
- Bali, E. N., Anin, S. A., & Margiani, K. (2023). Kepala Sekolah Sebagai Pemimpin Pembelajaran Dalam Implementasi Kurikulum Merdeka Pada Sekolah Penggerak Kabupaten Rote Ndao. *Haumeni Journal of Education*, 3(2), 63–72. <https://doi.org/10.35508/haumeni.v3i2.13760>
- Bali, E. N., & K, A. N. (2023). Lokakarya Kurikulum Merdeka Belajar Pada Sekolah Penggerak Di Sumba Timur NTT. *Kelimutu Journal of Community Service*, 3(1), 28–34. <https://doi.org/10.35508/kjes.v3i1.11275>
- Banerjee, R., & Luckner, J. L. (2013). Assessment Practices and Training Needs of Early Childhood Professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.816808>
- Baporikar, N. (2021). Reflective teaching and technology integration in management education. In *Research Anthology on Business and Technical Education in the Information Era* (pp. 435–452). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5345-9.ch024>
- Bergan, V., Nylund, M. B., Midtbø, I. L., & Paulsen, B. H. L. (2024). The teacher's role for engagement in foraging and gardening activities in kindergarten. *Environmental Education Research*, 30(1), 68–82. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181271>
- Bivona, M. A., & Williford, A. P. (2025). Value in time: associations between early childhood educators' time stress and curriculum implementation. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2498041>
- Bradbury, A. (2014). 'Slimmed down' assessment or increased accountability? Teachers, elections and UK government assessment policy. *Oxford Review of Education*, 40(5), 610–627. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.963038>
- Campos, M. M. (2013). Between the

- politics of quality and the quality of practices. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 23–42. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84879589168&partnerID=40&md5=5bcfbf63dd5036cdd6cff6926727925d>
- Cheng, Z. J., Ma, C. X., Huang, R., & Bai, Y. (2025). Preschool Children's Deeper-Learning in Mature Play. *Early Childhood Education Journal*, 53(5), 1391–1406. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01673-1>
- De Paola, M., & Gioia, F. (2016). Who performs better under time pressure? Results from a field experiment. *Journal of Economic Psychology*, 53, 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2015.12.002>
- DeLuca, C., Willis, J., Cowie, B., Harrison, C., Coombs, A., Gibson, A., & Trask, S. (2019). Policies, Programs, and Practices: Exploring the Complex Dynamics of Assessment Education in Teacher Education Across Four Countries. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00132>
- Ding, Y., & Li, Y. (2024). A study of preschool integration of deep learning to optimize the content of personalized education for young children. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-2432>
- Dirksen, D. J. (2011). Hitting the reset button: Using formative assessment to guide instruction. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 26–31. <https://doi.org/10.1177/003172171109200706>
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. In *Contributions from Science Education Research* (Vol. 4, pp. 53–80). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3_3)
- Donegan-Ritter, M., Zan, B., & Pattee, A. (2023). Reflections on Project Work in Early Childhood Teacher Education. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 407–418. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01307-4>
- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321–345. <https://doi.org/10.1080/10409280802595425>
- Felea, M. I., & Roman, A. F. (2023). From classical assessment to formative assessment in academic education. In *Students' well-being and teaching-learning efficiency during and post-pandemic period* (pp. 171–175). <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85169648129&partnerID=40&md5=9e753560a39ee45e620668a7e475d363>
- Fito'o, B. (2020). Leading in Early Childhood Education Centres in the Solomon Islands: Issues and Challenges. In *Leadership, Community Partnerships and Schools in the Pacific Islands: Implications for Quality Education* (pp. 137–151). [https://doi.org/10.1007/978-981-15-6483-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-15-6483-3_12)
- Friedland, E. (2015). Image theatre as reflective practice in teacher education. In *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice* (pp. 230–240). [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-118-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-118-2_16)
- Glover, T. A., Reddy, L. A., Kettler, R. J., Kurz, A., & Lekwa, A. J. (2016). Improving high-stakes decisions via formative assessment, professional development, and comprehensive

