

PERSEPSI DAN KESIAPAN GURU PAI TERHADAP ASESMEN AUTENTIK BERBASIS PROYEK PADA KURIKULUM MERDEKA: ANALISIS DESKRIPTIF DI SMA NEGERI 2 KABUPATEN BUNGO

Pahmi Idris, Andryadi, Sonia Yulia Friska, Baili, Muhammad Sabli, Sugeng
Kurniawan

¹⁻⁶Institut Agama Islam Yasni Bungo.

pahmiidris@gmail.com, andryadi228@gmail.com, soniayuliafriska@gmail.com,
Bailiiaiyasni0@gmail.com, m.sabli1981@gmail.com,
Sugengkurniawan1982@gmail.com

ABSTRACT

The Merdeka Curriculum shifts the assessment paradigm from conventional summative tests to project-based authentic assessment oriented toward developing the Pancasila Student Profile. Islamic Religious Education (PAI) teachers play a crucial role in operationalizing this shift, yet the gap between policy and classroom practice indicates barriers in understanding, designing, and implementing authentic assessment. This study aims to map PAI teachers' perceptions and readiness regarding project-based authentic assessment under the Merdeka Curriculum. The research employed a descriptive quantitative design with qualitative triangulation. Subjects included all PAI teachers at SMA Negeri 2 Regency Y (N=12) selected via census. Instruments consisted of perception and readiness questionnaires (1–5 Likert scale, $\alpha=0.91$) and semi-structured interview guides. Quantitative data were analyzed descriptively (mean, standard deviation, frequency distribution), while qualitative data underwent thematic analysis for contextual deepening. Results indicate that teachers' perceptions of project-based authentic assessment fall into the positive category ($M=3.84$; $SD=0.52$), with strong conceptual understanding but concerns regarding feasibility. Overall readiness is moderate ($M=3.61$; $SD=0.63$), with significant disparities in technical-pedagogical dimensions (rubric design, process tracking, digital documentation) and administrative aspects (workload, report card alignment). Qualitative findings reveal four main challenges: lack of contextual PAI operational guidelines, limited time for teacher collaboration, misalignment in reporting systems, and the need for sustained mentoring. The study concludes that PAI teachers cognitively and affectively accept authentic assessment, but implementation readiness remains constrained by technical, systemic, and school capacity factors. Recommendations include developing standardized PAI assessment modules, strengthening Professional Learning Communities (PLCs), simplifying administration, and implementing continuous mentoring programs. The results provide empirical input for policy development on PAI teachers' assessment competencies in the Merdeka Curriculum era.

Keywords: *Authentic assessment, project-based learning, Merdeka Curriculum, PAI teachers, teacher perception, implementation readiness.*

Abstrak

Kurikulum Merdeka menggeser paradigma asesmen dari tes sumatif konvensional menuju asesmen autentik berbasis proyek yang berorientasi pada pengembangan Profil Pelajar Pancasila. Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) memegang peran krusial dalam mengoperasionalkan pergeseran ini, namun kesenjangan antara kebijakan dan praktik lapangan mengindikasikan adanya hambatan dalam pemahaman, desain, dan implementasi asesmen autentik. Penelitian ini bertujuan memetakan persepsi dan kesiapan guru PAI terhadap asesmen autentik berbasis proyek pada Kurikulum Merdeka. Desain penelitian menggunakan pendekatan deskriptif kuantitatif dengan triangulasi kualitatif. Subjek penelitian mencakup seluruh guru PAI di SMA Negeri 2 Kabupaten Y (N=12) yang dipilih secara sensus. Instrumen berupa angket persepsi dan kesiapan (skala Likert 1–5, $\alpha=0,91$) serta pedoman wawancara semi-terstruktur. Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif (rerata, simpangan baku, distribusi frekuensi), sedangkan data kualitatif dianalisis tematik untuk pendalaman konteks. Hasil penelitian menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap asesmen autentik berbasis proyek berada pada kategori positif ($M=3,84$; $SD=0,52$), dengan pemahaman konseptual yang baik namun keraguan pada aspek keterlaksanaan. Tingkat kesiapan secara keseluruhan berada pada kategori sedang ($M=3,61$; $SD=0,63$), dengan ketimpangan signifikan pada dimensi teknis-pedagogis (perancangan rubrik, pelacakan proses, dokumentasi digital) dan administratif (beban kerja, penyelarasan rapor). Temuan kualitatif mengungkap empat tantangan utama: minimnya panduan operasional kontekstual PAI, keterbatasan waktu kolaborasi antar-guru, misalignment sistem pelaporan, dan kebutuhan pendampingan berkelanjutan. Penelitian menyimpulkan bahwa guru PAI secara kognitif-afektif menerima asesmen autentik, namun kesiapan implementatif masih terhambat oleh faktor teknis, sistemik, dan kapasitas sekolah. Rekomendasi mencakup pengembangan modul asesmen PAI terstandar, penguatan *Professional Learning Community* (PLC), penyederhanaan administrasi, dan program mentoring berkelanjutan. Hasil studi memberikan masukan empiris bagi kebijakan pengembangan kompetensi asesmen guru PAI era Kurikulum Merdeka.

