PENDEKATAN PARTISIPATORIS TERHADAP KOMPETENSI GURU DALAM PENGEMBANGAN INSTRUMEN ASESMEN AUTENTIK PEMBELAJARAN PAI DI SEKOLAH MENENGAH

SUSANNA
NIM. 231002005

Disertasi Ditulis untuk Memenuhi Sebagian Persyaratan
untuk Mendapatkan Gelar Doktor
dalam Program Studi Pendidikan Agama Islam

PASCASARJANA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI AR-RANIRY
BANDA ACEH
2026

LEMBAR PERSETUJUAN PROMOTOR

PENDEKATAN PARTISIPATORIS TERHADAP KOMPETENSI GURU DALAM PENGEMBANGAN INSTRUMEN ASESMEN AUTENTIK PEMBELAJARAN PAI DI SEKOLAH MENENGAH

SUSANNA
NIM. 231002005
Program Studi Pendidikan Agama Islam

Disertasi ini sudah dapat diajukan kepada
Pascasarjana UIN Ar-Raniry Banda Aceh untuk diujikan dalam ujian Terbuka

Menyetujui

Promotor I,	Promotor II,
Prof. Dr. Jamaluddin Idris, M.Ed	Dr. Zainal Abidin, M.Pd

LEMBARAN PENGESAHAN

PENDEKATAN PARTISIPATORIS TERHADAP KOMPETENSI GURU DALAM PENGEMBANGAN INSTRUMEN ASESMEN AUTENTIK PEMBELAJARAN PAI DI SEKOLAH MENENGAH

SUSANNA

NIM: 231002005

Program Studi Pendidikan Agama Islam

Telah Dipertahankan di Depan Tim Penguji Disertasi Tertutup
Pascasarjana Universitas Islam Negeri (UIN) Ar-Raniry Banda Aceh

Tanggal : 27 Agustus 2026 M / 14 Rabi'ul Awwal 1448 H

TIM PENGUJI

Ketua,	Sekretaris,
Prof. Dr. T. Zulfikar, M. Ed	Dr. Silahuddin, M. Ag
Penguji,	Penguji,
Dr. Sehat Ihsan Shadiqin, M. Ag	Dr. M. Duskri, M. Kes
Penguji,	Penguji,
Dr. Zainal Abidin, M. Pd	Prof. Dr. Jamaluddin Idris, M. Ed

Banda Aceh, 28 Agustus 2026
Pascasarjana
Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh
Direktur,

Prof. Eka Srimulyani, MA., Ph.D
NIP. 197702191998032001

LEMBARAN PENGESAHAN

PENDEKATAN PARTISIPATORIS TERHADAP KOMPETENSI GURU DALAM PENGEMBANGAN INSTRUMEN ASESMEN AUTENTIK PEMBELAJARAN PAI DI SEKOLAH MENENGAH

SUSANNA

NIM: 231002005

Program Studi Pendidikan Agama Islam

Telah Dipertahankan di Depan Tim Penguji Disertasi Terbuka Pascasarjana Universitas Islam Negeri (UIN) Ar-Raniry Banda Aceh

Tanggal : 09 September 2026 M / 27 Rabi'ul Awwal 1448 H

TIM PENGUJI

Ketua,

Prof. Dr. T. Zulfikar, M. Ed

Sekretaris,

Dr. Silahuddin, M. Ag

Penguji,

Dr. Nuralam, M. Pd

Penguji,

Dr. Sehat Ihsan Shadiqin, M. Ag

Penguji,

Dr. M. Duskri, M. Kes

Penguji,

Dr. Zainal Abidin, M. Pd

Penguji,

Prof. Dr. Jamaluddin Idris, M. Ed

Banda Aceh, 10 September 2026

Pascasarjana

Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh

Direktur,

Prof. Eka Srimulyani, MA., Ph.D.

NIP. 197702191998032001

PERNYATAAN KEASLIAN

Yang bertanda tangan dibawah ini:

Nama Mahasiswa	: Susanna
Tempat Tanggal Lahir	: Medan, 30 Nopember 1977
Nomor Induk Mahasiswa	: 231002005
Program Studi	: Pendidikan Agama Islam

Menyatakan bahwa **disertasi** ini merupakan hasil karya saya sendiri dan belum pernah diajukan untuk memperoleh gelar kesarjanaan di suatu perguruan tinggi dan dalam **disertasi** ini tidak terdapat karya atau pendapat yang pernah ditulis atau diterbitkan orang lain, kecuali yang secara tertulis diacu dalam naskah ini dan disebutkan dalam daftar pustaka. Apabila terbukti melakukan plagiasi, maka saya bersedia menerima sanksi akademik.

Banda Aceh,
Saya yang menyatakan,



Susanna
NIM: 231002005

جامعة الرانري
AR-RANIRY

PERNYATAAN PENGUJI

Disertasi dengan judul Pendekatan Partisipatoris Terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang ditulis oleh Susanna dengan Nomor Induk Mahasiswa 231002005 telah diperbaiki sesuai dengan saran dan permintaan Tim Penguji Disertasi pada Ujian Terbuka Disertasi, pada tanggal 09 September 2026.

Demikian untuk dimaklumi.

Banda Aceh, 10 September 2026
Ketua,

Prof. Dr. T. Zulfikar, M. Ed

PERNYATAAN PENGUJI

Disertasi dengan judul Pendekatan Partisipatoris Terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang ditulis oleh Susanna dengan Nomor Induk Mahasiswa 231002005 telah diperbaiki sesuai dengan saran dan permintaan Tim Penguji Disertasi pada Ujian Terbuka Disertasi, pada tanggal 09 September 2026.

Demikian untuk dimaklumi.

Banda Aceh, 10 September 2026
Sekretaris,

Dr. Silahuddin, M. Ag

PERNYATAAN PENGUJI

Disertasi dengan judul Pendekatan Partisipatoris Terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang ditulis oleh Susanna dengan Nomor Induk Mahasiswa 231002005 telah diperbaiki sesuai dengan saran dan permintaan Tim Penguji Disertasi pada Ujian Terbuka Disertasi, pada tanggal 09 September 2026.

Demikian untuk dimaklumi.

Banda Aceh, 10 September 2026
Penguji,

Dr. Nuralam, M. Pd

جامعة الرانري
AR-RANIRY

PERNYATAAN PENGUJI

Disertasi dengan judul Pendekatan Partisipatoris Terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang ditulis oleh Susanna dengan Nomor Induk Mahasiswa 231002005 telah diperbaiki sesuai dengan saran dan permintaan Tim Penguji Disertasi pada Ujian Terbuka Disertasi, pada tanggal 09 September 2026.

Demikian untuk dimaklumi.

Banda Aceh, ~~10~~ September 2026
Penguji,

Dr. Sehat Ihsan Shadiqin, M. Ag

PERNYATAAN PENGUJI

Disertasi dengan judul Pendekatan Partisipatoris Terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang ditulis oleh Susanna dengan Nomor Induk Mahasiswa 231002005 telah diperbaiki sesuai dengan saran dan permintaan Tim Penguji Disertasi pada Ujian Terbuka Disertasi, pada tanggal 09 September 2026.

Demikian untuk dimaklumi.

Banda Aceh, 10 September 2026
Penguji,

Dr. M. Duskri, M. Kes

PERNYATAAN PENGUJI

Disertasi dengan judul Pendekatan Partisipatoris Terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang ditulis oleh Susanna dengan Nomor Induk Mahasiswa 231002005 telah diperbaiki sesuai dengan saran dan permintaan Tim Penguji Disertasi pada Ujian Terbuka Disertasi, pada tanggal 09 September 2026.

Demikian untuk dimaklumi.

Banda Aceh, 10 September 2026
Penguji,

Dr. Zainal Abidin, M. Pd

PERNYATAAN PENGUJI

Disertasi dengan judul Pendekatan Partisipatoris Terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang ditulis oleh Susanna dengan Nomor Induk Mahasiswa 231002005 telah diperbaiki sesuai dengan saran dan permintaan Tim Penguji Disertasi pada Ujian Terbuka Disertasi, pada tanggal 09 September 2026.

Demikian untuk dimaklumi.

Banda Aceh, 10 September 2026
Penguji,

1

Prof. Dr. Jamaluddin Idris, M. Ed

TRANSLITERASI

1. Konsonan

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
ا	Alif	-	Tidak dilambangkan
ب	Ba’	B	Be
ت	Ta’	T	Te
ث	Sa’	TH	Te dan Ha
ج	Jim	J	Je
ح	Ha’	Ḥ	Ha (dengan titik di bawahnya)
خ	Ka’	Kh	Ka dan Ha
د	Dal	D	De
ذ	Zal	DH	Zet dan Ha
ر	Ra’	R	Er
ز	Zai	Z	Zet
س	Sin	S	Es
ش	Syin	SH	Es dan Ha
ص	Sad	Ṣ	Es (dengan titik di bawahnya)
ض	Dad	Ḍ	D (dengan titik di bawahnya)
ط	Ta’	Ṭ	Te (dengan titik di bawahnya)
ظ	Za	Ẓ	Zet (dengan titik di bawahnya)
ع	‘Ain	‘-	Koma terbalik di atasnya

غ	Gain	GH	Ge dan Ha
ف	Fa’	F	Ef
ق	Qaf	Q	Qi
ك	Kaf	K	Ka
ل	Lam	L	El
م	Mim	M	Em
ن	Nun	N	En
و	Wawu	W	We
ة/ه	Ha’	H	Ha
ء	Hamzah	’-	Apostrof
ي	Ya’	Y	Ye

2. Konsonan yang dilambangkan dengan *W* dan *Y*.

Waḍ‘	وضع
‘iwaḍ	عوض
Dalw	دلو
Yad	يد
ḥiyal	حيل
ṭahī	طهي

3. Mād dilambangkan dengan *ā*, *ī*, dan *ū*. Contoh:

Ūlá	أولى
ṣūrah	صورة

Dhū	ذو
Īmān	إيمان
Jīn	جيل
Fī	في
Kitāb	كتاب
siḥāb	سحاب
Jumān	جمان

4. diftong dilambangkan dengan *aw* dan *ay*. Contoh:

Awj	اوج
Nawm	نوم
Law	لو
Aysar	أيسر
Syaykh	شيخ
‘aynay	عيني

5. Alif (ا) dan waw (و) ketika digunakan sebagai tanda baca tanpa fonetik yang bermakna tidak dilambangkan. Contoh:

Fa‘alū	فعلوا
Ulā’ika	أولائك
Ūqiyah	أوقية

6. Penulisan *alif maqṣūrah* (ى) yang diawali dengan baris fatḥaḥ (ً) ditulis dengan lambang á. Contoh:

ḥattá	حتى
maḍá	مضى
Kubrá	كبرى
Muṣṭafá	مصطفى

7. Penulisan *alif maqṣūrah* (ى) yang diawali dengan baris *kasrah* (ِ) ditulis dengan *ī,* bukan *īy.* Contoh:

Raḍī al-Dīn	رضي الدين
al-Miṣrī	المصرِيّ

8. Penulisan ة (tā' marbūṭah)

Bentuk penulisan ة (tā' marbūṭah) terdapat dalam tiga bentuk, yaitu:

a. Apabila ة (tā' marbūṭah) terdapat dalam satu kata, dilambangkan dengan ه (hā'). Contoh:

ṣalāh	صلاة

b. Apabila ة (tā' marbūṭah) terdapat dalam dua kata, yaitu sifat dan yang disifati (*ṣifat mawṣūf*), dilambangkan ه (hā'). Contoh:

al-Risālah al-bahīyah	الرسالة البهية

c. Apabila ة (tā' marbūṭah) ditulis sebagai *muḍāf dan muḍāf ilayh,* maka *muḍāf* dilambangkan dengan "t". Contoh:

wizārat al-Tarbiyah	وزارة التربية

9. Penulisan ء (hamzah)

Penulisan hamzah terdapat dalam bentuk, yaitu:

a. Apabila terdapat di awal kalimat ditulis dilambangkan dengan "a". Contoh:

