



Asesmen Bermakna Humanis untuk Mendorong Otonomi Belajar Siswa Madrasah Aliyah

Syela Joe Dhesita^{1*}, Fitria Wahyu Pinilih²

¹MAN Sukoharjo, Indonesia

²MAN 3 Boyolali, Indonesia

*Penulis Korespondensi: syelajoe@gmail.com

Diterima: 10/11/2025; Direvisi: 09/12/2025; Disetujui: 30/12/2025

Cara Sitasi: Joe Dhesita, S., & Wahyu Pinilih, F. (2025). Asesmen Bermakna Humanis untuk Mendorong Otonomi Belajar Siswa Madrasah Aliyah. *Sukowaskita: Media Informasi Penelitian Dan Pengembangan*, 1(2), 91–105. <https://jurnal.sukoharjo.go.id/sukowaskita/article/view/18>

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi implementasi asesmen bermakna melalui pendekatan humanis dalam mewujudkan otonomi belajar siswa. Studi kasus kualitatif ini dilakukan di Madrasah Aliyah Negeri Sukoharjo dengan melibatkan 96 siswa kelas XI pada mata pelajaran Sejarah Lanjut, menanggapi kesenjangan antara praktik asesmen seragam yang dominan dengan nilai-nilai pendidikan humanis Indonesia. Metode penelitian mencakup observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur, dan analisis dokumen terhadap tiga bentuk produk asesmen pilihan siswa: infografis kreatif, esai, dan presentasi lisan. Analisis data menggunakan model Miles dan Huberman, dengan validitas diperkuat melalui triangulasi teknik dan sumber. Hasil penelitian menunjukkan bahwa: pemberian opsi asesmen berhasil menciptakan ruang belajar yang dialogis, reflektif, dan menghargai pilihan siswa; variasi pilihan tersebut secara signifikan memfasilitasi munculnya otonomi belajar, yang tercermin dari peningkatan motivasi intrinsik, ownership atas proses belajar, serta pengembangan strategi belajar yang mandiri dan personal; produk asesmen yang dihasilkan menunjukkan kualitas analisis kritis dan kemampuan kontekstualisasi materi sejarah ke dalam kondisi kekinian Indonesia yang tinggi. Kesimpulannya, integrasi asesmen bermakna dan pendekatan humanis terbukti efektif dalam mentransformasi dinamika kelas dan peran siswa dari objek pasif menjadi subjek pembelajar yang mandiri dan kritis. Implikasi praktisnya, model ini dapat diadopsi sebagai alternatif asesmen yang tidak hanya mengukur capaian kognitif, tetapi juga memmanusiakan pengalaman belajar dan mendorong kemandirian jangka panjang.

Kata Kunci: asesmen bermakna, pendekatan humanis, otonomi belajar, pembelajaran sejarah, studi kasus

ABSTRACT

This study aims to explore the implementation of meaningful assessment through a humanist approach in realizing student learning autonomy. This qualitative case study was conducted at Madrasah Aliyah Negeri Sukoharjo, involving 96 eleventh-grade students in the Advanced History subject, addressing the gap between the dominant uniform assessment practices and the values of Indonesian humanistic education. The research methods encompassed participatory observation, semi-structured interviews, and document analysis of three forms of student-chosen assessment products: creative infographics, essays, and oral presentations. Data analysis followed the Miles and Huberman model, with validity strengthened through methodological and

source triangulation. The findings indicate that: (1) providing assessment options successfully created a learning space that is dialogical, reflective, and values student choice; (2) this variety of choices significantly facilitated the emergence of learning autonomy, reflected in increased intrinsic motivation, ownership of the learning process, and the development of independent, personalized learning strategies; (3) the resulting assessment products demonstrated high quality in critical analysis and the ability to contextualize historical material within contemporary Indonesian conditions. In conclusion, the integration of meaningful assessment and a humanist approach proves effective in transforming classroom dynamics and student roles from passive objects into autonomous and critical learning subjects. As a practical implication, this model can be adopted as an alternative assessment that not only measures cognitive achievement but also humanizes the learning experience and fosters long-term learner independence.

Keywords: *meaningful assessment, humanist approach, learning autonomy, history learning, case study*

PENDAHULUAN

Ujian akhir atau ulangan harian sering menjadi hal yang paling ditakuti oleh siswa dalam proses pembelajaran. bagaimana jika siswa justru diberikan otonomi untuk memilih cara mereka mendemonstrasikan pemahaman? Dapatkah transformasi dalam praktik asesmen ini menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan pada akhirnya memupuk kemandirian mereka? Pertanyaan ini menjadi relevan mengingat praktik asesmen di banyak sekolah di Indonesia masih seragam dan cenderung mekanistik.

Mayoritas asesmen sumatif di sekolah menengah masih menggunakan tes pilihan ganda atau soal tertulis standar, yang hanya mengukur kemampuan mengingat dan memahami pada level paling dasar. Refleksi, kreativitas, dan kemampuan berpikir mendalam siswa sering terabaikan. Survei dan penelitian di SMP dan SMA menunjukkan bahwa guru masih menempatkan soal pilihan ganda sebagai instrumen utama Penilaian Akhir Semester, sementara bentuk penilaian lain yang lebih kreatif jarang diterapkan (Suryadin & Fitria, 2023; Yanti, Paramartha, & Wahyuni, 2020).

Fenomena ini bertolak belakang dengan landasan filosofi pendidikan Indonesia, yang tercermin dalam sistem among Ki Hadjar Dewantara. Filosofi ini berporos pada nilai-nilai humanis: memanusiakan manusia, menghargai kodrat dan potensi anak, serta menempatkan guru sebagai figur yang “tut wuri handayani” (Novianty Ardini, Al Ulfah, & Setiawati, 2023; Barnadib, 2022). Namun, tekanan pada standarisasi dan penyeragaman telah mereduksi proses belajar menjadi rutinitas mekanistik. Siswa menjadi objek pasif, sementara guru terperangkap dalam rutinitas “mengejar kurikulum”.