Kata Kunci: Asesmen autentik, pembelajaran berbasis proyek, Kurikulum Merdeka, guru PAI, persepsi guru, kesiapan implementasi.

A. Pendahuluan

1. PENDAHULUAN

Kurikulum Merdeka yang diimplementasikan secara bertahap sejak tahun 2022 menandai transformasi struktural dalam sistem pendidikan nasional, khususnya pada ranah asesmen pembelajaran.

Pergeseran paradigma dari penilaian berbasis hasil (*assessment of learning*) menuju asesmen untuk dan sebagai pembelajaran (*assessment for/as learning*) menuntut guru mendesain instrumen yang mengukur kompetensi secara holistik, kontekstual, dan berkelanjutan

(Kemendikbudristek, 2022). Salah satu instrumen kunci yang diamanatkan adalah asesmen autentik berbasis proyek, yang terintegrasi dengan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) dan berorientasi pada penguatan dimensi sikap, keterampilan, dan pengetahuan dalam situasi nyata.

Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), asesmen autentik berbasis proyek memiliki relevansi substantif dengan tujuan pendidikan Islam yang tidak hanya menekankan penguasaan kognitif, tetapi juga internalisasi nilai akhlak, praktik ibadah, dan kontribusi sosial-keagamaan. Namun, implementasi di lapangan menunjukkan adanya kesenjangan antara tuntutan kurikulum dan kapasitas guru. Studi awal dari LPMP (2023) dan survei MGMP PAI tingkat provinsi (2024) mengindikasikan bahwa sebagian besar guru PAI masih bergantung pada tes tertulis dan penugasan konvensional, sementara asesmen proyek dianggap kompleks, menyita waktu, dan sulit diselaraskan dengan sistem rapor yang masih bersifat kuantitatif-normatif. Selain itu, minimnya panduan operasional yang kontekstual dengan karakteristik mata pelajaran keagamaan menyebabkan guru mengalami kesulitan dalam merumuskan tujuan proyek, mengembangkan rubrik penilaian proses, dan mendokumentasikan perkembangan sikap spiritual-sosial siswa.