Asad	أسد

b. Apabila terdapat di tengah kata dilambangkan dengan “ ’ ”. Contoh:

mas’alah	مسألة

10. Penulisan ء (hamzah) *waṣal* dilambangkan dengan “a”. Contoh:

Riḥlat Ibn Jubayr	رحلة ٱبن جبير
al-istidrāk	الإستدراك
kutub iqtanat′hā	كتب ٱقتنتها

11. Penulisan *syaddah* atau *tasydīd* terhadap.

Penulisan *syaddah* bagi konsonan waw (و) dilambangkan dengan “ww” (dua huruf w). Adapun bagi konsonan yā’ (ي) dilambangkan dengan “yy” (dua huruf y). Contoh:

Quwwah	قُوّة
‘aduww	عدُوّ
Syawwal	شَوّال
Jaw	جوّ
al-Miṣriyyah	المصرِيّة
Ayyām	أيّام
Quṣayy	قصَيّ
al-kasyyāf	الكشّاف

12. Penulisan alif lām (ال).

Penulisan ال dilambangkan dengan “al-” baik pada ال syamsiyyah maupun ال qamariyyah. Contoh:

al-kitāb al-thānī	الكتاب الثاني
al-ittiḥād	الإتحاد
al-aṣl	الأصل
al-āthār	الآثار
Abū al-Wafā’	ابو الوفاء
Maktabah al-Nahḍah al-Miṣriyyah	مكتبة النهضة المصرية
bi al-tamām wa al-kamāl	بالتمام والكمال
Abū al-Layth al-Samarqandī	ابو الليث السمرقندي

Kecuali: Ketika huruf ل berjumpa dengan huruf ل di depannya, tanpa huruf alif (ا), maka ditulis “lil”. Contoh:

Lil-Syarbaynī	للشربيني

13. Penggunaan “’” untuk membedakan antara د (dal) dan ت (tā) yang beriringan dengan huruf "ه" (hā’) dengan huruf ذ (dh) dan ث (th). Contoh:

Ad’ham	أدهم
Akramat’hā	أكرمتها

14. Tulisan Allah dan beberapa kombinasinya

Allah	الله
Billāh	بالله
Lillāh	لله
Bismillāh	بسم الله

LEMBAR PERSEMBAHAN

Tidak ada seorang pun
yang dapat menunjukkan jalam kepadamu, kecuali
bilamana jalan itu telah terbayang
samar-samar dalam fajar pengetahuanmu.
(Khalil Gibran: The Prophet)

Alhamdulillah
Sebuah kenangan sudah kulukiskan,
Begitu gigih ku perjuangkan
Di antara beribu rintangan dan berjuta hambatan
Hampir-hampir aku pasrah, Namun.....
Hanya tekat dan do'a yang ku jadikan pegangan
Untuk mencegah keputusasaan
Akhirnya,
Kujauhkan pikiran dari semua yang rendah, lagi nista
Kupusatkan pikiran pada suatu kesuksesan,
Niscaya tak akan ragu lagi
Dalam setiap langkah demi amal kebaikan.
Karenanya,
Sebuah karya tulis ini,
Ku persembahkan kepada orang-orang yang sangat ku sayangi:
Ibunda tercinta, & (Alm) Ayahanda yang telah mendahului,
(semoga amalnya diterima Allah dan diampuni dosanya)
Teristimewa buat Suamiku Kanda Alfiandri, dan
Anak-anakku: Fara, Lia, Syamil dan Ukhti....
Kedua Mertua dan semua saudara-saudaraku yang selalu
mengobarkan semangat.

Keluarga besar Cabang Dinas Pendidikan Kabupaten Nagan Raya yang telah memberikan motivasi meraih sukses

Ya Allah.....Limpahkanlah kepada kami

ilmu yang bermanfaat dan pemahaman yang luas,

Aamiin

KATA PENGANTAR

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

Segala puji bagi Allah SWT., yang mempunyai segala kemuliaan dengan keagungan, yang telah memberikan taufiq dan hidayah-Mu kepada kami yang penuh dengan rahasia keesaan-Mu. Salawat dan salam kepada junjungan kami utusan-Mu ya Rabbi, Muhammad saw., yang telah membawa kami kepada petunjuk dalam mencapai segala ridha-Mu menuju ke hadhirat-Mu. Salawat dan salam juga kepada ahli dan sahabat al-kiram.

Dalam menyelesaikan disertasi ini, peneliti telah banyak diberi dukungan oleh banyak pihak, untuk itu peneliti bersyukur kepada Allah swt., seraya menghaturkan terima kasih dan penghargaan yang sebesar-besarnya kepada semua pihak yang telah memberikan kontribusi, baik secara langsung maupun tidak langsung, kepada:

1. Rektor UIN Ar-Raniry Banda Aceh, Prof. Dr. Mujiburrahman, M.Ag., yang telah memberikan kesempatan kepada penulis untuk mengikuti Program Pascasarjana (S3) di UIN Ar-Raniry.
2. Direktur Program Pascasarjana UIN Ar-Raniry Banda Aceh, Prof. Eka Sri Mulyani, MA., Ph.D., beserta para dosen yang dengan tulus dan ikhlas telah membagikan ilmu pengetahuan, sehingga penulis dapat menyelesaikan penulisan disertasi ini.
3. Promotor Utama, Prof. Dr. Jamaluddin Idris, M. Ed, yang telah memberikan bimbingan dan arahan berharga dalam merumuskan dan menyelesaikan permasalahan yang penulis hadapi dalam penulisan disertasi ini hingga selesai.
4. Co-promotor, Dr. Zainal Abidin, M. Pd, yang juga telah banyak membantu penulis secara administratif dalam menyelesaikan penulisan disertasi ini.

5. Ketua Program Studi sekaligus Penasehat Akademik, Dr. Silahuddin, M.Ag. yang telah memberikan perhatian dan kesempatan waktunya dalam rangka penyelesaian kuliah.
6. Para dosen Program Pascasarjana UIN Ar-Raniry yang telah membagikan ilmunya terhadap peneliti dengan ikhlas untuk kecerdasan anak-anak bangsa dan menyebarkan ilmu agama yang diridhai oleh Allah.
7. Para tim penguji Munaqasyah disertasi yang mencurahkan pikirannya untuk perbaikan disertasi ini.
8. Para karyawan/ti bagian akademik, perpustakaan PPs UIN Ar-Raniry, perpustakaan induk UIN, perpustakaan wilayah, perpustakaan Baiturrahman, yang telah memberikan pinjaman buku-buku selama peneliti berkuliah dan melakukan penelitian disertasi.
9. Suami, putra-putri tercinta, kedua orang tua, keluarga besar, teman-teman dan kolega yang tidak dapat disebutkan satu persatu, atas segala kebaikan, saran, gagasan, dan ide-ide yang telah memberikan dukungan signifikan dalam penyempurnaan disertasi ini.

Akhirnya, penulis hanya bisa berharap semoga Allah swt., memberikan pahala dan balasan kebaikan yang berlipat ganda atas segala bantuan, dukungan, dan partisipasi yang telah diberikan. Kepada Allah swt., menyerahkan segalanya, semoga penelitian ini memberikan manfaat bagi semua. Ámin Yarabbal ‘Alamin..

Banda Aceh, 09 September 2026

Susanna

ABSTRAK

Judul Disertasi	: Pendekatan Partisipatoris Terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah.
Nama /NIM	: Susanna/231002005
Promotor	: Prof. Dr. Jamaluddin Idris, M.Ed
Promotor II	: Dr. Zainal Abidin, M.Pd
Kata Kunci	:*Asesmen Autentik, Pendidikan Agama Islam, Pendekatan Partisipatoris, Model ADDIE, Kompetensi Guru, MGMP*

Penelitian ini dilatarbelakangi oleh rendahnya kompetensi guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam mengembangkan instrument asesmen autentik di SMA/SMK Kabupaten Nagan Raya, Aceh. Studi pendahuluan melalui kegiatan MGMP PAI terhadap sepuluh guru dari 23 sekolah menengah mengungkapkan bahwa sekitar 65% guru masih mendominasikan penilaian pada aspek kognitif tingkat rendah (C1–C2) melalui tes pilihan ganda dan uraian, sementara instrumen penilaian sikap spiritual, sikap sosial, dan keterampilan autentik, seperti rubrik unjuk kerja, portofolio keagamaan, dan lembar observasi berstandar hampir tidak ditemukan dalam perencanaan pembelajaran. Penelitian ini bertujuan menghasilkan modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI melalui Pendekatan Partisipatoris yang valid dan praktis, serta mendeskripsikan proses pengembangannya menggunakan model ADDIE.

Penelitian menggunakan pendekatan Research and Development (R&D) dengan model ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*). Pendekatan partisipatoris diterapkan sebagai paradigma utama yang menempatkan guru PAI dan pengawas sekolah sebagai mitra aktif dan setara dalam seluruh tahapan pengembangan. Produk berupa modul cetak lima unit: Analisis Capaian Pembelajaran PAI, Desain

Tugas Autentik, Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik, Penyusunan Rubrik Penilaian, dan Implementasi Asesmen Autentik di Kelas. Uji coba dilaksanakan pada tahap *small group trial* melibatkan 10 guru PAI SMA/SMK Kabupaten Nagan Raya melalui sesi *Focus Group Discussion* partisipatoris. Data dikumpulkan melalui lembar validasi pakar dan angket respons guru, dengan kualitas produk diukur pada dua dimensi utama: validitas dan kepraktisan.

Hasil penelitian menunjukkan modul memenuhi kriteria validitas tinggi menurut pakar pembelajaran PAI, pakar asesmen, dan pengawas utama pendidikan, dengan kesesuaian kuat terhadap Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka, kejelasan prosedur pengembangan, dan kualitas contoh instrumen yang kontekstual. Respons guru juga menunjukkan kepraktisan tinggi, modul dinilai mudah dipahami, relevan, dan dapat diimplementasikan mandiri maupun kolaboratif. Keterlibatan guru dan pengawas sebagai *co-constructor* meningkatkan relevansi produk sekaligus rasa kepemilikan yang memperkuat motivasi implementasi berkelanjutan. Penelitian lanjutan disarankan untuk mengukur efektivitas modul melalui desain eksperimental dengan cakupan subjek lebih luas.

جامعة الرانري
AR-RANIRY

ملخص

عنوان الرسالة: نهج تشاركي لكفاءة المعلمين في تطوير أدوات تقييم أصيلة لتعليم التربية الإسلامية في المدارس الثانوية

برنامج : دراسة عليا بجامعة إسلامية حكومية الرانري دار السلام ببندا أتشيه، 2026 م

اسم الطالب/رقمه: سوسنّا / 231002005

المشرف الأول: الأستاذ الدكتور **جمل الدين ادريس**، الحاصل على درجة الماجستير

المشرف الثاني: الدكتور **زين العابدين**، الحاصل على درجة الماجستير في الزراعة

الكلمات المفتاحية: **التقييم الأصيل، التربية الدينية الإسلامية، النهج التشاركي، نموذج ADDIE، كفاءة المعلم، MGMP.**

تستند هذه الدراسة إلى انخفاض كفاءة معلمي التربية الدينية الإسلامية في تطوير أدوات تقييم أصيلة في المدارس الثانوية العامة/المهنية في مقاطعة ناغان رايا، آتشيه. وكشفت الدراسة التمهيدية، التي أُجريت من خلال اجتماعات تشاورية مع معلمي مادة التربية الدينية الإسلامية شملت عشرة معلمين من ثلاث وعشرين مدرسة ثانوية، أن حوالي 65% من المعلمين ما زالوا يركزون في التقييم على الجوانب المعرفية من المستوى المنخفض من خلال الاختبارات متعددة الخيارات والاختبارات التحليلية، في حين أن أدوات تقييم المواقف الروحية والمواقف الاجتماعية والمهارات الأصيلة، مثل معايير الأداء، والمحفظة الدينية، وورقة الملاحظة المعيارية، تكاد لا توجد في خطط التعلم. تهدف هذه الدراسة إلى إنتاج وحدة تعليمية لتطوير أدوات التقييم الأصيلة لتعليم الدين الإسلامي من خلال نهج تشاركي صالح وعملي، بالإضافة إلى وصف عملية تطويرها باستخدام نموذج ADDIE.