- educator evaluation: The school system improvement project. *Teachers College Record*, 118(14), 1–26.  
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85009288104&partnerID=40&md5=2b007b6a163a9f5976678397887c547d>
- Gragg, S., & Collet, V. S. (2022). Joy in Collaboration: Developing Early Childhood Teacher Professionalism through Lesson Study. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 296–309.  
<https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1953643>
- Grimmond, J., Neilsen-Hewett, C., & Howard, S. J. (2022). The Effectiveness of a Formative Play-Based Mathematics Assessment in Supporting the Early Childhood Intentional Pedagogue. *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(4), 304–319.  
<https://doi.org/10.1177/18369391221130787>
- Gulikers, J. T. M., Biemans, H. J. A., Wesselink, R., & van der Wel, M. (2013). Aligning formative and summative assessments: A collaborative action research challenging teacher conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 39(2), 116–124.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.03.001>
- Halim, H. A., Hamzah, M. I., & Zulkifli, H. (2024). A systematic review on the formative assessment practice in teaching and learning in secondary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(2), 1173–1183.  
<https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26187>
- Hallam, R. A., Lyons, A. N., Pretti-Fontczak, K., & Grisham-Brown, J. (2014). Comparing Apples and Oranges: The Mismeasurement of Young Children Through the Mismatch of Assessment Purpose and the Interpretation of Results. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 106–115.  
<https://doi.org/10.1177/0271121414524283>
- Hao, D., & Guohua, W. (2024). Investigation on evaluation of education effect based on deep learning algorithm. *Learning and Motivation*, 85.  
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101942>
- Harlen, W. (2008). Trusting teachers' judgement. In *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application* (pp. 138–153).  
<https://doi.org/10.4324/9780203930939-19>
- Harvey, M., Coulson, D., & McMaugh, A. (2016). Towards a theory of the ecology of reflection: Reflective practice for experiential learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(2).  
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84969849779&partnerID=40&md5=b18639b1123d26feae9eadc9b1363af9>
- Houston, D., & Thompson, J. N. (2017). Blending formative and summative assessment in a capstone subject: 'it's not your tools, it's how you use them.' *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 14(3).  
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85037363163&partnerID=40&md5=9957e1b3614e54c3dc8ccedd899b13b0>
- Inman, T. F., & Roberts, J. L. (2021). Authentic, formative, and inman and roberts informative: Assessment of advanced learning. In *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Academic Students* (pp. 205–236).  
<https://doi.org/10.4324/9781003236696-13>

- Kim, H.-J. (2019). Teacher Learning Opportunities Provided by Implementing Formative Assessment Lessons: Becoming Responsive to Student Mathematical Thinking. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 341–363. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9866-7>
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years*, 35(3), 232–248. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011066>
- Knauf, H. (2018). Learning stories as narrative assessment in elementary pedagogy: An empirical concept study in German daycares. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 21(3), 423–439. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0780-0>
- Kövesi, K., Thomson, G. A., Barna, O., Csete, M. S., & Nagy, B. V. (2024). A REVIEW OF STUDENT THOUGHTS ON REFLECTIVE PRACTICE. *SEFI 2024 - 52nd Annual Conference of the European Society for Engineering, Proceedings: Educating Responsible Engineers*, 1620–1629. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14256799>
- Kumpulainen, K., & Ouakrim-Soivio, N. (2019). “My Treasure Box”: Pedagogical Documentation, Digital Portfolios and Children’s Agency in Finnish Early Years Education. In *Educating the Young Child* (Vol. 17, pp. 105–123). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-19365-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-19365-2_7)
- Leung, W. M. V. (2023). STEM Education in Early Years: Challenges and Opportunities in Changing Teachers’ Pedagogical Strategies. *Education Sciences*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/educsci13050490>
- Liu, Y. (2013). Preliminary study on application of formative assessment in college English writing class. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2186–2195. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2186-2195>
- Liu, Yi, Chen, L., & Yao, Z. (2022). The application of artificial intelligence assistant to deep learning in teachers’ teaching and students’ learning processes. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.929175>
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Mahfouz, W., & Wuttke, H.-D. (2022). Deep-learning API-feature Specification Tool for Formative Assessment in Workshops. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE, 2022-Octob.* <https://doi.org/10.1109/FIE56618.2022.9962474>
- Marriott, P., & Lau, A. (2007). The impact of phased on-line summative assessment on students’ learning on a first year undergraduate accounting module - A case study. *ECEL 2007: 6th European Conference on e-Learning*, 427–438. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84896307588&partnerID=40&md5=0455930376ebce2c89706d7ed6a8eeeb>
- Mat Yusoff, S., Mohamad Marzaini, A. F., Zakaria, N., & Lijie, H. (2025). Exploring The Implementation Of Classroom-Based Assessment In Malaysian Secondary Schools: Alignment With Policy And Teacher Practices. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 13(1), 81–101.