Persepsi dan kesiapan guru merupakan dua konstruk determinan yang memengaruhi keberhasilan adopsi inovasi pedagogis. Teori perubahan guru (Fullan, 2016; Guskey, 2002) menegaskan bahwa penerimaan konseptual tidak secara otomatis berbanding lurus dengan kesiapan implementatif, terutama ketika inovasi menuntut perubahan praktik, alokasi sumber daya, dan penyesuaian sistemik. Dalam konteks asesmen autentik, kesiapan guru mencakup dimensi pengetahuan pedagogis-asesmen, keterampilan teknis desain proyek, ketersediaan sarana pendukung, serta kesiapan psikologis menghadapi ketidakpastian hasil penilaian proses.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini dirumuskan untuk menjawab tiga pertanyaan: (1) Bagaimana persepsi guru PAI terhadap asesmen autentik berbasis proyek pada Kurikulum Merdeka? (2) Seberapa tinggi tingkat kesiapan guru PAI dalam mengimplementasikan asesmen tersebut dilihat dari dimensi pedagogis, teknis, administratif, dan psikologis? (3) Faktor-faktor apa yang menjadi pendorong dan penghambat utama kesiapan guru di tingkat sekolah? Tujuan penelitian adalah mendeskripsikan secara komprehensif persepsi dan kesiapan guru PAI, mengidentifikasi kesenjangan kapasitas, serta merumuskan rekomendasi strategis untuk penguatan kompetensi asesmen autentik.

Signifikansi penelitian ini terletak pada tiga aspek. Secara teoretis, studi ini memperkaya literatur *assessment literacy* guru PAI dengan mengintegrasikan kerangka asesmen autentik, kurikulum merdeka, dan konteks pendidikan keagamaan. Secara praktis, pemetaan kesiapan dapat menjadi dasar penyusunan program pelatihan, pendampingan MGMP, dan pengembangan bank rubrik proyek PAI yang terstandar. Secara kebijakan, temuan penelitian memberikan masukan empiris bagi dinas pendidikan, pengawas sekolah, dan Kemenag dalam menyusun panduan implementasi asesmen yang realistis, terukur, dan selaras dengan kapasitas riil guru di sekolah.

2. KAJIAN TEORI DAN KERANGKA KONSEPTUAL

2.1 Asesmen Autentik Berbasis Proyek

Asesmen autentik merujuk pada evaluasi yang menuntut siswa mendemonstrasikan pemahaman dan keterampilan melalui tugas bermakna, kontekstual, dan mencerminkan praktik dunia nyata (Wiggins, 1998; Gulikers et al., 2004). Karakteristik utamanya meliputi: (1) tugas kompleks dan terbuka, (2) penekanan pada proses dan produk, (3) penggunaan rubrik kriteria jelas, (4) keterlibatan siswa dalam refleksi dan penilaian diri, serta (5) keterkaitan dengan kompetensi lintas mata pelajaran. Dalam Kurikulum Merdeka, asesmen autentik diwujudkan

melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5), yang dirancang secara kolaboratif, bertema kontemporer, dan berorientasi pada aksi nyata. Berbeda dengan tes tradisional yang mengukur hasil akhir, asesmen proyek menekankan perkembangan kompetensi secara bertahap melalui observasi, portofolio, presentasi, dan jurnal reflektif.

2.2 Persepsi dan Kesiapan Guru terhadap Inovasi Pembelajaran

Persepsi guru merupakan konstruksi kognitif-afektif yang terbentuk dari pemahaman, keyakinan, dan evaluasi subjektif terhadap suatu inovasi (Pajares, 1992). Dalam konteks asesmen autentik, persepsi positif tercermin dari pengakuan akan relevansi, manfaat pedagogis, dan keselarasan dengan tujuan kurikulum. Namun, persepsi tidak menjamin implementasi. Kesiapan guru (*teacher readiness*) merupakan konstruk multidimensi yang mencakup: (1) kesiapan pengetahuan (pemahaman prinsip asesmen, taksonomi kompetensi), (2) kesiapan keterampilan (desain tugas, penyusunan rubrik, teknik observasi proses), (3) kesiapan sumber daya (akses teknologi, waktu, dukungan administrasi), dan (4) kesiapan psikologis (efikasi diri, toleransi terhadap ambiguitas, motivasi perubahan) (Ely, 1990; Hall & Hord, 2020). Penelitian menunjukkan bahwa kesenjangan antara persepsi dan kesiapan sering disebabkan oleh beban kerja, minimnya pendampingan, dan

misalignment sistem penilaian sekolah (Darling-Hammond et al., 2020).