جامعة الرانري
AR-RANIRY

التحليل، التصميم،) ADDIE مع نموذج (R&D) استخدمت الدراسة نهج البحث والتطوير التطوير، التنفيذ، التقييم). وتم تطبيق النهج التشاركي باعتباره النموذج الرئيسي الذي يضع معلمي التربية الإسلامية ومشرفي المدارس كشركاء نشطين ومتساوين في جميع مراحل التطوير. وقد تم إنتاج خمس وحدات مطبوعة: تحليل نتائج التعلم في مادة التربية الإسلامية، وتصميم المهام الأصيلة، وتطوير أدوات التقييم الأصيلة، وإعداد معايير التقييم، وتنفيذ التقييم الأصيل في الفصل الدراسي. أُجريت التجربة في مرحلة تجريبية على مجموعات صغيرة شارك فيها عشرة معلمين للتربية الدينية الإسلامية في المدارس الثانوية العامة/المدارس الثانوية المهنية في مقاطعة ناغان رايا من خلال جلسات مناقشة جماعية تشاركية. تم جمع البيانات من خلال استمارة التحقق من صحة الخبراء واستبيان ردود فعل المعلمين، مع قياس جودة المنتج وفقًا لبعدين .رئيسيين: الصحة العملية والتطبيق العملي

أظهرت نتائج البحث أن الوحدة التعليمية تستوفي معايير الصلاحية العالية وفقًا لآراء خبراء تعليم الدين الإسلامي، وخبراء التقييم، والمشرفين الرئيسيين على التعليم، مع توافق قوي مع «مخرجات التعلم» في منهج «مرديكا»، ووضوح إجراءات التطوير، وجودة نماذج أدوات التقييم الملائمة للسياق. كما أشارت ردود المعلمين إلى درجة عالية من التطبيق العملي، حيث تم تقييم الوحدة التعليمية على أنها سهلة الفهم وذات صلة، وقابلة للتنفيذ بشكل مستقل أو تعاوني. وقد أدى إشراك المعلمين والمشرفين كمشاركين في البناء إلى تعزيز ملاءمة المنتج في الوقت نفسه، فضلاً عن تعزيز الشعور بالملكية الذي يقوي الدافع للتنفيذ المستمر. ويُوصى بإجراء بحث متابعة لقياس فعالية الوحدة من خلال تصميم تجريبي يشمل نطاقاً أوسع من المشاركين

ABSTRAC

Dissertation Title : Participatory Approach to Teacher Competence in Developing Authentic Assessment Instruments for Islamic Religious Education Learning in Secondary Schools.

Name/NIM : **Susanna**/231002005

Promotor I : Prof. Dr. Jamaluddin Idris, M.Ed

Promotor II : Dr. Zainal Abidin, M.Pd

Keywords : *Participatory Approach to Teacher Competence in Developing Authentic Assessment Instruments for Islamic Religious Education Learning in Secondary Schools.*

This study was motivated by the low competence of Islamic Religious Education teachers in developing authentic assessment instruments in senior high schools and vocational high schools in Nagan Raya Regency, Aceh. A preliminary study conducted through a consultation meeting with ten Islamic Religious Education teachers from twenty-three secondary schools revealed that approximately 65% of teachers still focus their assessments primarily on low-level cognitive aspects through multiple-choice and essay tests, while assessment instruments for spiritual attitudes, social attitudes, and authentic skills such as performance rubrics, religious portfolios, and standardized observation sheets were almost entirely absent from lesson plans. This study aims to produce a valid and practical module for the Development of Authentic Assessment Instruments for Islamic Religious Education through a Participatory Approach, as well as to describe the development process using the ADDIE model.

The study employed a Research and Development approach using the ADDIE model (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation). A participatory approach was applied as the primary paradigm, positioning Islamic religious education teachers and school supervisors as active and equal partners in all

stages of development. The final product consists of five printed modules: Analysis of Learning Outcomes in Islamic Religious Education, Design of Authentic Tasks, Development of Authentic Assessment Instruments, Development of Assessment Rubrics, and Implementation of Authentic Assessment in the Classroom. A pilot test was conducted in a small-group trial involving ten Islamic religious education teachers from senior high schools and vocational high schools in Nagan Raya Regency through participatory Focus Group Discussion sessions. Data were collected via expert validation sheets and teacher response questionnaires, with product quality measured across two main dimensions: validity and practicality.

The research results indicate that the module meets high validity criteria according to experts in Islamic religious education, assessment experts, and chief education supervisors, demonstrating strong alignment with the Learning Outcomes of the Kurikulum Merdeka, clarity in development procedures, and the quality of contextual instrument examples. Teacher feedback also indicates high practicality; the module was rated as easy to understand, relevant, and implementable both independently and collaboratively. The involvement of teachers and supervisors as co-constructors enhanced the relevance of the product while fostering a sense of ownership that strengthens motivation for sustained implementation. Further research is recommended to measure the module's effectiveness through an experimental design with a broader subject sample.

AR-RANIRY

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL ..... **i**
LEMBAR PERSETUJUAN PEMBIMBING ..... **ii**
LEMBAR PENGESAHAN UJIAN TERTUTUP ..... **iii**
LEMBAR PENGESAHAN UJIAN TERBUKA ..... **iv**
PERNYATAAN KEASLIAN ..... **v**
PERNYATAAN PENGUJI ..... **vi**
TRANSLITERASI ..... **xiii**
LEMBAR PERSEMBAHAN ..... **xix**
KATA PENGANTAR ..... **xxi**
ABSTRAK ..... **xxiii**
ABSTRAK BAHASA ARAB ..... **xxv**
ABSTRAK BAHASA INGGRIS ..... **xxvii**
DAFTAR ISI ..... **xxix**
DAFTAR TABEL ..... **xxxii**
DAFTAR GAMBAR ..... **xxxiv**

BAB I PENDAHULUAN **1**
1.1 Latar Belakang Masalah 1
1.2 Identifikasi Masalah 8
1.3 Pembatasan Masalah 10
1.4 Rumusan Masalah 11
1.5 Tujuan Penelitian dan Pengembangan 12
1.6 Spesifikasi Produk yang Dikembangkan 13
1.7 Manfaat Pengembangan 14
1.8 Definisi Opnerasional 15
1.9 Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan 22

BAB II LANDASAN TEORITIS **26**
2.1 Deskripsi Teori 26
2.1.1 Macam-Macam Kompetensi Guru 26

2.1.2 Kompetensi Guru dalam Pengembangan Asesmen Autentik dalam Pembelajaran dan PAI 48
2.1.3 Pengertian Pendekatan Partisipatoris 62
2.1.4 Langkah-langkah dalam Pendekatan Parsipatoris 80
2.1.5 Asesmen Autentik 98
2.1.6 Rubrik Penilaian dalam Asesmen Autentik Pembelajaran PAI 122
2.1.7 Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik dalam Pembelajaran PAI dengan pendekatan partisipatoris 138
2.1.8 Pembelajaran Mendalam (*Deep Learning*)139
2.1.9 Kurikulum Berbasis Cinta (KBC)..... 148
2.2 Kajian Penelitian yang Relevan 158
2.2.1 Kompetensi Guru PAI dalam Asesmen Pembelajaran 158
2.2.2 Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik dalam Pembelajaran PAI 161
2.2.3 Pendekatan Partisipatoris dalam Pengembangan Profesional Guru 165
2.2.4 Sintesis dan Posisi Penelitian..... 168
2.3 Kerangka Pikir dan Langkah-langkah Implementatif 172
2.3.1 Kerangka Konseptual..... 173
2.3.2 Langkah-langkah Implementatif..... 178

BAB III METODE PENELITIAN DAN PENGEMBANGAN..... 187
3.1 Desain Pengembangan 187
3.2 Analysis Model Pengembangan 190
3.3 Desain Kegiatan 192
3.4 Development 194
3.5 Implementation..... 197

3.6 Evaluation 199
3.7 Jadwal Penelitian dan Pengembangan 202

BAB IV HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN 204
4.1 Pelaksanaan Penelitian dan Pengembangan 204
4.2 Deskripsi Hasil Penelitian 206
4.2.1 *Analysis* 206
4.2.2 *Design* 209
4.2.3 *Development* 222
4.2.4 *Implementation* 226
4.2.5 *Evaluation* 229
4.3 Pembahasan Hasil Penelitian 230
4.4 Produk Pengembangan 232
4.5 Gambaran Umum Tentang Produk/Modul 233

BAB V PENUTUP 236
5.1 Kesimpulan 236
5.2 Saran 238
5.3 Diseminasi Pengembangan Lanjut 243

DAFTAR PUSTAKA 248
LAMPIRAN 261

جامعة الرانري
AR-RANIRY

DAFTAR TABEL

Tabel 2.1.1	Empat Dimensi Kompetensi Guru Berdasarkan Permendiknas No 16 Tahun 2007……32
Tabel 2.1.2	Indikator Kompetensi Guru Dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik.....53
Tabel 2.1.3	Tujuh Prinsip Fundamental Pendekatan Partisipatoris……70
Tabel 2.1.4	Tujuh Langkah Pendekatan Partisipatoris Dalam Pengembangan Modul Asesmen Autentik PAI…82
Tabel 2.2.4	Kajian Penelitian Yang Relevan……170
Tabel 2.3.1	Kerangka Konseptual Penelitian……176
Tabel 2.3.2	Langkah-langkah Implementasi Pengembangan Instrument Asesmen Autentik PAI Melalui Pendeketan Partisipatoris……...179
Tabel 3.4.2.1	Kategori dan Kualifikasi Validator dalam Penelitian……...195
Tabel 3.4.2.2	Kriteria Kelayakan Produk Pengembangan…...196
Tabel 3.6.3	Teknik Pengumpulan dan Analisis Data Penelitian……...200
Tabel 3.7	Jadwal Pelaksanaan Penelitian dan Pengembangan Tahun Akademik 2025/2026…….202
Tabel 4.1	Profil Sekolah Subjek Penelitian Pengembangan……...204
Tabel 4.2.1	Rekapitulasi Temuan Analisis Kebutuhan Guru PAI…….207
Tabel 4.2.2	Rancangan Struktur Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik PAI…….210
Tabel 4.2.2.1	Rancangan Instrumen Penilaian Tiga Aspek pada Modul……215
Tabel 4.2.2.2	Ringkasan Proses Validasi Pakar Evaluasi pada Tahap Perancangan……221

Tabel 4.2.3	Hasil Validasi Pakar Terhadap Modul Pengembangan Instrument Asesmen Autentik PAI…….224
Tabel 4.2.4	Hasil Analisis Kepraktisan Modul Berdasarkan Respon Guru PAI……...227
Tabel 5.2.5	Matriks Saran dan Rekomendasi Kepada Pemangku Kepentingan…….241
Tabel 5.3.3	Rencana Diseminasi dan Pengembangan Lanjut…….245

جامعة الرانري
AR-RANIRY

DAFTAR GAMBAR

Gambar 3.1.1 Model Pengembangan ADDIE 188

Gambar 3.1.2 Alur Model Pengembangan ADDIE dengan Pendekatan Partisipatoris 189


UIN
جامعة الرانري
AR-RANIRY

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang Masalah

Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki kedudukan yang strategis dalam sistem pendidikan nasional Indonesia. Sebagai mata pelajaran yang tidak sekadar mentransfer pengetahuan agama, PAI mengemban misi yang jauh lebih besar yaitu membentuk karakter, nilai, dan kepribadian peserta didik yang utuh dan berakhlak mulia. Besarnya tanggung jawab ini menuntut sistem penilaian yang tidak hanya mampu mengukur capaian kognitif semata, tetapi juga mampu memotret perkembangan sikap spiritual, sikap sosial, dan keterampilan peserta didik secara holistik dan autentik.[1]

Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah menengah memiliki kekhasan normatif dan aksiologis, karena tidak hanya mentransmisikan pengetahuan keagamaan, tetapi membentuk akhlak, spiritualitas, dan praksis keberagamaan peserta didik. Kurikulum mengamanatkan asesmen autentik untuk menilai aspek kognitif, afektif, dan psikomotor secara kontekstual, adil, dan bermakna. Dalam perspektif pendidikan Islam, orientasi ini sejalan dengan konsep *tazkiyatun nafs* dan *tarbiyah* sebagaimana dikemukakan al-Ghazali dalam *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, bahwa pendidikan bertujuan menyucikan jiwa dan membimbing amal.