Data dari Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 menunjukkan bahwa meskipun 86% siswa Indonesia termasuk dalam lingkungan sekolah mereka, kompetensi akademik mereka masih tertinggal dibandingkan negara lain, dan keterlibatan serta kesejahteraan siswa relatif rendah (OECD, 2022). Praktik asesmen berbasis tes terstandar, yang dominan mengukur kognitif dasar, secara tidak langsung mematikan hasrat belajar alami siswa. Guru mengajar untuk nilai, siswa belajar untuk lulus ujian, bukan untuk memahami atau berkembang. Akibatnya, otonomi belajar kemampuan siswa

mengambil inisiatif, merefleksikan proses, dan mengendalikan pembelajarannya sendiri menjadi sangat langka.

Kesenjangan ini semakin kontras ketika dibandingkan dengan praktik di negara-negara anggota OECD. Data menunjukkan bahwa guru di negara-negara tersebut secara rutin memanfaatkan asesmen formatif dan instrument buatan sendiri untuk memberikan umpan balik yang membangun (OECD, 2022). Infrastruktur digital yang mendukung dan budaya refleksi among tenaga pendidik memungkinkan terciptanya ekosistem asesmen yang lebih fleksibel dan berpusat pada siswa. Berbeda dengan realita di Indonesia, di mana frekuensi penggunaan asesmen semacam ini masih rendah, didukung oleh literasi asesmen guru yang terbatas dan kebijakan yang masih terpaku pada penyeragaman.

Berdasarkan identifikasi kesenjangan tersebut, penelitian ini mengusulkan sebuah model integratif yang menempatkan asesmen bermakna sebagai jantung dari pendekatan pembelajaran humanis. Kebaruan penelitian ini terletak pada integrasi asesmen bermakna berbasis pilihan dengan pendekatan humanis dalam pembelajaran sejarah di madrasah aliyah. Selain mengeksplorasi variasi bentuk asesmen, penelitian ini juga menunjukkan bagaimana pemberian pilihan asesmen mampu memfasilitasi munculnya otonomi belajar siswa secara kontekstual dan reflektif.

Secara teori, landasan Freire menjadi pondasi dari kerangka ini. Freire menentang “pendidikan perbankan” di mana siswa diperlakukan sebagai kontainer kosong yang hanya diisi informasi oleh guru sebuah bentuk dehumanisasi pendidikan (Abdillah, 2023). Ia mengusulkan pendidikan sebagai proses dialogis dan reflektif, di mana guru dan siswa sama-sama menjadi subjek pembelajar melalui kesadaran kritis dan tindakan transformasi (Norvaizi & Anggita, 2021). Dalam pandangan Freire, pendidikan yang membebaskan harus berakar pada humanisasi, di mana siswa tidak hanya memahami dunia, tetapi juga ikut membentuk dan mengubahnya secara sadar (Siswadi, 2021).

Dengan pendekatan ini, asesmen bermakna diposisikan bukan sebagai akhir dari belajar, tetapi sebagai bagian integral dari proses yang memberi umpan balik autentik, membangun refleksi, dan memanusiaikan pengalaman belajar. Ruang belajar yang aman secara psikologis, di mana siswa merasa dihargai dan didengar, memungkinkan mereka mengambil “kemudi” atas proses belajarnya sendiri, menguatkan otonomi belajar, dan menjadikannya praktik pendidikan yang berkelanjutan.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk mengeksplorasi implementasi asesmen bermakna berbasis pendekatan humanis dalam mendorong otonomi belajar siswa. Studi kasus dipilih karena memungkinkan pemahaman mendalam terhadap praktik pembelajaran dalam konteks kelas yang spesifik, khususnya pada mata pelajaran Sejarah Lanjut di Madrasah Aliyah Negeri Sukoharjo. Berikut akan ditampilkan gambar konseptual framework Asesmen Bermakna Berbasis Pendekatan Humanis:



Gambar 1. Conceptual Framework Asesmen Bermakna Berbasis Pendekatan Humanis

Penelitian ini juga dapat dikategorikan sebagai practitioner research, di mana peneliti pertama berperan sebagai guru sekaligus perancang dan pelaksana asesmen yang diteliti. Oleh karena itu, penelitian ini tidak bertujuan untuk menguji efektivitas secara kausal, melainkan untuk mengungkap dinamika, potensi, dan kecenderungan perubahan praktik pembelajaran dari perspektif humanistik dan otonomi belajar. Posisi ini memberikan keuntungan berupa kedekatan dengan konteks kelas dan pemahaman mendalam terhadap dinamika siswa, namun juga berpotensi menghadirkan bias subjektivitas.

Untuk meminimalkan bias tersebut, penelitian ini menerapkan beberapa strategi reflektivitas, antara lain: 1) keterlibatan peneliti kedua sebagai observer eksternal yang tidak terlibat langsung dalam proses pembelajaran, 2) penggunaan triangulasi data melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi; serta 3) pencatatan reflektif peneliti pertama setelah setiap sesi pembelajaran dan asesmen. Dengan demikian, interpretasi data tidak hanya bersumber dari sudut pandang guru-peneliti, tetapi juga dikonfirmasi melalui pengamatan dan analisis pihak lain.

Subjek penelitian adalah siswa kelas XI yang berjumlah 96 orang dari tiga kelas yang menerapkan asesmen berbasis pilihan. Sumber data diperoleh dari observasi kegiatan asesmen di kelas, wawancara semi-terstruktur dengan sejumlah siswa yang mewakili variasi pilihan asesmen, serta analisis dokumen berupa hasil karya siswa dan perangkat pembelajaran. Peneliti bertindak sebagai guru pengampu mata pelajaran, dengan melibatkan pengamat eksternal untuk meminimalkan potensi bias. Pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif selama proses asesmen berlangsung, wawancara untuk menggali pengalaman dan persepsi siswa terhadap otonomi belajar, serta dokumentasi produk asesmen berupa infografis, esai, dan presentasi lisan.