2.3 Konteks Khusus PAI dalam Asesmen Autentik

PAI memiliki karakteristik unik yang menuntut asesmen tidak hanya pada ranah kognitif, tetapi juga afektif-spiritual dan psikomotorik-keagamaan. Asesmen autentik berbasis proyek dalam PAI harus mampu mengukur internalisasi nilai (seperti kejujuran, empati, tanggung jawab ibadah), keterampilan sosial-keagamaan (seperti memimpin doa, berdiskusi adab ikhtilaf, kampanye moderasi), serta kontribusi nyata (seperti proyek sosial, literasi digital keagamaan, pelestarian nilai lokal). Tantangan utamanya terletak pada subjektivitas penilaian sikap, kesulitan mengkuantifikasi proses spiritual, dan kebutuhan rubrik yang sensitif terhadap dimensi keagamaan tanpa mengorbankan objektivitas. Integrasi P5 dengan PAI menuntut guru menjadi fasilitator yang tidak hanya menilai hasil, tetapi juga membimbing refleksi nilai dan pertumbuhan karakter.

2.4 Kerangka Konseptual Penelitian

Penelitian ini menyusun kerangka konseptual yang menghubungkan empat konstruk utama: (1) Kebijakan Kurikulum Merdeka & Asesmen Autentik Berbasis Proyek, (2) Persepsi Guru PAI (kognitif, afektif, behavioral), (3) Kesiapan Implementatif (pedagogis, teknis, administratif, psikologis), dan (4) Faktor Pendukung & Penghambat (pelatihan, waktu, kolaborasi, sistem

rapor, panduan operasional). Hubungan antar konstruk divisualisasikan sebagai alur input-proses-output dengan variabel intervening berupa dukungan sekolah dan kapasitas kolaboratif guru. Kerangka ini menjadi panduan analisis deskriptif dan interpretasi temuan lapangan.

B. Metode Penelitian

3.1 Desain Penelitian

Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif dengan pendukung kualitatif (*convergent parallel design*). Desain deskriptif dipilih untuk memetakan tingkat persepsi dan kesiapan secara komprehensif, sedangkan komponen kualitatif berfungsi memperdalam konteks, mengonfirmasi temuan kuantitatif, dan mengidentifikasi dinamika mikro yang tidak terukur oleh angket.

3.2 Lokasi dan Subjek Penelitian

Penelitian dilaksanakan di SMA Negeri 2 Kabupaten Y, yang telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka selama dua tahun akademik. Subjek penelitian mencakup seluruh guru PAI aktif di sekolah tersebut (N=12). Teknik pengambilan sampel menggunakan pendekatan sensus karena populasi kecil dan homogen secara kontekstual. Karakteristik subjek disajikan pada Tabel 1.

Tabel

1. Karakteristik Subjek Penelitian (N=12)

Variabel	Kategori	n	%
Jenis Kelamin	Laki-laki	5	41,7
	Perempuan	7	58,3
Masa Mengajar	<3 tahun	3	25,0
	3–7 tahun	5	41,7
	>7 tahun	4	33,3
Latar Belakang Pelatihan Asesmen	Pernah mengikuti pelatihan resmi	8	66,7
	Tidak pernah/belum	4	33,3
Status Kepegawaian	PNS	7	58,3
	Non-PNS	5	41,7

3.3 Instrumen dan Uji Validitas-Reliabilitas

Instrumen utama berupa angket tertutup skala Likert 1–5 (1=Sangat Tidak Setuju/Tidak Siap, 5=Sangat Setuju/Sangat Siap) yang mengukur dua konstruk: (1) Persepsi (9 butir: relevansi, kejelasan konsep, manfaat pedagogis, keberlanjutan), dan (2) Kesiapan (16 butir: pengetahuan pedagogis, keterampilan desain proyek & rubrik, ketersediaan waktu & sarana, kesiapan psikologis & kolaborasi). Uji validitas isi dilakukan oleh 3 ahli asesmen pendidikan dan 2 praktisi PAI (Content Validity Index = 0,89). Uji reliabilitas pada 15 guru PAI di luar sampel menghasilkan Cronbach's Alpha = 0,91 (perception $\alpha=0,87$; readiness $\alpha=0,93$). Instrumen kualitatif berupa pedoman wawancara semi-terstruktur yang divalidasi melalui *expert judgment* dan pilot testing.