Konsep penilaian yang komprehensif sesungguhnya telah memiliki landasan yang kuat dalam ajaran Islam. Al-Qur'an menggambarkan bahwa Allah Swt. melakukan penilaian terhadap seluruh amal manusia secara adil, objektif, menyeluruh, dan dapat dipertanggungjawabkan. Firman Allah Swt.:

[1] Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2022 tentang *Standar Proses pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah* (Jakarta: Kemendikbudristek, 2022), hlm. 4.

فَمَنْ يَّعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَّرَهٗ وَمَنْ يَّعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَّرَهٗ

Artinya: *"Barang siapa mengerjakan kebaikan seberat zarrah pun, niscaya dia akan melihat (balasan)-nya. Dan barang siapa mengerjakan kejahatan seberat zarrah pun, niscaya dia akan melihat (balasan)-nya."* (Q.S. Al-Zalzalah (99): 7–8).

Ayat tersebut menunjukkan bahwa prinsip penilaian dalam Islam tidak hanya berorientasi pada hasil akhir, tetapi juga memperhatikan setiap proses dan perilaku manusia secara objektif. Dalam perspektif pendidikan, prinsip ini mengandung makna bahwa asesmen harus dilaksanakan secara adil (*al-'adl*), jujur (*al-ṣidq*), menyeluruh (*syumuliyyah*), dan bertanggung jawab (*al-amānah*), sehingga mampu memberikan informasi yang benar mengenai perkembangan peserta didik.

Prinsip evaluasi dalam Islam juga ditegaskan melalui konsep *muhāsabah* (evaluasi diri) dan *hisāb* (pertanggungjawaban), yang menempatkan penilaian sebagai bagian integral dari proses pembinaan manusia. Imam Al-Ghazali menjelaskan bahwa proses pendidikan tidak hanya bertujuan mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk akhlak melalui pembiasaan, pengawasan, dan evaluasi yang berkelanjutan. Oleh karena itu, evaluasi dalam pendidikan Islam harus mampu mengukur perubahan perilaku dan kualitas amal, bukan sekadar kemampuan mengingat informasi.[2]

Dalam kerangka Kurikulum yang mulai diimplementasikan secara luas sejak tahun 2022, paradigma penilaian mengalami pergeseran yang sangat signifikan. Penilaian tidak lagi dipandang semata sebagai kegiatan akhir pembelajaran (*assessment of learning*), melainkan harus menjadi bagian integral dari proses belajar itu sendiri (*assessment for learning* dan *assessment as*

[2] Abū Ḥāmid al-Ghazālī, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn (Beirut: Dār al-Ma'rifah, edisi yang digunakan).

learning).[3] Konsekuensinya, guru dituntut untuk mengembangkan instrumen asesmen yang autentik yakni instrumen yang mampu mengukur kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan dan keterampilan mereka dalam konteks kehidupan nyata yang bermakna.[4]

Konsep asesmen autentik sebagaimana yang dikemukakan oleh Wiggins menekankan bahwa tugas-tugas yang diberikan kepada peserta didik hendaknya mencerminkan tantangan dan standar yang ada dalam kehidupan profesional dan masyarakat.[5]Dalam konteks PAI, hal ini berarti bahwa asesmen tidak boleh berhenti pada pengujian hafalan ayat atau konsep agama semata, melainkan harus mampu memotret sejauh mana peserta didik dapat menginternalisasi dan mengaktualisasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari.[6] Oleh karena itu, asesmen PAI idealnya menilai iman, ilmu, dan amal melalui tugas kinerja, proyek keagamaan, portofolio, serta observasi sikap, sehingga sejalan dengan hadis Nabi SAW:

انمابعثت لاتمم مكارم الاخلاق

Artinya: *"Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia."* (H.R. Ahmad)

Namun demikian, realitas di lapangan menunjukkan gambaran yang jauh dari ideal tersebut. Berbagai penelitian mengungkapkan bahwa implementasi asesmen autentik dalam pembelajaran PAI masih menghadapi tantangan yang serius. Mayoritas guru PAI di sekolah-sekolah menengah di Indonesia belum mampu

---

[3] Keputusan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 56/M/2022 tentang *Pedoman Penerapan Kurikulum dalam rangka Pemulihan Pembelajaran* (Jakarta: Kemendikbudristek, 2022), hlm. 12.

[4] Grant Wiggins, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance* (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), hlm 21.

[5] Grant Wiggins, Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance (San Francisco: Jossey-Bass, 1998).

[6] Jon Mueller, *Authentic Assessment Toolbox*, North Central College (2008), diakses 10 Februari 2025, http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/.

mengembangkan instrumen asesmen yang benar-benar mengukur kompetensi peserta didik secara komprehensif.[7] Praktik penilaian guru PAI di SMA masih sangat didominasi oleh tes tertulis berbentuk pilihan ganda dan uraian yang hanya menyentuh ranah kognitif tingkat rendah.[8]

Kondisi serupa ditemukan peneliti dalam studi pendahuluan yang dilakukan di Kabupaten Nagan Raya Provinsi Aceh. Melalui kegiatan Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) PAI, peneliti melakukan pengamatan dan wawancara awal terhadap 10 orang guru PAI dari 23 SMA/SMK di kabupaten tersebut. Hasil studi pendahuluan ini mengungkapkan fakta yang sangat mengkhawatirkan: sekitar 65% guru PAI hanya menggunakan instrumen penilaian berbasis tes kognitif, sementara instrumen penilaian sikap (afektif) dan keterampilan (psikomotorik) hampir tidak ditemukan dalam dokumen perencanaan pembelajaran mereka.[9]

Ketika dilakukan penelaahan lebih lanjut terhadap instrumen penilaian yang digunakan oleh para guru tersebut, ditemukan bahwa soal-soal yang dibuat masih terbatas pada pengujian kemampuan mengingat dan memahami (C1-C2 dalam Taksonomi Bloom yang direvisi), sementara kemampuan berpikir tingkat tinggi seperti menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta (C4-C6) hampir tidak tersentuh.[10][11] Lebih jauh lagi, tidak ditemukan sama sekali instrumen

---

[7] Syamsul Arifin, *Teacher Competency in Authentic Assessment: A Case Study of Islamic Education Teachers in Indonesian Secondary Schools*, Journal of Islamic Education Research 3, no. 1 (2022): hlm. 45–58, https://doi.org/10.

[8] Nurul Hidayati dan Ahmad Fauzi, *Implementasi Penilaian Autentik pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam di Sekolah Menengah Atas*, Jurnal Pendidikan Agama Islam 19, no. 2 (2022): hlm. 113–130.

[9] Data penelitian pendahuluan yang dilakukan peneliti pada guru PAI SMA/SMK di Kabupaten Nagan Raya melalui kegiatan MGMP PAI, Agustus 2025.

[10] Bloom, Benjamin S. et al., *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I, Cognitive Domain* (New York: David McKay, 1956), hlm. 12.

[11] Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, eds., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (New York: Longman, 2001), hlm. 67.

penilaian autentik seperti rubrik penilaian unjuk kerja (*performanceassessment*), portofolio keagamaan, atau instrumen observasi sikap yang terstandar dalam dokumen guru-guru tersebut.[12]

Fakta ini menjadi semakin mengkhawatirkan mengingat seluruh sekolah yang diteliti secara formal telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. Namun implementasi kurikulum tersebut belum dibarengi dengan pemahaman yang utuh tentang paradigma asesmen yang menyertainya. Para guru memang telah mengenal istilah Capaian Pembelajaran (CP), Alur Tujuan Pembelajaran (ATP), dan Modul Ajar, tetapi ketika sampai pada praktik penilaian, mereka kembali pada pola lama: tes tertulis di akhir semester sebagai satu-satunya bukti capaian belajar peserta didik.[13]

Adapun satu-satunya pelatihan yang pernah diikuti oleh sebagian besar guru dalam sampel penelitian pendahuluan ini adalah pelatihan pembuatan soal *Higher Order Thinking Skills* (HOTS). Meskipun pelatihan ini memiliki nilai positif dalam upaya meningkatkan kualitas soal, namun pelatihan tersebut masih terbatas pada ranah kognitif dan belum menyentuh dimensi asesmen autentik yang sesungguhnya mencakup penilaian sikap, keterampilan, dan kemampuan peserta didik dalam mengaplikasikan nilai-nilai Islam dalam konteks kehidupan nyata.[14]

Rendahnya kompetensi guru PAI dalam mengembangkan asesmen autentik ini tidak bisa dilepaskan dari sejumlah faktor yang saling berkaitan. Pertama, keterbatasan pemahaman konseptual guru tentang hakikat dan prosedur pengembangan asesmen autentik itu sendiri. Kedua, tidak tersedianya panduan atau modul praktis yang

---

[12] Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP), *Panduan Pembelajaran dan Asesmen: Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Pendidikan Menengah* (Jakarta: Kemendikbudristek, 2022), hlm. 38.

[13] Wahidmurni, *Evaluasi Pembelajaran: Kompetensi dan Praktik* (Yogyakarta: Nuha Litera, 2017), hlm. 54.

[14] Dylan Wiliam, *Embedded Formative Assessment*, 2nd ed. (Bloomington: Solution Tree Press, 2018), hlm. 43.

dapat dijadikan rujukan oleh guru dalam mengembangkan instrumen asesmen autentik yang sesuai dengan karakteristik PAI. Ketiga, minimnya forum pengembangan profesional yang secara spesifik membahas dan melatihkan keterampilan pengembangan asesmen autentik dalam konteks PAI.[15]

Pengembangan profesional guru yang efektif, dapat dilakukan melalui pelatihan guru. Dan yang paling berhasil adalah yang bersifat kolaboratif, berkelanjutan, dan berakar pada konteks kerja nyata guru.[16] Temuan ini memberi arah yang jelas: solusi atas permasalahan rendahnya kompetensi asesmen autentik guru PAI bukan terletak pada pelatihan-pelatihan insidental yang bersifat *top-down* dan terputus dari realitas kelas, melainkan pada pendekatan pengembangan profesional yang melibatkan guru secara aktif sebagai subjek dalam proses peningkatan kompetensi mereka sendiri.