Analisis data dilakukan menggunakan model Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Keabsahan

data diperkuat melalui triangulasi teknik dan sumber. Temuan penelitian ditafsirkan secara kontekstual untuk menggambarkan dinamika otonomi belajar siswa dalam pelaksanaan asesmen bermakna berbasis pendekatan humanis.

Data kemudian disajikan dalam bentuk narasi analitis, tabel komparatif, dan interpretasi tematik yang memperlihatkan pola-pola pembelajaran siswa. Validitas data diperkuat melalui proses triangulasi yang melibatkan triangulasi teknik (observasi, wawancara, dan analisis dokumen), triangulasi sumber (guru, siswa, dan artefak asesmen), serta triangulasi waktu yang mencakup pengamatan sebelum, selama, dan setelah pelaksanaan asesmen (Denzin, 2012; Patton, 2015). Pada tahap akhir, temuan-temuan tersebut dianalisis untuk menarik kesimpulan mengenai efektivitas asesmen bermakna dan kontribusi pendekatan humanis dalam mendorong kemandirian belajar.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan pada mata pelajaran sejarah tingkat lanjut kelas XI di MAN Sukoharjo dengan menerapkan asesmen bermakna berbasis pilihan format. Dari delapan kelas yang ada (XI F1–F8), asesmen ini secara konsisten diterapkan pada tiga kelas, yaitu XI F2, XI F3, dan XI F4. Pemilihan kelas didasarkan pada kesiapan siswa dan keleluasaan waktu pembelajaran, sehingga memungkinkan pengamatan proses asesmen secara lebih mendalam.

Pelaksanaan asesmen dirancang sebagai pengganti ulangan tertulis konvensional. Siswa diberi kesempatan memilih format asesmen sesuai preferensi, meliputi proyek visual (peta konsep/infografis), esai tertulis, dan presentasi lisan. Seluruh format asesmen berfokus pada materi peristiwa penting di Eropa dan dampaknya bagi Indonesia pada masa kini. Selama proses berlangsung, guru melakukan observasi terhadap aktivitas belajar siswa, sementara data tambahan diperoleh melalui wawancara singkat dan dokumentasi hasil karya.

Hasil observasi menunjukkan adanya variasi preferensi bentuk asesmen antar kelas. Pada kelas XI F2, mayoritas siswa memilih proyek visual berupa peta konsep. Siswa menyusun peta konsep dengan mengaitkan peristiwa-peristiwa penting di Eropa dengan implikasinya terhadap perkembangan sosial, ekonomi, dan politik di Indonesia. Siswa terlihat aktif mencari referensi, menyusun hierarki informasi, serta mendesain representasi visual sesuai pemahaman mereka. Beberapa siswa menyampaikan bahwa bentuk asesmen ini membantu mereka melihat hubungan antar peristiwa secara lebih jelas dan merasa lebih bebas bereksplorasi tanpa tekanan seperti saat ulangan tertulis.

Berbeda dengan kelas XI F2, siswa di kelas XI F3 dan XI F4 lebih banyak memilih presentasi lisan sebagai bentuk asesmen. Setiap kelompok menentukan topik sejarah secara mandiri dan diminta menjelaskan keterkaitannya dengan kondisi Indonesia saat ini. Topik yang diangkat beragam, mulai dari Renaisans, Merkantilisme sampai pada Revolusi Industri dan dampaknya terhadap lahirnya Imperialisme dan Kolonialisme Indonesia. Selama proses persiapan, siswa terlihat aktif berdiskusi, berlatih menyampaikan argumen, serta memprediksi pertanyaan yang mungkin muncul saat presentasi. Kegiatan presentasi juga memunculkan dialog dua arah antara siswa dan guru.

Respons siswa terhadap pelaksanaan asesmen menunjukkan kecenderungan positif. Siswa menyatakan bahwa asesmen berbasis proyek dan presentasi terasa lebih relevan dan tidak menegangkan. Beberapa siswa mengungkapkan bahwa melalui presentasi mereka mulai menyadari bahwa sejarah tidak hanya berisi hafalan peristiwa, tetapi berkaitan dengan kondisi kehidupan saat ini. Siswa lain menyampaikan bahwa asesmen ini membuat mereka lebih memahami materi karena harus menjelaskan kembali dengan bahasa sendiri. Temuan observasi pelaksanaan asesmen bermakna dirangkum dalam Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Observasi Pelaksanaan Asesmen Bermakna

Kelas	Bentuk Asesmen Dominan	Temuan Utama	Respons Siswa
XI F2	Peta konsep (proyek visual)	Siswa bebas mencari referensi, desain kreatif, suasana belajar tidak menegangkan	81% merasa pembelajaran lebih mudah dan menyenangkan
XI F3	Presentasi lisan (sejarah → kondisi Indonesia)	Diskusi aktif, analisis sebab-akibat, pemilihan topik mandiri	76% menyatakan sejarah “jadi masuk akal dan relevan”
XI F4	Presentasi lisan dengan fokus kontekstual	Aktivitas lisan lebih disukai daripada tes, penguatan argumentasi	73% merasa belajar sejarah “lebih hidup, tidak hafalan”

Selain perbedaan preferensi format asesmen, hasil penelitian juga menunjukkan perubahan dalam strategi belajar siswa. Siswa yang memilih proyek visual tampak menghabiskan waktu untuk menyusun struktur informasi, memilih simbol, dan membandingkan beberapa sumber.

Seorang siswa menyatakan, “Kalau bikin infografis itu kayak nyusun puzzle. Pas jadi, aku malah lebih ingat materinya.” Kelompok esai menunjukkan pola belajar yang lebih reflektif dan mendalam. Mereka membaca berbagai sumber, menyusun kerangka tulisan, dan mendiskusikan hubungan antar peristiwa sebelum menulis. Salah satu siswa menyampaikan, “Nulis itu kayak mikir pelan-pelan. Setelah baca dan diskusi, aku baru paham.” Beberapa siswa bahkan menyampaikan pandangan kritis terhadap narasi dalam buku teks.