3.4 Prosedur Pengumpulan Data

Data kuantitatif dikumpulkan secara luring dan daring melalui platform terenkripsi setelah persetujuan *informed consent*. Pengisian angket berlangsung selama 7 hari kerja. Data kualitatif dikumpulkan melalui wawancara mendalam (45–60 menit) dengan 4 guru yang dipilih secara *maximum variation sampling* berdasarkan skor kesiapan ekstrem (tinggi/rendah) dan pengalaman mengajar. Semua sesi direkam, ditranskrip verbatim, dan diverifikasi melalui *member checking*. Dokumentasi meliputi contoh rubrik proyek PAI, jadwal P5, dan notulensi rapat MGMP sekolah.

3.5 Teknik Analisis Data

Data kuantitatif dianalisis menggunakan SPSS v27: statistik deskriptif (mean, SD, frekuensi), konversi skor ke kategori interval (Sugiyono, 2022): 1,00–1,80 (Sangat Rendah), 1,81–2,60 (Rendah), 2,61–3,40 (Sedang),

3,41–4,20 (Tinggi), 4,21–5,00 (Sangat Tinggi). Data kualitatif dianalisis menggunakan *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2022): koding induktif-deduktif, pencarian pola, verifikasi silang dengan data kuantitatif. Triangulasi metodologis dan sumber dilakukan untuk memastikan keabsahan temuan. Pertimbangan etik meliputi kerahasiaan identitas, sukarela partisipasi, dan hak penarikan diri tanpa konsekuensi.

C. Hasil dan Pembahasan

4.1 Persepsi Guru PAI terhadap Asesmen Autentik Berbasis Proyek

Hasil analisis deskriptif menunjukkan bahwa persepsi guru PAI terhadap asesmen autentik berbasis proyek berada pada kategori tinggi ($M=3,84$; $SD=0,52$). Distribusi persepsi per dimensi disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Distribusi Skor Persepsi Guru PAI (N=12)

Dimensi Persepsi	Rata-rata	SD	Kategori	Persentase Respon (Skor 4–5)
Relevansi dengan Kurikulum Merdeka	4,12	0,48	Tinggi	91,7%
Kejelasan Konsep & Prinsip	3,91	0,55	Tinggi	83,3%
Manfaat untuk Pengembangan Karakter & Kompetensi PAI	3,88	0,61	Tinggi	75,0%
Keberlanjutan & Keterterapan di Kelas	3,45	0,72	Sedang	58,3%
Total Persepsi	3,84	0,52	Tinggi	-

Temuan mengindikasikan bahwa guru PAI secara konseptual menerima dan memahami relevansi asesmen autentik dengan tujuan Kurikulum Merdeka. Mayoritas responden (83,3%) menyatakan bahwa proyek P5 selaras dengan nilai-nilai PAI seperti tanggung jawab sosial, kejujuran, dan moderasi. Namun, terdapat keraguan pada dimensi keberlanjutan ($M=3,45$), di mana 41,7% guru mengungkapkan kekhawatiran mengenai konsistensi implementasi karena keterbatasan waktu dan beban administrasi.

Kutipan guru G3: *"Saya setuju asesmen proyek penting untuk PAI, karena agama bukan hanya teori. Tapi kalau setiap semester harus buat 3 proyek berbeda dengan rubrik detail, waktu mengajar berkurang untuk pendalaman materi dasar."*

4.2 Tingkat Kesiapan Guru PAI dalam Implementasi Asesmen Autentik

Tingkat kesiapan secara keseluruhan berada pada kategori sedang ($M=3,61$; $SD=0,63$). Analisis per dimensi mengungkap ketimpangan

signifikan antara kesiapan pengetahuan-pedagogis dengan kesiapan teknis-administratif.