Salah satu pendekatan yang dipandang paling sesuai dengan kebutuhan tersebut adalah pendekatan partisipatoris. Pendekatan partisipatoris menempatkan subjek belajar bukan sebagai objek pasif yang menerima pengetahuan, melainkan sebagai agen aktif yang secara kritis terlibat dalam konstruksi pengetahuan dan solusi atas permasalahan yang dihadapi.[17] Dalam konteks pengembangan kompetensi guru, pendekatan ini diwujudkan melalui forum-forum diskusi kolaboratif yang melibatkan guru dan pengawas sebagai mitra setara dalam merancang, mengujicobakan, dan merefleksikan instrumen asesmen yang mereka kembangkan bersama.[18]

AR-RANIRY

---

[15] Nana Sudjana, *Penilaian Hasil Proses Belajar Mengajar* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2017), hlm. 22.

[16] Linda Darling-Hammond et al., *Effective Teacher Professional Development: Learning Policy Institute* (2017): hlm. 14, https://doi.org/10.54300/122.311.

[17] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, terj. Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 2000), hlm. 67.

[18] Intan Rahmawati dan Supriyadi, *Participatory Approaches in Teacher Professional Development: A Systematic Review*, International Journal of Education and Practice 10, no. 3 (2022): 221–235, https://doi.org/10.18488/journal.61.2022. Hlm. 103.

Forum MGMP PAI yang telah eksis di Kabupaten Nagan Raya merupakan infrastruktur sosial yang sangat strategis untuk implementasi pendekatan partisipatoris ini. Perubahan yang berkelanjutan dalam praktik mengajar guru hanya dapat terjadi jika dikembangkan dari dalam komunitas profesional guru itu sendiri, bukan didesakkan dari luar.[19] Dengan memanfaatkan forum MGMP sebagai arena kolaborasi profesional, pendekatan partisipatoris berpotensi menghasilkan instrumen asesmen autentik yang bukan sekadar memenuhi standar akademik, tetapi juga benar-benar kontekstual dan dapat diterapkan oleh guru dalam kelas mereka masing-masing.[20]

Penelusuran terhadap berbagai penelitian terdahulu (*research gap*) menunjukkan bahwa sejumlah penelitian telah dilakukan berkaitan dengan asesmen autentik dalam pembelajaran PAI. FebrianaI meneliti tantangan dan peluang asesmen autentik PAI dalam era Kurikulum Merdeka,[21] sementara Hidayat dan Kholis mengembangkan instrumen asesmen autentik berbasis proyek untuk PAI.[22] Di sisi lain, Rahmawati mengkaji pengembangan profesional guru melalui MGMP di sekolah menengah Islam,[23] dan Sultoni dan Zainiyati melakukan tinjauan sistematis tentang *Participatory Action Research* dalam pengembangan kompetensi guru PAI.[24]

---

[19] Richard F. Elmore, *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance* (Cambridge: Harvard Education Press, 2004), hlm. 93.

[20] Robert E. Slavin, *Educational Psychology: Theory and Practice*, 10th ed. (Boston: Pearson, 2012), hlm. 315.

[21] Rina Febriana, *Authentic Assessment in Islamic Education: Chlmlenges and Opportunities in the Merdeka Curriculum Era*, Jurnal Pendidikan Islam 9, no. 1 (2023), hlm. 77–94.

[22] Muhammad Yusuf Hidayat dan Nur Kholis, *Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Berbasis Proyek pada Pembelajaran PAI*, Jurnal Tarbiyah 30, no. 1 (2023), hlm. 1–18.

[23] Siti Aisyah Rahmawati, *Collaborative Teacher Professional Development through MGMP: Lessons from Indonesian Islamic Secondary Schools*, International Journal of Instruction 16, no. 2 (2023), hlm. 305–322, https://doi.org/10.29333/iji.2023.16218a.

[24] Achmad Sultoni dan Husniyatus Salamah Zainiyati, *Participatory Action Research dalam Pengembangan Kompetensi Guru PAI*: Tinjauan

Namun dari seluruh penelitian tersebut, belum ditemukan satu pun penelitian yang secara spesifik mengembangkan modul instrumen asesmen autentik PAI berbasis pendekatan partisipatoris melalui model ADDIE untuk konteks SMA/SMK. Celah inilah yang menjadi lorong masuk dan justifikasi akademis yang kuat bagi penelitian dan pengembangan ini.

Berdasarkan keseluruhan uraian tersebut, persoalan utama penelitian ini bukan semata-mata belum tersedianya instrumen asesmen autentik, melainkan adanya kesenjangan antara tuntutan asesmen dalam pembelajaran PAI dan kemampuan guru dalam merancang instrumen yang autentik, kontekstual, serta mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik secara terpadu. Kesenjangan tersebut diperkuat oleh belum tersedianya panduan operasional yang dapat membantu guru mengembangkan instrumen sesuai konteks pembelajaran PAI di sekolah menengah. Oleh karena itu, diperlukan proses pengembangan yang tidak hanya menghasilkan produk, tetapi juga melibatkan guru dan pengawas sebagai mitra aktif dalam mengidentifikasi kebutuhan, merancang, mereviu, menguji, dan menyempurnakan produk. Atas dasar pertimbangan tersebut, penelitian ini menggunakan model ADDIE yang diintegrasikan dengan pendekatan partisipatoris untuk menghasilkan Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang valid dan praktis.

1.2 Identifikasi Masalah

Berdasarkan uraian latar belakang masalah di atas, dapat diidentifikasi berbagai kemungkinan penyebab dan manifestasi permasalahan rendahnya kompetensi guru PAI dalam pengembangan asesmen autentik di sekolah menengah. Identifikasi masalah ini penting sebagai landasan untuk memetakan ruang

Sistematis, Al-Tadzkiyyah: Jurnal Pendidikan Islam 13, no. 2 (2022), hlm. 189–207.

lingkup permasalahan yang lebih luas sebelum dilakukan pembatasan masalah.[25]

Secara terperinci, masalah-masalah yang teridentifikasi adalah sebagai berikut:

1.2.1 Sebagian besar guru PAI (sekitar 65%) di SMA/SMK Kabupaten Nagan Raya masih mendominasikan praktik penilaian pada aspek kognitif melalui tes tertulis, sehingga penilaian sikap spiritual, sikap sosial, dan keterampilan yang merupakan dimensi fundamental dari tujuan pembelajaran PAI menjadi terabaikan.

1.2.2 Guru PAI belum memahami secara komprehensif konsep, prosedur, dan teknik pengembangan instrumen asesmen autentik yang sesuai dengan tuntutan Kurikulum dan Capaian Pembelajaran (CP) PAI.

1.2.3 Pelatihan yang pernah diterima guru yaitu pelatihan pembuatan soal HOTS masih terbatas pada dimensi kognitif dan belum mencakup aspek penilaian autentik yang holistik, sehingga tidak secara langsung meningkatkan kompetensi guru dalam merancang asesmen autentik PAI.

1.2.4 Guru PAI belum mampu menerjemahkan Capaian Pembelajaran (CP) ke dalam instrumen asesmen autentik yang valid, reliabel, dan relevan dengan konteks kehidupan peserta didik, meskipun secara formal sekolah telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka.

1.2.5 Tidak tersedianya modul atau panduan praktis yang secara khusus dikembangkan untuk memandu guru PAI di sekolah menengah dalam mengembangkan instrumen asesmen autentik berbasis CP.

1.2.6 Forum MGMP PAI yang ada belum dioptimalkan sebagai wahana pengembangan kompetensi asesmen guru secara

[25] John W. Creswell dan J. David Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 5th ed. (Thousand Oaks: Sage, 2018), hlm. 148.

kolaboratif dan partisipatoris, sehingga potensi komunitas belajar profesional yang ada belum termanfaatkan secara maksimal.

1.2.7 Kolaborasi antara guru PAI dan pengawas sekolah dalam kerangka supervisi akademik belum secara spesifik diarahkan pada penguatan kompetensi pengembangan asesmen autentik, sehingga fungsi pengawas sebagai mitra profesional guru belum terwujud secara optimal.

1.2.8 Belum ditemukan penelitian dan pengembangan yang secara spesifik menghasilkan modul instrumen asesmen autentik PAI berbasis pendekatan partisipatoris dengan model ADDIE untuk konteks sekolah menengah, sehingga terdapat kesenjangan penelitian (*research gap*) yang signifikan yang perlu diisi.

1.3 Pembatasan Masalah

Mengingat luasnya cakupan masalah yang teridentifikasi di atas, penelitian ini perlu melakukan pembatasan masalah yang tegas dan terukur. Pembatasan ini dilakukan berdasarkan pertimbangan aspek metodologis, kelayakan untuk diteliti dalam jangka waktu yang tersedia, serta keterbatasan peneliti dari segi sumber daya tanpa mengorbankan kebermaknaan substansi penelitian itu sendiri.[26]

Berdasarkan pertimbangan tersebut, penelitian ini dibatasi pada hal-hal berikut:

1.3.1 Subjek penelitian dibatasi pada guru-guru PAI yang tergabung dalam MGMP PAI SMA/SMK di Kabupaten Nagan Raya, Provinsi Aceh, dengan fokus pada 23 sekolah menengah yang telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka.

1.3.2 Permasalahan yang diteliti difokuskan pada rendahnya kompetensi guru PAI dalam mengembangkan instrumen asesmen autentik yang mencakup seluruh ranah (kognitif,

afektif, dan psikomotorik) sesuai dengan tuntutan Capaian Pembelajaran (CP) dalam Kurikulum Merdeka.

1.3.3 Solusi yang dikembangkan dibatasi pada produk berupa modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI melalui pendekatan partisipatoris, yang diimplementasikan dalam lima sesi FGD dalam forum MGMP PAI.

1.3.4 Model penelitian dan pengembangan yang digunakan adalah model ADDIE (*Analysis*, *Design*, *Development*, *Implementation*, *Evaluation*), dengan tahap uji coba dibatasi pada uji coba kelompok kecil (*small group trial*) yang melibatkan 10 orang guru PAI.

1.3.5 Pengukuran kualitas produk dibatasi pada dua dimensi, yaitu validitas (melalui validasi pakar) dan kepraktisan (melalui respon guru), sementara dimensi efektivitas akan menjadi agenda penelitian lanjutan.

1.4 Rumusan Masalah

Berdasarkan uraian latar belakang, identifikasi masalah, dan pembatasan masalah di atas, rumusan masalah dalam penelitian dan pengembangan ini dinyatakan dalam bentuk pertanyaan penelitian sebagai berikut:

1. Bagaimanakah proses pengembangan Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah melalui pendekatan partisipatoris dengan menggunakan model ADDIE?
2. Bagaimanakah karakteristik Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang dikembangkan berdasarkan kebutuhan guru, karakteristik pembelajaran PAI, dan tuntutan asesmen autentik dalam Kurikulum Merdeka?
3. Bagaimanakah tingkat validitas dan kepraktisan Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang dikembangkan?

Pertanyaan penelitian di atas mengandung tiga parameter utama yang menjadi fokus kajian: (1) proses pengembangan instrumen asesmen autentik yang mengikuti tahapan ADDIE; (2) karakteristik instrumen asesmen autentik yang relevan untuk pembelajaran PAI di sekolah menengah; dan (3) mekanisme operasional pendekatan partisipatoris dalam proses pengembangan tersebut.[27]

1.5 Tujuan Penelitian dan Pengembangan

Sejalan dengan rumusan masalah yang telah ditetapkan, penelitian dan pengembangan ini memiliki tujuan sebagai berikut:

1.5.1 Mendeskripsikan proses pengembangan Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah melalui pendekatan partisipatoris dengan menggunakan model ADDIE.

1.5.2 Mendeskripsikan karakteristik Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang dikembangkan berdasarkan kebutuhan guru, karakteristik pembelajaran PAI, dan tuntutan asesmen autentik dalam Kurikulum Merdeka.