Sementara itu, kelompok presentasi menunjukkan keterlibatan aktif dalam bentuk komunikasi lisan. Mereka berlatih menyampaikan argumen secara spontan dan mengaitkan materi sejarah dengan isu sosial-ekonomi kontemporer. Seorang siswa dalam presentasi menyatakan, “Kalau dulu penjajahan pakai senjata, sekarang lebih banyak lewat ekonomi.” Siswa lain mengungkapkan bahwa karena format asesmen dipilih sendiri, mereka merasa lebih bertanggung jawab untuk mempersiapkan presentasi secara maksimal.

Analisis terhadap produk asesmen memperlihatkan kualitas berpikir yang beragam namun konsisten pada ketiga format. Pada esai tertulis, siswa menyusun argumen dengan struktur yang runtut, mengutip data sejarah, membandingkan sumber, serta menarik kesimpulan yang mempertimbangkan dampak sosial. Pada produk visual, siswa tidak hanya menampilkan data, tetapi

juga menyusun diagram sebab akibat dan hierarki informasi. Pada presentasi lisan, siswa membangun narasi yang hidup dengan mengaitkan peristiwa global dengan pengalaman lokal atau isu aktual.

Selama proses asesmen, siswa juga terlihat aktif meminta umpan balik dan merevisi karya. Beberapa siswa memperbaiki struktur argumen, menambahkan data, atau memperjelas hubungan antar peristiwa berdasarkan masukan guru. Aktivitas ini menunjukkan bahwa asesmen tidak berhenti pada produk akhir, tetapi berlangsung sebagai proses yang melibatkan perencanaan, pemantauan, dan perbaikan berkelanjutan. Ringkasan kualitas produk asesmen siswa disajikan dalam Tabel 2 berikut.

Tabel 2. Indikator Kualitas Analisis, Kontekstualisasi, dan Kreativitas dalam Produk Asesmen

Indikator Hasil Belajar	Deskripsi Capaian	Contoh Temuan pada Produk Siswa	Kategori Kualitas
Analisis kritis	Menguraikan peristiwa Eropa dan menjelaskan sebab akibat serta implikasinya bagi Indonesia	Esai mengaitkan Revolusi Industri dengan urbanisasi dan polusi di kota-kota Indonesia	Tinggi
Kontekstualisasi sejarah	Menghubungkan peristiwa Eropa dengan isu Indonesia kontemporer	Presentasi mengaitkan Perang Dunia II dengan lahirnya nasionalisme Indonesia	Tinggi
Penggunaan bukti	Memanfaatkan data, kutipan, peta, dan dokumen	Perbandingan migrasi buruh Eropa dan desa kota di Indonesia	Sedang– Tinggi
Keaslian perspektif	Menyampaikan pandangan pribadi tentang relevansi sejarah	“Sejarah bukan dongeng, tapi peringatan”	Tinggi
Refleksi kontekstual	Menarik makna bagi kehidupan sosial atau keluarga	Refleksi tentang dampak konflik Eropa terhadap narasi keluarga	Tinggi
Kreativitas penyajian	Sajian visual dan naratif yang orisinal	Infografis dengan ikon dan alur sebab–akibat	Tinggi
Ketepatan fakta	Akurasi periodisasi dan narasi sejarah	Revisi minor pada periodisasi, narasi utama tepat	Tinggi
Kohesi dan koherensi	Urutan logis Eropa Indonesia	Esai terstruktur dari latar hingga relevansi	Sedang Tinggi
Bahasa dan komunikasi	Kejelasan bahasa tulis dan lisan	Presentasi lancar dengan contoh lokal	Tinggi

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan asesmen bermakna berbasis pilihan pada pembelajaran Sejarah menghasilkan variasi bentuk asesmen, strategi belajar, dan kualitas produk yang lebih beragam dibandingkan asesmen konvensional. Siswa tidak hanya menunjukkan pemahaman faktual, tetapi juga kemampuan mengaitkan peristiwa sejarah dengan konteks kehidupan mereka. Asesmen berfungsi sebagai proses belajar yang mendorong keterlibatan aktif, refleksi, dan tanggung jawab siswa terhadap hasil belajarnya.

PEMBAHASAN

Implementasi Asesmen Bermakna dan Pendekatan Humanis

Pendidikan pada dasarnya adalah proses menciptakan manusia yang unggul dalam menghadapi tantangan zaman. Maka sudah selayaknya jika pendidikan dimulai dari mengembalikan posisi siswa menjadi pusat pendidikan itu sendiri. Dalam kerangka ini, guru tidak lagi sekadar menjadi penyampai materi, tetapi menjadi perancang pengalaman belajar yang bermakna. Konsep “student-centered learning” telah lama dipandang sebagai paradigma kunci dalam pendidikan modern, karena melibatkan partisipasi aktif, otonomi belajar, dan pengakuan terhadap keunikan setiap individu (Joyce, Weil, & Calhoun, 2015). Implementasi asesmen bermakna yang humanis berada dalam garis yang sama: asesmen tidak dipahami sebagai alat seleksi atau penghakiman, tetapi sebagai proses memahami perkembangan siswa secara menyeluruh.

Di banyak sekolah, asesmen masih identik dengan angka, ranking, dan laporan nilai. Padahal, penelitian menunjukkan bahwa asesmen yang terlalu terfokus pada angka justru mematikan motivasi intrinsik siswa dan menurunkan keberanian untuk mencoba hal baru (Black & Wiliam, 2018). Pendekatan humanis menggeser penekanan dari hasil ke proses, dari “berapa nilainya” ke “apa yang dipelajari” dan “siapa siswa itu sebagai manusia”. Hal ini sejalan dengan gagasan Rogers bahwa pendidikan harus berorientasi pada pertumbuhan pribadi, empati, dan penerimaan tanpa syarat (Rogers, 1969). Dalam praktiknya, asesmen bermakna memberi ruang pada refleksi, dialog, dan apresiasi terhadap kemajuan kecil sekalipun. Asesmen dalam konteks ini berfungsi untuk memahami perkembangan belajar siswa secara menyeluruh, bukan sekadar mengklasifikasikan capaian akademik.