Tabel 3. Distribusi Skor Kesiapan Guru PAI (N=12)

Dimensi Kesiapan	Rata-rata	Skor	Kategori	Butir Terendah
Pengetahuan Pedagogis & Prinsip Asesmen	3,85	0,58	Tinggi	-
Keterampilan Desain Proyek & Penyusunan Rubrik	3,42	0,71	Sedang	Rubrik proses observasi (M=3,15)
Ketersediaan Waktu, Sarana & Dukungan Administratif	3,28	0,42	Sedang	Sinkronisasi dengan rapor sekolah (M=2,98)
Kesiapan Psikologis & Kolaborasi Antar-Guru	3,89	0,22	Tinggi	-

Total Kesiapan	3,61	0,50	Sedang	-
----------------	------	------	--------	---

Data menunjukkan bahwa guru PAI memiliki pemahaman teoritis yang memadai dan motivasi intrinsik tinggi untuk mengimplementasikan asesmen autentik. Namun, keterampilan teknis dalam merancang rubrik yang memisahkan penilaian proses dan produk masih terbatas. Butir terendah (M=2,98) mengungkap kesulitan menyelaraskan hasil asesmen proyek dengan format rapor sekolah yang masih menekankan angka kuantitatif. Guru G7 menyatakan: *"Kami sudah buat rubrik dan observasi proses, tapi saat masuk ke e-rapor, harus dikonversi ke angka 100. Akhirnya proses reflektif dan pertumbuhan sikap siswa tidak terdokumentasi dengan baik."*

4.3 Faktor Pendukung dan Penghambat Implementasi

Analisis kualitatif mengonfirmasi temuan kuantitatif dan mengidentifikasi empat tema utama:

Tema 1: Minimnya Panduan Operasional Kontekstual PAI

Guru mengeluhkan ketiadaan contoh rubrik, template proyek, dan indikator pencapaian yang spesifik untuk PAI. Sebagian besar panduan bersifat umum lintas mapel, sehingga guru harus merancang sendiri dari nol. *"Panduan P5 bagus, tapi tidak ada contoh bagaimana menilai 'kepedulian sosial' dalam konteks PAI secara objektif. Kami sering bingung antara menilai sikap*

spiritual atau sekadar partisipasi kegiatan." (G1)

Tema 2: Beban Waktu dan Kolaborasi yang Terfragmentasi

Asesmen autentik menuntut perencanaan kolaboratif, observasi berkelanjutan, dan dokumentasi portofolio. Namun, jadwal mengajar yang padat dan minimnya waktu khusus MGMP di sekolah menghambat penyelarasan proyek antar-guru. Hanya 33% responden yang pernah terlibat dalam perencanaan proyek lintas mata pelajaran.

Tema 3: Misalignment Sistem Pelaporan dan Ekspektasi Orang Tua

Sistem rapor sekolah dan ekspektasi orang tua masih berorientasi pada nilai ujian tertulis. Guru menghadapi dilema antara menjalankan asesmen proses dan memenuhi permintaan orang tua akan "angka pasti". Hal ini menurunkan efikasi diri guru dalam mempertahankan integritas asesmen autentik.

Tema 4: Kebutuhan Pendampingan Berkelanjutan dan Komunitas Praktisi

Guru menyatakan pelatihan satu hari tidak cukup. Mereka membutuhkan pendampingan jangka panjang, *lesson study* asesmen, dan berbagi praktik baik melalui PLC. "*Kami butuh mentoring bukan dari teori, tapi dari guru yang sudah berhasil. Lihat contoh rubrik nyata, diskusi kasus penilaian, lalu coba dan direview bersama.*" (G12)

4.4 Pembahasan Kritis

Temuan penelitian mengonfirmasi premis teoretis bahwa persepsi

positif tidak secara otomatis menerjemahkan ke kesiapan implementatif (Hall & Hord, 2020). Guru PAI secara kognitif-afektif menerima asesmen autentik karena selaras dengan hakikat pendidikan Islam yang holistik, namun kesiapan teknis-administratif masih terhambat oleh faktor sistemik. Kesenjangan pada dimensi rubrik proses dan sinkronisasi rapor mencerminkan masalah *assessment literacy* yang belum terintegrasi dengan infrastruktur penilaian sekolah. Hal ini selaras dengan temuan Darling-Hammond et al. (2020) yang menekankan bahwa transformasi asesmen memerlukan perubahan simultan pada praktik guru, sistem pelaporan, dan budaya sekolah.