1.5.3 Mengetahui tingkat validitas dan kepraktisan Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah berdasarkan penilaian pakar dan respons guru sebagai pengguna.

[27] Walter Dick, Lou Carey, dan James O. Carey, *The Systematic Design of Instruction*, 8th ed. (Boston: Pearson, 2015), hlm. 6.

1.6 Spesifikasi Produk yang Dikembangkan

Produk yang dikembangkan dalam penelitian ini adalah adalah Modul Pendekatan Partisipatoris Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah. Modul tersebut memuat panduan analisis CP, perumusan tujuan asesmen, desain tugas autentik, pengembangan instrumen, penyusunan rubrik, serta implementasi asesmen, disertai contoh rubrik kinerja, lembar observasi, penilaian proyek, dan portofolio.[28]

Adapun spesifikasi produk yang dikembangkan adalah sebagai berikut:

1.6.1 Bentuk produk: Modul cetak (*print-based module*) yang disusun secara sistematis dan dilengkapi dengan contoh-contoh instrumen asesmen autentik yang dikontekstualisasikan pada materi PAI di jenjang SMA/SMK.

1.6.2 Struktur modul: Terdiri atas lima unit yang mencakup (a) Analisis Capaian Pembelajaran (CP) PAI; (b) Desain Tugas Autentik dalam Pembelajaran PAI; (c) Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik; (d) Penyusunan Rubrik Penilaian; dan (e) Implementasi Asesmen Autentik di Kelas.

1.6.3 Karakteristik khusus: Modul mengintegrasikan aktivitas FGD partisipatoris pada setiap unit, di mana guru dan pengawas bekerja secara kolaboratif dalam merancang dan menyempurnakan instrumen asesmen.

1.6.4 Kerangka teori: Modul dikembangkan berlandaskan teori asesmen autentik (Wiggins, 1998; Mueller, 2008), pendekatan partisipatoris (Freire, 2000; Reason & Bradbury, 2008), dan model pengembangan instruksional ADDIE (Branch, 2009).

---

[28] Direktorat Pendidikan Menengah Kejuruan, *Teknik Penyusunan Modul* (Jakarta: Depdiknas, 2003), hlm. 5.

1.6.5 Pengguna sasaran: Guru PAI SMA/SMK yang tergabung dalam MGMP PAI, dengan fasilitator dari kalangan pengawas utama pendidikan.

1.6.6 Standar fisik: Modul disusun menggunakan bahasa Indonesia yang komunikatif, menggunakan tipografi yang mudah dibaca, dan dilengkapi dengan diagram alur, tabel, dan format lembar kerja guru (LKG) yang siap pakai.[29]

1.7 Manfaat Pengembangan

Penelitian dan pengembangan ini diharapkan dapat memberikan manfaat yang nyata dan terukur bagi berbagai pihak yang berkepentingan dengan mutu penilaian dalam pembelajaran PAI di sekolah menengah. Manfaat penelitian ini dibedakan menjadi manfaat teoritis dan manfaat praktis.[30]

1.7.1 Manfaat Teoritis

Secara teoritis, penelitian ini memberikan kontribusi pada pengembangan ilmu pengetahuan di bidang evaluasi dan penilaian pendidikan Islam, khususnya dalam aspek: (1) pengembangan kerangka konseptual asesmen autentik yang dikontekstualisasikan pada karakteristik pembelajaran PAI; (2) penguatan model pengembangan profesional guru berbasis pendekatan partisipatoris dalam forum MGMP; dan (3) pengayaan khazanah penelitian dan pengembangan (R&D) bidang pendidikan Islam yang menggunakan model ADDIE.

1.7.2 Manfaat Praktis

Secara praktis, manfaat penelitian ini dapat dirinci untuk masing-masing pemangku kepentingan sebagai berikut:

1) Bagi guru PAI: Memperoleh panduan praktis yang komprehensif dalam mengembangkan instrumen asesmen autentik yang sesuai dengan Capaian Pembelajaran (CP)

---

[29] Andi Prastowo, *Panduan Kreatif Membuat Bahan Ajar Inovatif* (Yogyakarta: Diva Press, 2015), hlm. 106.

[30] Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik*, rev. ed. (Jakarta: Rineka Cipta, 2019), hlm. 34.

Kurikulum Merdeka, sehingga dapat meningkatkan kualitas penilaian di kelas secara langsung.

2) Bagi pengawas sekolah: Mendapatkan instrumen dan panduan kerja yang dapat diintegrasikan ke dalam program supervisi akademik, sehingga fungsi pembinaan pengawas terhadap guru menjadi lebih terarah dan berbasis bukti.
3) Bagi kepala sekolah: Memperoleh referensi konkret tentang model pengembangan kompetensi penilaian guru PAI yang dapat diintegrasikan ke dalam program peningkatan mutu sekolah.
4) Bagi MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya: Mendapatkan produk modul yang dapat dijadikan agenda rutin kegiatan MGMP, sehingga forum ini semakin bermakna sebagai komunitas belajar profesional yang berdampak langsung pada peningkatan kualitas pembelajaran PAI.
5) Bagi peserta didik: Merasakan pengalaman belajar yang lebih autentik dan bermakna karena dinilai melalui instrumen yang mampu memotret kemampuan murid secara holistik tidak hanya kemampuan mengingat, tetapi juga kemampuan bersikap dan berketerampilan sesuai nilai-nilai Islam.
6) Bagi peneliti lain: Menjadi referensi metodologis dan substantif bagi penelitian-penelitian lanjutan tentang pengembangan asesmen autentik PAI, pengembangan profesional guru berbasis partisipatoris, dan penelitian R&D di bidang pendidikan Islam.

1.8 Definisi Operasional

Untuk menghindari kesalahpahaman dan memberikan batasan yang tegas terhadap istilah-istilah kunci yang digunakan dalam penelitian dan pengembangan ini, berikut dikemukakan definisi operasional dari masing-masing variabel dan konsep utama, yang dirumuskan berdasarkan kajian teoretis dari sumber-sumber akademis mutakhir dan disesuaikan dengan konteks spesifik penelitian ini.

1.8.1 Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI

Asesmen autentik secara teoretis dipahami sebagai bentuk penilaian yang menuntut peserta didik untuk menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang baru diperoleh ke dalam situasi yang realistis, bermakna, dan menyerupai tugas-tugas nyata di luar kelas, bukan sekadar mengingat atau mengenali informasi secara terisolasi.[31] Penelitian terkini menegaskan bahwa dalam konteks pembelajaran PAI, asesmen autentik menekankan penerapan pengetahuan, sikap, dan keterampilan keagamaan secara kontekstual, dengan bentuk yang lazim berupa penilaian kinerja, proyek keagamaan, dan portofolio reflektif.[32] Instrumen asesmen sendiri didefinisikan sebagai alat bantu yang digunakan pendidik dalam proses pengumpulan data untuk mengukur pencapaian kompetensi peserta didik, yang harus memenuhi kaidah validitas dan reliabilitas agar mampu mengukur seluruh aspek kompetensi secara terpadu, baik kognitif, afektif, maupun psikomotorik.[33]

Dalam penelitian ini, instrumen asesmen autentik PAI didefinisikan secara operasional sebagai seperangkat alat ukur berbentuk rubrik kinerja, lembar observasi, penilaian proyek, dan penilaian portofolio yang dirancang secara partisipatif oleh guru PAI dan pengawas sekolah untuk menilai kemampuan peserta didik dalam mempraktikkan ibadah, membaca Al-Qur'an, dan mengaktualisasikan akhlak Islami dalam kehidupan sehari-hari secara kontekstual, sesuai dengan Capaian Pembelajaran PAI Fase E pada jenjang SMA/SMK.

---

[31] Grant Wiggins dan Jay McTighe, Understanding by Design, 2nd ed. (Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*, 2005), hlm. 154.

[32] Ahmad Habibi Ahmad, Okta Savana, dan Sofyan Abdullah, "*Asesmen Autentik dalam Pembelajaran PAI di Sekolah Dasar: Praktik, Tantangan, dan Refleksi Guru*," Jurnal Paradigma 6, no. 2 (2025), hlm. 89–103, https://doi.org/10.53682/a2rb7s53.

[33] Suharsimi Arikunto, *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, Edisi 2 (Jakarta: Bumi Aksara, 2013), hlm. 211–215.

1.8.2 Penelitian dan Pengembangan (*Research and Development*)

Penelitian dan pengembangan (R&D) dipahami sebagai metode penelitian yang digunakan untuk menghasilkan produk tertentu dan menguji keefektifan produk tersebut, melalui serangkaian tahapan yang bersifat siklikal mulai dari analisis kebutuhan, perancangan produk, hingga validasi dan uji coba lapangan.[34] Borg dan Gall menegaskan bahwa penelitian pengembangan yang berkualitas senantiasa berangkat dari penelitian pendahuluan (preliminary research) yang komprehensif, sehingga produk yang dihasilkan benar-benar menjawab kebutuhan nyata di lapangan, bukan sekadar asumsi peneliti.[35]

Dalam penelitian ini, pengembangan didefinisikan secara operasional sebagai proses sistematis merancang, memvalidasi, dan menguji-cobakan Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik PAI melalui pendekatan partisipatoris berbasis forum MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya, dengan menggunakan model ADDIE sebagai kerangka prosedural.

1.8.3 Model ADDIE

ADDIE merupakan model desain instruksional generik yang terdiri atas lima tahap yaitu *Analysis, Design, Development, Implementation, dan Evaluation*, yang memberikan struktur fleksibel namun sistematis untuk memandu proses pengembangan produk pembelajaran mulai dari analisis kebutuhan hingga evaluasi hasil.[36] Kajian komparatif terbaru terhadap penerapan ADDIE dalam pendidikan jarak jauh menunjukkan bahwa model ini tetap relevan digunakan karena

---

[34] Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D* (Bandung: Alfabeta, 2019), hlm. 297.

[35] Walter R. Borg dan Meredith D. Gall, *Educational Research: An Introduction*, 7th ed. (New York: Longman, 2003), hlm. 569–584.

[36] Robert Maribe Branch, *Instructional Design: The ADDIE Approach* (New York: Springer, 2009), hlm. 2–17.

sifatnya yang iteratif dan berorientasi pada evaluasi berkelanjutan di setiap tahapannya.[37]

Dalam penelitian ini, Model ADDIE didefinisikan secara operasional sebagai kerangka prosedural lima tahap yang diintegrasikan dengan pendekatan partisipatoris, di mana setiap tahap (analisis kebutuhan dan kelayakan, desain modul dan instrumen, pengembangan dan validasi ahli, implementasi melalui uji coba kelompok kecil, serta evaluasi formatif dan sumatif) dilaksanakan secara kolaboratif bersama guru PAI dan pengawas sekolah sebagai mitra ko-desainer.

1.8.4 Pendekatan Partisipatoris

Pendekatan partisipatoris dalam pengembangan profesional guru menempatkan guru sebagai co-researcher dan co-designer, bukan sekadar pengguna pasif produk, sehingga produk yang dihasilkan memiliki relevansi kontekstual dan tingkat penerimaan yang lebih tinggi dari penggunanya.[38] Penelitian tindak partisipatif (participatory action research) pada dasarnya menekankan siklus kolaboratif antara peneliti dan partisipan yang mencakup perencanaan bersama, tindakan, observasi, dan refleksi kritis yang berulang.[39]

Dalam penelitian ini, pendekatan partisipatoris didefinisikan secara operasional sebagai paradigma penelitian dan pengembangan yang menempatkan guru PAI dan pengawas sekolah sebagai mitra aktif dan setara dalam seluruh tahapan pengembangan modul instrumen asesmen autentik, mulai dari analisis kebutuhan, perancangan konsep, pengembangan draf,

---

[37] Zui Cheong Lock et al., "*A Comparative Study of the ADDIE Instructional Design Model in Distance Education*," Information 13, no. 9 (2022), Art. 402, https://doi.org/10.3390/info13090402.