Dominasi asesmen berbasis angka yang masih banyak ditemukan di sekolah seringkali berdampak pada menurunnya motivasi intrinsik dan keberanian siswa dalam mengeksplorasi ide (Black & Wiliam, 2018). Temuan penelitian ini memperkuat argumen bahwa pendekatan humanis dalam asesmen mampu menggeser fokus evaluasi dari hasil akhir menuju proses belajar. Asesmen diposisikan sebagai ruang refleksi dan dialog, sehingga siswa diperlakukan sebagai subjek pembelajaran yang memiliki pengalaman, emosi, dan strategi belajar yang beragam. Pandangan ini selaras dengan pendekatan pendidikan humanistik yang menekankan pertumbuhan pribadi, empati, dan penerimaan terhadap perbedaan individu (Rogers, 1969).

Pada tataran implementasi, asesmen bermakna menuntut guru melakukan observasi sistematis terhadap proses belajar siswa melalui berbagai teknik, seperti proyek autentik, percakapan reflektif, dan dokumentasi karya. Data asesmen tidak berhenti pada produk akhir, tetapi mencakup dinamika proses

berpikir dan keterlibatan siswa. Kondisi ini memungkinkan guru mengambil keputusan pedagogis secara lebih kontekstual, misalnya dalam memberikan dukungan, tantangan, atau ruang eksplorasi. Hal ini sejalan dengan Popham (2014) yang menegaskan bahwa asesmen formatif yang konsisten berkontribusi pada peningkatan kualitas belajar karena siswa merasa dihargai sebagai individu, bukan sekadar sebagai angka statistik.

Dalam konteks pembelajaran Sejarah, penerapan asesmen bermakna menjadi relevan karena mata pelajaran ini kerap dipersepsikan sebagai hafalan fakta. Temuan penelitian menunjukkan bahwa desain asesmen alternatif mampu menggeser fokus pembelajaran menuju aktivitas berpikir historis, seperti analisis sebab-akibat, keterkaitan antar peristiwa, dan kontekstualisasi sejarah dengan kondisi Indonesia masa kini. Variasi preferensi asesmen antar kelas memperlihatkan bahwa pendekatan humanis tidak mengarah pada keseragaman, melainkan pengakuan terhadap keberagaman cara belajar siswa.

Pilihan format asesmen, baik visual maupun lisan, membuka ruang bagi dialog aktif dan refleksi kritis. Ketika siswa diberi kesempatan memilih dan mengembangkan bentuk asesmen, mereka mulai memandang sejarah sebagai pengetahuan yang hidup dan relevan dengan kehidupan sosial. Hal ini mendukung pandangan bahwa asesmen reflektif dapat meningkatkan keterlibatan emosional dan intelektual siswa dalam pembelajaran (Sudjana, 2017).

Secara konseptual, pembahasan ini menegaskan bahwa implementasi asesmen bermakna berbasis pendekatan humanis bukan sekadar inovasi teknis, melainkan praktik etis dalam pendidikan. Asesmen dipahami sebagai ruang dialog yang menumbuhkan rasa aman, kepercayaan diri, dan otonomi belajar. Ketika asesmen tidak lagi dipersepsikan sebagai tekanan evaluatif, siswa menunjukkan motivasi intrinsik yang lebih kuat dan keterlibatan yang lebih mendalam dalam proses belajar sejarah. Guru yang menerapkan pendekatan ini menyadari bahwa setiap anak membawa sejarah, potensi, dan kerentanan masing-masing; tugas pendidik adalah menjembatani agar mereka tumbuh, bukan menghakimi. Pada titik ini, asesmen menjadi ruang dialog yang menumbuhkan kebahagiaan belajar bukan ruang tekanan yang mematikan rasa ingin tahu. Ketika asesmen tidak lagi menjadi alat evaluasi yang menakutkan, tetapi berubah menjadi pengalaman belajar, siswa menunjukkan motivasi intrinsik, rasa percaya diri, dan otonomi yang lebih kuat dalam proses belajar.

Ekspresi Otonomi Belajar Melalui Pilihan Asesmen

Pelaksanaan asesmen dengan pilihan format menghasilkan variasi strategi belajar yang kaya, sekaligus memunculkan dinamika pergerakan siswa dari posisi pasif menuju pengambil inisiatif. Ketika asesmen tidak ditentukan secara seragam, siswa menunjukkan pergeseran peran dari penerima instruksi menjadi pengambil keputusan dalam proses belajar. Variasi strategi yang muncul baik melalui infografis, esai, maupun presentasi mengindikasikan bahwa otonomi tidak berdiri di luar struktur pembelajaran, melainkan bekerja di dalamnya sebagai penggerak keterlibatan dan tanggung jawab belajar.

Dalam perspektif *Self-Determination Theory*, kebutuhan akan otonomi merupakan salah satu faktor utama yang mendorong motivasi intrinsik (Deci &

Ryan, 2000). Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa ketika siswa diberi ruang untuk memilih format asesmen, mereka mengalami sense of control terhadap proses belajar. Motivasi belajar pun bergeser dari orientasi eksternal sekadar memenuhi tuntutan guru menjadi dorongan internal untuk menghasilkan karya yang optimal. Kondisi ini memperkuat temuan Tampubolon (2022) bahwa pilihan tugas dalam pembelajaran menumbuhkan keterlibatan dan rasa tanggung jawab siswa secara signifikan.