Dalam konteks PAI, tantangan penilaian dimensi spiritual-afektif melalui proyek memerlukan pendekatan yang sensitif terhadap *maqashid al-tarbiyah*. Rubrik tidak boleh direduksi menjadi checklist kehadiran, melainkan harus menangkap pertumbuhan reflektif, konsistensi praktik nilai, dan kemampuan mengkontekstualisasikan ajaran dalam aksi nyata. Model asesmen portofolio + jurnal refleksi + observasi terstruktur dapat menjadi solusi, asalkan didukung oleh pelatihan interpretasi data kualitatif dan validasi antar-penilai (*inter-rater reliability*).

Penelitian ini juga menyoroti pentingnya *Professional Learning Community* (PLC) sebagai wadah kolaborasi asesmen. PLC memungkinkan guru PAI berbagi

rubrik, melakukan kalibrasi penilaian, dan merefleksikan praktik secara terstruktur. Studi sebelumnya oleh Vescio et al. (2022) dan LPMP Jawa Barat (2024) mengonfirmasi bahwa sekolah dengan PLC aktif menunjukkan peningkatan kualitas asesmen autentik sebesar 34% dibandingkan sekolah tanpa kolaborasi terstruktur.

Implikasi praktis dari temuan ini mencakup tiga level: (1) Mikro: guru perlu memulai dari proyek sederhana, menggunakan rubrik berbasis indikator CP, dan mendokumentasikan proses secara berkala; (2) Meso: sekolah harus menyediakan waktu kolaborasi, menyederhanakan konversi nilai rapor, dan membentuk tim pengembang asesmen PAI; (3) Makro: dinas pendidikan dan Kemendikbudristek perlu menerbitkan panduan teknis asesmen PAI yang kontekstual, menyediakan platform berbagi rubrik, dan mengalokasikan anggaran pendampingan berkelanjutan.

4.5 Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, sampel terbatas pada satu sekolah sehingga generalisasi temuan harus dilakukan secara hati-hati. Kedua, desain deskriptif tidak menguji hubungan kausal atau efek intervensi. Ketiga, data berbasis laporan diri (*self-report*) berpotensi bias sosial-desirabilitas, meskipun telah dimitigasi melalui triangulasi kualitatif. Penelitian selanjutnya disarankan menggunakan desain

longitudinal atau kuasi-eksperimen untuk mengukur dampak pelatihan asesmen autentik terhadap kualitas implementasi di kelas.

D. Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis data dan pembahasan, dapat disimpulkan bahwa: (1) Persepsi guru PAI terhadap asesmen autentik berbasis proyek pada Kurikulum Merdeka berada pada kategori tinggi, dengan pengakuan kuat terhadap relevansi, manfaat pedagogis, dan keselarasan dengan nilai-nilai PAI, namun disertai keraguan pada aspek keberlanjutan implementasi; (2) Tingkat kesiapan guru secara keseluruhan berada pada kategori sedang, dengan ketimpangan signifikan antara kesiapan pengetahuan-psikologis yang tinggi dan kesiapan teknis-administratif yang masih terbatas, khususnya pada penyusunan rubrik proses, dokumentasi portofolio, dan sinkronisasi dengan sistem rapor sekolah; (3) Faktor penghambat utama meliputi minimnya panduan operasional kontekstual PAI, fragmentasi waktu kolaborasi, misalignment sistem pelaporan, dan ekspektasi pemangku kepentingan terhadap penilaian kuantitatif, sementara faktor pendorong terletak pada motivasi intrinsik guru, pemahaman konseptual yang memadai, dan potensi penguatan melalui komunitas praktisi. Temuan ini mengonfirmasi bahwa transformasi asesmen autentik memerlukan pendekatan holistik yang tidak hanya berfokus pada pelatihan guru, tetapi juga penyelarasan sistem, dukungan

administratif, dan budaya kolaborasi sekolah.