[38] Prakash Dhungana et al., "*Context-Responsive Approaches of/for Teachers' Professional Development: A Participatory Framework," Journal of Participatory Research Methods 2*, no. 1 (2021), hlm. 4–6.

[39] Peter Reason dan Hilary Bradbury, eds., *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, 2nd ed. (London: Sage, 2008), hlm. 4.

validasi, hingga uji coba dan evaluasi, melalui proses dialog yang kritis, reflektif, dan kolaboratif dalam forum MGMP PAI.

1.8.5 Modul Panduan Pengembangan Instrumen Asesmen

Modul secara teoretis dipahami sebagai satu unit program belajar-mengajar yang lengkap dan mandiri, tersusun secara sistematis dan mencakup seperangkat pengalaman belajar yang direncanakan secara khusus untuk membantu pengguna mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan.[40] Modul yang efektif bagi pengembangan profesional guru harus memuat langkah-langkah prosedural yang jelas, contoh konkret yang dapat langsung diadaptasi, serta disusun dengan bahasa yang komunikatif agar mudah dipelajari secara mandiri maupun kolaboratif.[41]

Dalam penelitian ini, modul didefinisikan secara operasional sebagai produk cetak (print-based module) yang berisi panduan sistematis bagi guru PAI dalam merancang instrumen asesmen autentik, terdiri atas enam bagian utama, yaitu pendahuluan, landasan konseptual, panduan pengembangan instrumen, contoh instrumen tervalidasi, panduan implementasi partisipatif, dan lampiran.

1.8.6 Fase E dalam Kurikulum Merdeka

Kurikulum Merdeka menetapkan Capaian Pembelajaran (CP) sebagai kompetensi minimum yang harus dicapai peserta didik pada setiap fase, yang merupakan pembaruan dari Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar pada kurikulum sebelumnya, dengan penekanan pada fleksibilitas dan pengembangan kompetensi peserta didik.[42] Fase E merupakan

---

[40] Andi Prastowo, *Pengembangan Bahan Ajar Tematik: Tinjauan Teoretis dan Praktik* (Jakarta: Kencana, 2019), hlm. 106–108.

[41] Rudolf Flesch, "*A New Readability Yardstick,*" *Journal of Applied Psychology 32*, no. 3 (1948), hlm. 221–224.

[42] Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Nomor 033/H/KR/2022 tentang Perubahan atas Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Nomor 008/H/KR/2022 tentang Capaian Pembelajaran pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang

fase capaian pembelajaran yang berlaku umum untuk peserta didik kelas X SMA/SMK, di mana pada elemen Al-Qur'an-Hadis, Akidah, Akhlak, Fikih, dan Sejarah Peradaban Islam peserta didik dituntut mampu menganalisis, mempraktikkan, dan mengaktualisasikan nilai-nilai keislaman secara kontekstual dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam penelitian ini, Fase E didefinisikan secara operasional sebagai tahapan capaian pembelajaran peserta didik kelas X SMA/SMK yang menjadi rujukan indikator dan cakupan materi dalam merancang instrumen asesmen autentik PAI, sebagaimana ditetapkan dalam dokumen Capaian Pembelajaran PAI dan Budi Pekerti Kurikulum Merdeka.

1.8.7 Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) PAI

MGMP didefinisikan sebagai wadah kegiatan profesional bagi guru mata pelajaran sejenis pada jenjang SMP/sederajat dan SMA/sederajat, baik di tingkat sekolah maupun kabupaten/kota, yang berfungsi memfasilitasi pertukaran pengalaman dan peningkatan kompetensi guru melalui diskusi dan pelatihan secara berkala.[43] Kajian kebijakan pendidikan terbaru menegaskan bahwa penguatan kinerja MGMP menjadi salah satu faktor kunci dalam meningkatkan kualitas pembelajaran guru di sekolah menengah, khususnya dalam pergeseran orientasi dari asesmen sumatif menuju asesmen formatif.[44]

Dalam penelitian ini, MGMP PAI didefinisikan secara operasional sebagai forum guru PAI SMA/SMK se-Kabupaten Nagan Raya yang menjadi arena pelaksanaan pendekatan

---

Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah pada Kurikulum Merdeka (Jakarta: Kemendikbudristek, 2022), Lampiran I.

[43] Direktorat Profesi Pendidik, Rambu-Rambu Pengembangan Kelompok Kerja Guru (KKG) dan Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) (Jakarta: Direktorat Jenderal Peningkatan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan, Kementerian Pendidikan Nasional, 2010), hlm. 1–2.

[44] Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan dan Kebudayaan, Peran Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) dalam Meningkatkan Mutu Pembelajaran di SMA (Jakarta: Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2021), hlm. 3–5.

partisipatoris, meliputi kegiatan Focus Group Discussion (FGD) analisis kebutuhan, co-design workshop pengembangan modul, hingga uji coba kelompok kecil (*small-group trial*).

1.8.8 Validitas Produk

Validitas dalam penelitian pengembangan pendidikan (educational design research) merupakan salah satu dari tiga kriteria kualitas produk yang menunjukkan bahwa intervensi atau produk yang dirancang memiliki landasan teoretis (state-of-the-art knowledge) yang kuat dan bahwa berbagai komponen produk saling berkaitan secara konsisten (validitas konstruk).[45]

Dalam penelitian ini, validitas produk didefinisikan secara operasional sebagai tingkat kelayakan modul yang diukur melalui lembar validasi ahli berskala Likert 1–4 oleh tiga kategori validator (pakar pembelajaran PAI, pakar evaluasi pembelajaran, dan pengawas sekolah menengah), dengan kriteria kelayakan mengacu pada konversi skor Widoyoko, di mana persentase skor 61–80% dikategorikan ‘Layak’ dan 81–100% dikategorikan ‘Sangat Layak’.[46]

1.8.9 Kepraktisan Produk

Kepraktisan merujuk pada sejauh mana pengguna (dan pihak lain yang berkepentingan) menilai bahwa produk yang dikembangkan mudah dan menyenangkan untuk digunakan dalam kondisi normal, sesuai dengan yang direncanakan dan diharapkan oleh perancangnya.[47]

Dalam penelitian ini, kepraktisan produk didefinisikan secara operasional sebagai tingkat kemudahan penggunaan

---

[45] Nienke Nieveen, “*Formative Evaluation in Educational Design Research,” dalam An Introduction to Educational Design Research*, ed. Tjeerd Plomp dan Nienke Nieveen (Enschede: SLO/Netherlands Institute for Curriculum Development, 2007), hlm. 26–28.

[46] S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009), hlm. 242.

[47] Nienke Nieveen, “*Formative Evaluation in Educational Design Research*,” hlm. 27.

modul yang diukur melalui angket respons guru berskala Likert, mencakup aspek keterbacaan, kemudahan penggunaan, kemanfaatan instrumen, dan kejelasan panduan implementasi partisipatif, yang diisi oleh guru PAI peserta uji coba kelompok kecil di forum MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya.

1.8.10 Kompetensi Guru PAI dalam Asesmen

Kompetensi guru sebagai agen pembelajaran mencakup kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional, yang salah satu wujud nyatanya adalah kemampuan merencanakan dan melaksanakan evaluasi proses dan hasil belajar peserta didik.[48] Penguatan asesmen holistik yang mencakup domain kognitif, psikomotorik, dan afektif menjadi indikator kunci kompetensi profesional guru PAI dalam menerapkan penilaian yang berimbang dan bermakna.[49]

Dalam penelitian ini, kompetensi guru PAI dalam asesmen didefinisikan secara operasional sebagai kemampuan guru PAI SMA/SMK dalam merancang, menggunakan, dan menindaklanjuti instrumen asesmen autentik yang mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik, yang diukur melalui perubahan praktik asesmen sebelum dan sesudah keterlibatan guru dalam proses pengembangan.

1.9 Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan

1.9.1 Asumsi Pengembangan

Pengembangan modul ini dilandasi oleh sejumlah asumsi yang diangkat dari teori-teori yang teruji sahih dan data empiris yang relevan. Asumsi-asumsi ini menjadi landasan pijak dalam

[48] Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen (Jakarta: Sekretariat Negara, 2005), Pasal 10 Ayat (1).

[49] Ade Andriani, Dinda Vernanda Syahfitri, dan Aisyah Putri Manurung, "*Strengthening Holistic Assessment in Islamic Religious Education: Cognitive, Psychomotor, and Affective Domains*," At-Tarbawi: Jurnal Kajian Kependidikan Islam 10, no. 2 (2025).

menentukan karakteristik produk dan membenarkan pemilihan model serta prosedur pengembangan yang digunakan.[50]

1) Guru sebagai pengajar dewasa (*adult learner*): Diasumsikan bahwa guru PAI sebagai orang dewasa memiliki kapasitas dan motivasi intrinsik untuk mengembangkan kompetensinya ketika pelatihan yang diberikan dirasakan relevan dengan kebutuhan profesional guru. Asumsi ini berlandaskan teori Andragogi Knowles yang menegaskan bahwa orang dewasa belajar paling efektif ketika mereka dapat mengaitkan materi belajar dengan pengalaman dan kebutuhan nyata mereka.[51]
2) Pendekatan partisipatoris sebagai katalis perubahan: Diasumsikan bahwa pelibatan aktif guru dan pengawas sebagai co-constructor dalam pengembangan instrumen asesmen akan meningkatkan rasa kepemilikan (*sense of ownership*) terhadap produk yang dihasilkan, sehingga tingkat implementasi modul di kelas akan lebih tinggi dibandingkan produk yang dikembangkan secara top-down. Asumsi ini berlandaskan prinsip penelitian partisipatif yang dikemukakan oleh Reason dan Bradbury.[52]
3) Model ADDIE sebagai kerangka yang tepat: Diasumsikan bahwa model ADDIE merupakan kerangka pengembangan yang paling sesuai untuk menghasilkan produk instruksional yang sistematis, berulang, dan berorientasi pada pengguna. Branch (2009) menegaskan bahwa ADDIE memberikan struktur yang fleksibel namun terorganisir untuk memandu proses pengembangan produk

---

[50] Robert Maribe Branch, *Instructional Design: The ADDIE Approach* (New York: Springer, 2009), hlm. 17.

[51] Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton, dan Richard A. Swanson, *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 8th ed. (New York: Routledge, 2015), hlm. 43.

[52] Peter Reason dan Hilary Bradbury, eds., *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice,* 2nd ed. (London: Sage, 2008), hlm. 4.

pembelajaran dari analisis kebutuhan hingga evaluasi produk.[53]

4) Forum MGMP sebagai arena yang kondusif: Diasumsikan bahwa forum MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya merupakan lingkungan sosial yang kondusif untuk implementasi pendekatan partisipatoris, mengingat forum ini telah eksis dengan struktur dan jadwal yang reguler, serta memiliki anggota yang homogen dalam bidang tugas dan tingkat pendidikan.
5) Ketersediaan validator yang kompeten: Diasumsikan bahwa terdapat pakar di bidang asesmen pembelajaran, pembelajaran PAI, dan pengawasan pendidikan yang bersedia dan berkompeten untuk melakukan validasi terhadap produk yang dikembangkan, sehingga kualitas produk dapat terjamin dari perspektif akademis dan praktis.