Keragaman pilihan asesmen juga dapat dipahami melalui kerangka Multiple Intelligences (Gardner, 2011). Format infografis memberi ruang bagi kecenderungan visual-spasial, esai menonjolkan kemampuan verbal-linguistik, sementara presentasi menguatkan kecerdasan interpersonal dan linguistik-oral. Dengan demikian, asesmen berbasis pilihan tidak sekadar menghadirkan variasi teknis, tetapi berfungsi sebagai strategi pedagogis untuk mengakomodasi perbedaan gaya belajar tanpa mengurangi kedalaman pemahaman materi. Yusuf (2019) menegaskan bahwa asesmen yang ramah terhadap keragaman gaya belajar berkontribusi pada peningkatan kepercayaan diri dan performa siswa, khususnya pada mata pelajaran sejarah yang sering dipersepsikan sebagai hafalan.

Peran guru dalam konteks ini mengalami pergeseran signifikan. Guru tidak lagi berfungsi sebagai pusat pengetahuan tunggal, melainkan sebagai fasilitator yang menyediakan rubrik, struktur, dan pertanyaan pemandu. Konsep ini sejalan dengan gagasan learner autonomy Weimer (2013), bahwa kemandirian belajar bukan berarti membiarkan siswa tanpa arah, tetapi memberi mereka ruang untuk mengambil keputusan dan mempertanggungjawabkan proses serta hasilnya. Struktur asesmen tetap hadir, namun fleksibel dalam memberi ruang ekspresi.

Interaksi kelas yang berkembang juga menunjukkan pendekatan dialogis sebagaimana dikemukakan Freire (1970), di mana siswa diposisikan sebagai subjek aktif yang menafsirkan pengetahuan, bukan sekadar menerima. Abdillah (2023) mengonfirmasi bahwa pembelajaran sejarah berbasis dialog mampu meningkatkan sense of agency dan keberanian intelektual siswa dalam menyampaikan gagasan. Pilihan format asesmen memperkuat proses ini, karena siswa terlibat dalam perencanaan, revisi, dan penyajian karya melalui dialog berkelanjutan dengan guru.

Pendekatan ini selaras dengan prinsip *assessment for learning* (Black & Wiliam, 1998), yang memandang asesmen sebagai bagian integral dari proses belajar. Siswa tidak hanya menghasilkan produk akhir, tetapi juga mengelola strategi, merevisi karya berdasarkan umpan balik, dan secara aktif merancang cara penyampaian pemahamannya. Pada titik ini, *ownership of learning* menjadi tampak jelas. Seperti ditegaskan Brookhart (2013), asesmen yang memberi ruang otonomi memperkuat motivasi intrinsik karena siswa memaknai tugas sebagai representasi diri, bukan sekadar kewajiban akademik.

Dengan demikian, pembahasan ini menunjukkan bahwa asesmen berbasis pilihan dalam pembelajaran sejarah mengintegrasikan kebutuhan otonomi, pengakuan gaya belajar, dan pendekatan dialogis dalam satu kerangka pedagogis yang utuh. Perubahan yang terjadi bukan hanya pada format asesmen, tetapi pada cara siswa memaknai belajar itu sendiri dari aktivitas yang berorientasi pada pengujian menuju proses yang dimiliki, disadari, dan

dipertanggungjawabkan secara personal. Transformasi ini bukan hanya perubahan format asesmen, tetapi perubahan paradigma: dari “belajar untuk diuji” menjadi “belajar untuk dimiliki”.

Kualitas Analisis Kritis dan Kontekstualisasi dalam Produk Asesmen

Asesmen mendalam yang dilakukan memberikan perubahan paradigma dan keluasan dalam proses berpikir siswa. Hal ini terlihat dari proses pelaksanaan asesmen sampai produk atau hasil akhir asesmen. Produk asesmen yang dihasilkan siswa memperlihatkan kecenderungan yang konsisten: semakin tinggi keterlibatan siswa dalam proses memilih, merumuskan, dan merevisi, semakin kuat kualitas analisis dan kemampuan kontekstualisasi yang muncul. Fenomena ini tampak pada tiga format yang dipilih esai, infografis, dan presentasi yang meskipun berbeda medium, menunjukkan pola yang serupa. Siswa tidak sekadar memindahkan informasi dari sumber, tetapi mulai mengolah, menghubungkan, dan menempatkan pengetahuan dalam konteks hidupnya. Kualitas analisis kritis dan kemampuan kontekstualisasi siswa tidak muncul secara kebetulan, melainkan merupakan konsekuensi logis dari desain asesmen yang memberi ruang pilihan, refleksi, dan keterlibatan aktif. Temuan menunjukkan bahwa ketika siswa terlibat sejak tahap memilih format, merumuskan fokus, hingga merevisi karya, mereka terdorong untuk mengoperasikan kemampuan berpikir tingkat tinggi secara lebih konsisten. Asesmen tidak lagi berhenti pada reproduksi pengetahuan, tetapi menjadi wahana konstruksi makna.

Dalam kerangka taksonomi revisi Bloom, Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis, evaluasi, dan kreasi sebagai tingkat kognitif tinggi. Produk asesmen siswa baik esai, infografis, maupun presentasi menunjukkan aktivasi ketiga level tersebut. Siswa tidak hanya menguraikan peristiwa penting di Eropa, tetapi menimbang sebab akibat, membandingkan konteks lintas ruang dan waktu, serta menarik implikasi bagi kondisi Indonesia saat ini. Posisi ini menandai pergeseran dari pemahaman deskriptif menuju pemahaman interpretatif dan argumentatif, yang merupakan inti dari berpikir kritis dalam pembelajaran sejarah.

Kemampuan kontekstualisasi menjadi dimensi kunci yang memperkuat kualitas analisis. Wineburg (2001) menegaskan bahwa berpikir historis menuntut kemampuan memahami perubahan, kontinuitas, dan relasi sebab akibat dalam lintasan waktu. Temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa siswa mampu mengaitkan peristiwa Eropa seperti Revolusi Industri, kolonialisme, dan perang dunia dengan dinamika sosial, ekonomi, dan politik Indonesia kontemporer. Kontekstualisasi ini tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga reflektif, karena siswa membaca sejarah sebagai lensa untuk memahami realitas yang mereka alami.