- <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2s2.085216012619&partnerID=40&md5=100e88819e79d465db5eec694e52e866>
- Piper, A. M., D'Angelo, S., & Hollan, J. D. (2013). Going digital: Understanding paper and photo documentation practices in early childhood education. *Proceedings of the ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, CSCW*, 1319–1328. <https://doi.org/10.1145/2441776.2441925>
- Qiao, W.-L., Sun, H., & Cai, H.-X. (2020). Optimization of medical educational objectives by improving summative assessment system. *Acta Physiologica Sinica*, 72(6), 751–756. <https://doi.org/10.13294/j.aps.2020.0076>
- Ramrathan, L., & Ngubane, T. I. (2013). Instructional leadership in multi-grade classrooms: What can mono-grade teachers learn from their resilience? *Education as Change*, 17(SUPPL.1), S93–S105. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865995>
- Rogers, L. K., Goldring, E., Rubin, M., & Grissom, J. A. (2018). Principal supervisors and the challenge of principal support and development. In *The Wiley Handbook of Supervision* (pp. 433–457). <https://doi.org/10.1002/9781119128304.ch18>
- Sando, O. J., Sandseter, E. B. H., & Brussoni, M. (2023). The Role of Play and Objects in Children's Deep-Level Learning in Early Childhood Education. *Education Sciences*, 13(7). <https://doi.org/10.3390/educsci13070701>
- Saputri, W. H., & Risnawati, E. (2024). Preparing for the School Readiness of Early Childhood by Enhancing the Well-Being and Family Support. *JPUUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 18(1), 270–286. <https://doi.org/10.21009/jpud.181.19>
- Shaheen, A., Halvorsen, F., & Fotaris, P. (2022). A Reflective Game Design framework for Game-Based Learning. *Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning, 2022-Octob*, 758–765. <https://doi.org/10.34190/ecgbl.16.1.876>
- Singh, S., Singh, L., & Satsangee, N. (2025). Automated Assessment of Classroom Interaction Based on Verbal Dynamics: A Deep Learning Approach. *SN Computer Science*, 6(3). <https://doi.org/10.1007/s42979-025-03770-3>
- Snyder, P. A., Wixson, C. S., Talapatra, D., & Roach, A. T. (2008). Assessment in Early Childhood: Instruction-Focused Strategies to Support Response-to-Intervention Frameworks. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 25–34. <https://doi.org/10.1177/1534508408314112>
- Soukainen, U. (2023). Supervising early childhood education and care in Finland. In *Global Perspectives On Leadership in Early Childhood Education* (pp. 249–264). <https://doi.org/10.33134/HUP-20-15>
- Suurtamm, C., & Koch, M. J. (2014). Navigating dilemmas in transforming assessment practices: experiences of mathematics teachers in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(3), 263–287. <https://doi.org/10.1007/s11092-014-9195-0>
- Tienson-Tseng, H. L. (2019). Best Practices in Summative Assessment. *ACS Symposium Series*, 1337, 219–243. <https://doi.org/10.1021/bk-2019-1337.ch010>
- Tillema, H. (2009). Formative Assessment in Teacher Education and Teacher Professional Development. In *International Encyclopedia of Education, Third Edition* (pp. 563–571). <https://doi.org/10.1016/B978-0->

08-044894-7.01639-0

80.ch25

- Tuyen, T. T. T., & Oanh, D. T. K. (2025). Organizing Experiential Learning Activities to Develop Competency in Childhood Development Assessment for Early Childhood Education Students in Vietnam. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(5), 114–135.  
<https://doi.org/10.26803/ijlter.24.5.6>
- Vanderlelie, J. J., & Alexander, H. G. (2016). Learning-oriented assessment increases performance and written skills in a second year metabolic biochemistry course. *Biochemistry and Molecular Biology Education : A Bimonthly Publication of the International Union of Biochemistry and Molecular Biology*, 44(4), 412–420.  
<https://doi.org/10.1002/bmb.20962>.
- Verdugo, A. A. L., & Cruz, M. R. M. (2023). Bibliometric Analysis on Reflective Practice in Teacher Training. *Estudios Pedagogicos*, 48(3), 163–181.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300163>.
- Weeden, P., & Simmons, M. (2017). Formative assessment. In *Debates in Geography Education, Second Edition* (pp. 140–155).  
<https://doi.org/10.4324/9781315562452>
- Werdiningsih, R. (2024). Role of the supervision of the school principal in improving the quality of learning at state elementary school's post-pandemic COVID-19. *International Journal of Education and Practice*, 12(2), 217–239.  
<https://doi.org/10.18488/61.v12i2.3674>
- Wood, D. F. (2018). Formative assessment: Assessment for learning. In *Understanding Medical Education: Evidence, Theory, and Practice* (pp. 361–373).  
<https://doi.org/10.1002/9781119373780.ch25>
- Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., & Şahin, F. (2023). Reconceptualising the role of the child portfolio in assessment: How it serves for ‘assessment as learning.’ *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(4), 411–424.  
<https://doi.org/10.1177/14639491211048002>.