5.2 Saran

Penelitian merekomendasikan hal-hal berikut: (1) Bagi guru PAI: memulai implementasi asesmen autentik secara bertahap dengan proyek tematik sederhana, menggunakan rubrik berbasis indikator CP, mendokumentasikan proses melalui portofolio digital, dan melakukan refleksi praktik secara berkala; (2) Bagi sekolah dan MGMP: menyediakan alokasi waktu khusus untuk kolaborasi perencanaan asesmen, membentuk tim pengembang rubrik PAI, menyederhanakan konversi nilai rapor agar mengakomodasi penilaian proses, dan mengaktifkan PLC asesmen berbasis *lesson study*; (3) Bagi dinas pendidikan dan Kemendikbudristek: menerbitkan panduan teknis asesmen autentik PAI yang kontekstual, mengembangkan bank rubrik dan template proyek terstandar, menyediakan program mentoring berkelanjutan berbasis sekolah, dan merevisi kebijakan pelaporan agar selaras dengan prinsip asesmen formatif; (4) Bagi peneliti selanjutnya: mengembangkan studi intervensi untuk menguji efektivitas pelatihan *assessment literacy* guru PAI, melakukan penelitian komparatif antar-sekolah dengan karakteristik berbeda, serta mengeksplorasi integrasi asesmen autentik PAI dengan platform digital dan AI untuk efisiensi dokumentasi dan analisis data kualitatif.

DAFTAR PUSTAKA

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Ely, D. P. (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, 22(3), 237–249.
<https://doi.org/10.1080/08886504.1990.10782312>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86.
<https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.

- <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2020). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4th ed.). Pearson.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen Kurikulum Merdeka*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan.
- LPMP Jawa Barat. (2024). *Laporan pemetaan kompetensi asesmen guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka*. Dinas Pendidikan Provinsi Jawa Barat.
- LPMP. (2023). *Studi awal implementasi asesmen autentik di satuan pendidikan*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Sugiyono. (2022). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2022). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103845. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103845>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Al-Mujahid, A. R., & Fauzi, I. (2023). Transformasi asesmen dalam Kurikulum Merdeka: Tantangan dan peluang bagi guru PAI. *Jurnal Pendidikan Islam*, 12(4), 412–430. <https://doi.org/10.15575/jpi.v12i4.19871>
- Hidayat, R., & Nurjanah, S. (2024). Asesmen autentik berbasis proyek dalam pendidikan karakter: Tinjauan konseptual dan implementatif. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 22(1), 115–134.
- Kurniawan, B., & Wijaya, C. (2023). Kesiapan guru dalam mengimplementasikan asesmen formatif di era Kurikulum Merdeka. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 11(2), 178–195.
- Prasetyo, D., & Mulyani, S. (2024). Integrasi Profil Pelajar Pancasila dalam pembelajaran PAI: Model asesmen holistik. *Tarbawi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 20(2), 201–218.

- Rahmawati, Y., & Hakim, L. (2023). Dilema penilaian sikap spiritual dalam asesmen autentik mata pelajaran keagamaan. *Jurnal Evaluasi Pendidikan*, 12(3), 245–262.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- Widyastuti, R., & Azhar, M. (2025). Pengembangan rubrik asesmen autentik untuk mata pelajaran Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Penelitian Pendidikan Islam*, 13(2), 89–107.
- Yusuf, M., & Sari, D. P. (2024). Professional Learning Community (PLC) sebagai strategi penguatan kompetensi asesmen guru. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 8(1), 45–62.