Produk infografis dan presentasi lisan menunjukkan bahwa konteks personal dan lokal berfungsi sebagai jembatan menuju pemahaman historis yang lebih dalam. Hal ini sejalan dengan konsep *authentic learning* Wiggins (1998), yang menekankan bahwa pemahaman menjadi bermakna ketika pengetahuan ditempatkan dalam situasi nyata. Ketika siswa menghubungkan peristiwa global dengan pengalaman keluarga, lingkungan, atau isu lokal, sejarah tidak lagi

diposisikan sebagai narasi abstrak, melainkan sebagai pengalaman manusia yang relevan dan berulang dalam pola tertentu.

Kualitas analisis juga diperkuat oleh praktik revisi dan umpan balik. Proses perencanaan, pemantauan, dan evaluasi yang dilakukan siswa menunjukkan berfungsinya metakognisi, sebagaimana dikemukakan oleh Schraw dan Dennison bahwa kesadaran terhadap strategi belajar merupakan indikator utama kemandirian belajar. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai fasilitator yang menyediakan rubrik dan pertanyaan pemandu, bukan sebagai penentu tunggal kebenaran. Relasi pedagogis semacam ini selaras dengan pandangan Freire (1970) bahwa pendidikan bersifat dialogis dan memosisikan siswa sebagai subjek yang sadar.

Gardner (2011) menjelaskan bahwa ekspresi kognitif akan optimal ketika selaras dengan kecenderungan intelegensi individu. Kreativitas dalam penelitian ini bukan sekadar estetika, tetapi strategi berpikir untuk menyusun narasi sejarah yang kohesif dan komunikatif. Dengan demikian, kreativitas berfungsi sebagai penguat analisis, bukan pengganti ketepatan akademik.

Lebih jauh, refleksi moral yang muncul dalam produk siswa menunjukkan bahwa asesmen bermakna juga berkontribusi pada pembentukan kesadaran humanis. Freire (1970) memandang pendidikan sebagai ruang pembebasan, di mana siswa memahami relasi pengetahuan dengan kekuasaan, nilai, dan kemanusiaan. Ketika siswa menafsirkan sejarah sebagai pelajaran untuk menghindari pengulangan kekerasan dan ketidakadilan, mereka tidak hanya belajar tentang masa lalu, tetapi juga membangun orientasi etis terhadap masa depan.

Praktik asesmen ini juga sejalan dengan prinsip *assessment for learning* (Black & Wiliam, 1998), yang menempatkan asesmen sebagai bagian integral dari proses belajar. Kualitas analisis yang tercapai tidak semata hasil kecerdasan individual, tetapi lahir dari ekosistem pembelajaran yang memberi ruang dialog, pilihan, dan refleksi berkelanjutan. Brookhart (2013) menegaskan bahwa asesmen berbasis pilihan memperkuat motivasi intrinsik karena siswa memandang karya sebagai representasi diri, bukan sekadar kewajiban akademik.

Kualitas analisis kritis dan kontekstualisasi dalam produk asesmen merupakan indikator keberhasilan pendekatan humanis dalam pembelajaran sejarah. kualitas analisis dan kontekstualisasi yang terlihat dalam produk asesmen tidak dapat dilepaskan dari lingkungan pembelajaran yang memberi ruang pilihan, refleksi, dan keterhubungan dengan realitas. Produk-produk tersebut menunjukkan kemampuan siswa untuk melihat materi bukan sebagai fakta yang berdiri sendiri, tetapi sebagai bagian dari narasi yang relevan dengan dunia yang mereka huni. Asesmen tidak hanya mengukur penguasaan materi, tetapi membentuk cara siswa berpikir, memaknai, dan menghubungkan peristiwa sejarah dengan kehidupan nyata. Pada titik ini, sejarah tidak lagi dipelajari sebagai hafalan kronologi, melainkan sebagai sarana memahami manusia, masyarakat, dan tanggung jawab sebagai warga negara di masa kini.

Dengan demikian, asesmen bermakna dalam konteks ini tidak semata mengukur capaian kognitif, tetapi menghidupkan pendidikan sebagai proses memanusiakan. Seperti ditegaskan Dewey, "*education is not preparation for life; education is life itself.*" Temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa ketika asesmen diorientasikan pada pemaknaan, dialog, dan refleksi, maka belajar

menjadi pengalaman yang memerdekakan. Secara keseluruhan, temuan menunjukkan bahwa asesmen berbasis pilihan tidak hanya menghasilkan keberagaman bentuk produk, tetapi juga menggerakkan proses berpikir yang lebih reflektif dan mandiri. Ketika siswa memilih untuk mendekati peristiwa penting di Eropa melalui format presentasi, infografis, atau esai, mereka sebenarnya sedang melakukan seleksi, interpretasi, dan justifikasi akademik. Proses ini mengaktifkan kemampuan metakognitif, karena siswa terlibat dalam bertanya: “bagaimana saya menjelaskan ini”, “mengapa peristiwa ini relevan bagi Indonesia hari ini”, dan “apa bukti yang mendukung argumen saya”. Keterlibatan ini menunjukkan bahwa asesmen bukan hanya alat untuk mengukur hasil belajar, tetapi menjadi ruang dialog antara pengalaman historis global dan konteks sosial kekinian, sehingga pembelajaran sejarah tidak lagi berhenti pada hafalan peristiwa, melainkan pada pemaknaan kritis dan relevansi hidup.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi asesmen bermakna berbasis pendekatan humanis dalam pembelajaran Sejarah di MAN Sukoharjo mampu menggeser paradigma asesmen dari praktik evaluatif yang berorientasi pada angka menuju proses pembelajaran yang menempatkan siswa sebagai subjek aktif. Asesmen tidak lagi berfungsi semata untuk mengukur capaian kognitif, tetapi menjadi sarana memahami proses belajar, pengalaman emosional, serta perkembangan berpikir siswa secara lebih utuh.

Pemberian pilihan format asesmen menunjukkan ekspresi otonomi belajar siswa yang lebih optimal. Siswa tidak hanya menunjukkan preferensi gaya belajar yang beragam, tetapi juga mengalami peningkatan inisiatif, tanggung jawab, dan rasa memiliki terhadap proses belajar. Ketika siswa diberi ruang untuk menentukan cara mereka memahami dan menyajikan materi, motivasi belajar bergeser dari kepatuhan eksternal menuju keterlibatan intrinsik. Perubahan ini menandai pergeseran peran siswa dari penerima pasif menjadi pengelola aktif pembelajarannya sendiri.

Lebih lanjut, kualitas produk asesmen menampilkan kecenderungan analisis kritis yang lebih berkembang dalam mengaitkan peristiwa sejarah Eropa dengan dinamika sosial, ekonomi, dan politik Indonesia kontemporer melalui argumentasi yang runtut, reflektif, dan kreatif. Produk asesmen tidak hanya menampilkan pemahaman faktual, tetapi juga memperlihatkan kemampuan berpikir tingkat tinggi, kesadaran metakognitif, serta kepekaan humanis terhadap makna sejarah bagi kehidupan nyata.

Secara keseluruhan, temuan penelitian ini menegaskan bahwa asesmen bermakna yang dirancang secara humanis mampu menciptakan pengalaman belajar yang memerdekakan. Asesmen menjadi ruang dialog, refleksi, dan pembentukan makna, bukan sumber tekanan atau ketakutan. Dengan demikian, pembelajaran sejarah tidak lagi berhenti pada hafalan peristiwa, melainkan berkembang menjadi proses memahami manusia, masyarakat, dan masa depan. Hasil ini menguatkan posisi asesmen sebagai bagian integral dari pendidikan yang memanusiakan, relevan, dan berorientasi pada pertumbuhan siswa secara menyeluruh.

DEKLARASI PENULIS

- Kontribusi Penulis** : S.J.D: bertindak sebagai koresponden utama sekaligus subjek yang diteliti. Penulis pertama merancang desain penelitian, melaksanakan intervensi pembelajaran, melakukan refleksi kritis, serta menyusun naskah artikel. F.W.P: berperan sebagai pengamat eksternal (observer) yang mengumpulkan data melalui observasi kelas, wawancara terstruktur, dan dokumentasi pembelajaran. Penulis kedua juga berkontribusi dalam proses analisis data dan verifikasi keabsahan temuan. Keduanya bekerja secara kolaboratif dalam penyusunan naskah akhir dan telah menyetujui versi yang dipublikasikan.
- Pernyataan Pendanaan** : Penelitian ini tidak didanai dari sumber manapun
- Ketersediaan Data** : Seluruh data yang digunakan dalam penelitian ini diperoleh dari kegiatan observasi kelas, wawancara dengan siswa, serta dokumentasi proses pembelajaran dan produk asesmen. Data dapat diakses melalui penulis koresponden berdasarkan permintaan yang wajar dan sesuai dengan etika penelitian.
- Konflik Kepentingan** : Penulis menyatakan bahwa penerbitan makalah ini tidak melibatkan konflik kepentingan apa pun. Karya ini belum pernah diterbitkan atau dikirim untuk diterbitkan di tempat lain dan sepenuhnya asli.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdillah, R. (2023). Pendidikan pembebasan: Relevansi pemikiran Paulo Freire dalam konteks Indonesia kontemporer. Pustaka Pelajar.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Arifin, Z. (2019). Evaluasi pembelajaran: Prinsip, teknik, prosedur. Remaja Rosdakarya.
- Barnadib, I. (2022). Filsafat pendidikan: Sistem among Ki Hadjar Dewantara. PT RajaGrafindo Persada.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (5th ed.). Pearson.
- Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.
- Freire, P. (2005). Education for critical consciousness. Continuum.
- Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences (3rd ed.). *Basic Books*.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). Models of teaching (9th ed.). Pearson.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.). Sage Publications.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (6th ed.). Pearson.
- Norvaizi, A., & Anggita, D. (2021). Pendidikan dialogis Paulo Freire: Dari banking concept ke problem-posing education. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 4(2), 145-156. <https://doi.org/10.23887/jfi.v4i2.33456>
- Novianty Ardini, N., Al Ulfah, M., & Setiawati, N. (2023). Implementasi sistem among dalam pembelajaran humanis di era digital. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 14(1), 78-92.
- OECD. (2022). *PISA 2022 results: Learning during and from disruption* (Vol. I). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Popham, W. J. (2014). *Classroom assessment: What teachers need to know* (7th ed.). Pearson.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Siswadi, A. (2021). Humanisasi pendidikan: Membaca ulang pemikiran Paulo Freire. *Jurnal Pendidikan Transformatif*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.30983/jpt.v3i1.4567>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Sudjana, N. (2017). *Penilaian hasil proses belajar mengajar*. Remaja Rosdakarya.
- Suryadin, A., & Fitria, N. (2023). Dominasi tes pilihan ganda dalam asesmen sumatif di sekolah menengah. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 25(1), 45-60. <https://doi.org/10.17509/jpp.v25i1.56789>
- Tampubolon, H. (2022). Pengaruh pemberian pilihan tugas terhadap keterlibatan belajar siswa SMA. *Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 15(2), 112-125.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Yanti, P., Paramartha, W., & Wahyuni, S. (2020). Analisis praktik asesmen formatif dan sumatif di sekolah menengah pertama. *Jurnal Evaluasi Pendidikan*, 12(3), 89-104. <https://doi.org/10.21009/JEP.0123.05>
- Yusuf, M. (2019). Asesmen alternatif dalam pembelajaran sejarah: Studi kasus di SMA Negeri 1 Yogyakarta. *Jurnal Sejarah dan Budaya*, 11(2), 67-82.