1.9.2 Keterbatasan Pengembangan

Penelitian dan pengembangan ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu dikemukakan secara transparan:

1) Keterbatasan geografis: Penelitian ini dilaksanakan secara eksklusif di Kabupaten Nagan Raya, sehingga generalisasi temuan ke konteks kabupaten atau provinsi lain perlu dilakukan dengan kehati-hatian, mengingat perbedaan konteks budaya, kapasitas guru, dan dukungan kelembagaan yang mungkin ada.
2) Keterbatasan cakupan uji coba: Uji coba dalam penelitian ini hanya mencapai tahap *small group trial* dengan melibatkan 10 orang guru, sehingga data kepraktisan yang dihasilkan belum sepenuhnya mencerminkan respons dari keseluruhan populasi guru PAI SMA/SMK se-Kabupaten Nagan Raya.

3) Keterbatasan dimensi pengukuran: Kualitas produk hanya diukur pada dimensi validitas dan kepraktisan. Dimensi efektivitas yaitu dampak nyata penggunaan modul terhadap peningkatan kompetensi asesmen guru dan kualitas penilaian peserta didik belum dapat diukur dalam penelitian ini.
4) Keterbatasan jenis sekolah: Produk yang dikembangkan difokuskan pada konteks SMA/SMK, sehingga belum tentu dapat langsung diadaptasi untuk konteks Madrasah Aliyah (MA) yang memiliki struktur kurikulum PAI yang berbeda.

جامعة الرانري
AR-RANIRY

BAB II

LANDASAN TEORITIS

2.1 Deskripsi Teori

Bagian ini memaparkan teori-teori utama yang menjadi landasan konseptual dan kerangka analitis penelitian ini. Setiap teori diuraikan secara sistematis mulai dari definisi, konsep dasar, dimensi atau indikator, hingga relevansinya terhadap fokus penelitian, yaitu pengembangan instrumen asesmen autentik pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah menengah melalui pendekatan partisipatoris. Kajian teori ini tidak sekadar menjadi kumpulan kutipan, melainkan disintesiskan secara kritis sehingga memunculkan kerangka berpikir yang koheren dan orisinal dalam menjawab masalah penelitian.

2.1.1 Macam-Macam Kompetensi Guru

1) Pengertian dan Hakikat Kompetensi Guru

Kompetensi guru merupakan salah satu konsep fundamental dalam wacana pendidikan modern yang terus mengalami perkembangan dan perdebatan konseptual. Secara etimologis, istilah kompetensi berasal dari bahasa Latin competentia, yang berarti kecakapan, kemampuan, atau kewenangan. Dalam konteks pendidikan, kompetensi tidak sekadar merujuk pada penguasaan pengetahuan, tetapi mencakup dimensi yang jauh lebih luas, mencakup keterampilan, sikap, nilai, dan kemampuan untuk mengintegrasikan semua aspek tersebut secara efektif dalam konteks nyata. Pemahaman yang komprehensif terhadap hakikat kompetensi guru sangat penting sebagai titik tolak dalam mengembangkan program peningkatan profesionalisme guru, termasuk dalam konteks penelitian ini.

Spencer mendefinisikan kompetensi sebagai karakteristik dasar seseorang yang memiliki hubungan kausal dengan kriteria yang dijadikan acuan, efektif,

dan/atau kinerja superior dalam pekerjaan atau situasi tertentu.[54] Dalam kerangka ini, kompetensi dipahami bukan sebagai daftar keterampilan yang statis, melainkan sebagai konfigurasi dinamis dari pengetahuan, keterampilan, dan disposisi yang saling berinteraksi. Pandangan ini kemudian banyak diadopsi dalam literatur pendidikan dan pengembangan profesional guru di berbagai belahan dunia, termasuk Indonesia.

Mulyasa dalam karya monumentalnya tentang standar kompetensi guru merumuskan kompetensi sebagai perpaduan pengetahuan, keterampilan, nilai, dan sikap yang direfleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak.[55] Rumusan ini mengandung implikasi penting: kompetensi bukan sesuatu yang bersifat lahiriah semata, tetapi merupakan internalisasi dari pengetahuan dan nilai-nilai yang kemudian termanifestasi dalam praktik keseharian seorang guru. Perspektif ini sangat relevan dalam konteks penelitian ini, di mana kompetensi guru dalam pengembangan instrumen asesmen autentik tidak hanya diukur dari seberapa banyak pengetahuan teoritis yang dimiliki, tetapi seberapa mampu guru mengaplikasikan pengetahuan tersebut dalam merancang instrumen penilaian yang bermakna.

Dalam perspektif hukum positif Indonesia, Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen mendefinisikan kompetensi sebagai seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan perilaku yang harus dimiliki, dihayati, dan dikuasai oleh guru atau dosen dalam melaksanakan tugas keprofesionalan.[56] Definisi normatif

---

[54] Spencer L. M. dan Spencer S. M., Competence at Work: *Models for Superior Performance* (New York: John Wiley & Sons, 1993), hlm. 213.

[55] Mulyasa, *Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru*, (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2013), hlm. 76

[56] *Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*, Pasal 1 Ayat (10).

ini kemudian dioperasionalisasikan lebih lanjut melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru, yang menetapkan empat kompetensi inti yang wajib dimiliki setiap guru di Indonesia.[57]

Pada tataran internasional, *Organitation for Economic Co-operation and Development* (OECD) dalam dokumen Teacher Competencies for Navigating Complexities (2024) menegaskan bahwa kompetensi guru di abad ke-21 harus mampu merespons berbagai tantangan kompleks yang dihadapi dunia pendidikan kontemporer.[58] OECD menekankan bahwa kompetensi guru bukan entitas tunggal yang dapat diukur secara linier, melainkan sebuah sistem yang terdiri dari pengetahuan pedagogis, konten keilmuan, pemahaman konteks sosial, dan kemampuan adaptasi yang terus berkembang sepanjang karier profesional. Pandangan ini sejalan dengan konsep *teacher agency* yang semakin mendapat perhatian dalam literatur pendidikan internasional.

Sejumlah peneliti juga mengembangkan konseptualisasi kompetensi guru yang lebih spesifik. Baumert dan Kunter, sebagaimana dikutip dalam berbagai studi tentang kompetensi guru di Indonesia menegaskan bahwa kompetensi guru merupakan konstruk multidimensional yang tidak hanya mencakup kompetensi pedagogis tetapi juga kompetensi profesional dalam penguasaan materi subjek. Pandangan multidimensional ini menjadi dasar bagi berbagai kerangka kompetensi guru

[57] Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang *Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru*, Lampiran.

[58] OECD, *Teacher Competencies for Navigating Complexities* (Paris: OECD Publishing, 2024), hlm. 86. https://doi.org/10.1787/ea5c28f4-en

yang dikembangkan di berbagai negara, termasuk framework yang berlaku di Indonesia.[59]

Dari berbagai perspektif di atas, dapat disimpulkankan bahwa kompetensi guru pada hakikatnya merupakan konstruk yang bersifat holistik, multidimensional, dan dinamis. Holistik karena mencakup dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik secara integratif. Multidimensional karena terdiri dari berbagai ranah yang saling terkait. Dinamis karena berkembang dan berubah seiring dengan perkembangan pengetahuan, tuntutan kurikulum, dan kebutuhan peserta didik. Pemahaman ini menjadi pijakan konseptual dalam penelitian ini untuk mengkaji lebih lanjut kompetensi guru PAI dalam mengembangkan instrumen asesmen autentik.

2) Landasan Hukum dan Regulasi Kompetensi Guru di Indonesia

Sistem pendidikan nasional Indonesia meletakkan kompetensi guru dalam kerangka hukum yang komprehensif. Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 Pasal 31 menegaskan bahwa setiap warga negara berhak mendapatkan pendidikan, dan pemerintah berkewajiban untuk memajukan ilmu pengetahuan dan teknologi dengan menjunjung tinggi nilai-nilai agama dan persatuan bangsa.[60] Amanat konstitusional ini menjadi landasan bagi berbagai regulasi turunan yang mengatur tentang kualitas dan kompetensi guru.

---

[59] J. Baumert dan M. Kunter, Stichwort: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften," Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Vol. 9, No. 4, (2006), hlm. 469–520, sebagaimana dikutip dalam Sumaryanta, Djemari Mardapi, Sugiman, dan Tutut Herawan, "*Assessing Teacher Competence and Its Follow-up to Support Professional Development*," Journal on Mathematics Education, Vol. 10, No. 2, (2019), hlm. 282.

[60] *Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia* Tahun 1945, Pasal 31 Ayat (1) dan (5).

Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menetapkan bahwa pendidik merupakan tenaga profesional yang bertugas merencanakan dan melaksanakan proses pembelajaran, menilai hasil pembelajaran, melakukan pembimbingan dan pelatihan, serta melakukan penelitian dan pengabdian kepada masyarakat.[61] Rumusan tugas profesional ini mengimplikasikan bahwa kompetensi penilaian atau asesmen merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari tugas pokok seorang guru. Dalam konteks PAI, tugas menilai hasil pembelajaran ini menjadi semakin kompleks mengingat karakteristik mata pelajaran yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik secara sekaligus.

Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen kemudian mengoperasionalisasikan kompetensi guru ke dalam empat bidang utama: pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional.[62] Keempat kompetensi ini wajib dimiliki oleh seluruh guru di semua jenjang dan jenis pendidikan. Lebih lanjut, untuk guru Pendidikan Agama Islam, Peraturan Menteri Agama Nomor 16 Tahun 2010 tentang Pengelolaan Pendidikan Agama pada Sekolah menambahkan satu dimensi kompetensi khusus, yaitu kompetensi kepemimpinan, sehingga guru PAI diwajibkan memiliki lima kompetensi utama.[63]

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru merupakan regulasi teknis yang paling

---

[61] *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*, Pasal 39 Ayat (2).

[62] *Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*, Pasal 10 Ayat (1).

[63] *Peraturan Menteri Agama Nomor 16 Tahun 2010 tentang Pengelolaan Pendidikan Agama pada Sekolah*, Pasal 16 Ayat (1).

operasional dalam mengatur kompetensi guru.[64] Peraturan ini menetapkan indikator-indikator terukur untuk setiap kompetensi, yang kemudian menjadi acuan dalam seleksi, rekrutmen, pengembangan, dan evaluasi kinerja guru. Dalam konteks kompetensi pedagogik, salah satu indikator yang secara eksplisit disebutkan adalah kemampuan menyelenggarakan penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar, yang mencakup kemampuan mengembangkan instrumen penilaian yang valid, reliabel, dan relevan dengan tujuan pembelajaran.

Dalam era Kurikulum Merdeka yang diterapkan melalui Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, regulasi tentang asesmen semakin mempertegas pentingnya kompetensi guru dalam pengembangan instrumen penilaian yang autentik dan kontekstual. Guru dituntut untuk mampu mengembangkan instrumen asesmen formatif dan sumatif yang berbasis pada Capaian Pembelajaran, selaras dengan prinsip *Teaching at the Right Level*, dan mencerminkan dimensi-dimensi Profil Pelajar Pancasila.

3) Empat Dimensi Kompetensi Guru menurut Permendiknas No. 16 Tahun 2007

Sebagaimana ditetapkan dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007, kompetensi guru di Indonesia diklasifikasikan ke dalam empat dimensi utama yang saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan satu sama lain. Keempat dimensi ini merupakan satu kesatuan yang mencerminkan sosok guru yang utuh dan profesional. Berikut ini diuraikan setiap dimensi secara mendalam berdasarkan kajian teoritis dan empiris.

---

[64] *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru*, Lampiran Butir Kompetensi Pedagogik No. 7.

Tabel 2.1.1.
Empat Dimensi Kompetensi Guru Berdasarkan Permendiknas No. 16 Tahun 2007

No.	Dimensi Kompetensi	Deskripsi Inti	Landasan Regulasi
1.	Kompetensi Pedagogik	Kemampuan mengelola pembelajaran meliputi pemahaman terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, dan pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya.	Permendiknas No. 16/2007, UU No. 14/2005
2.	Kompetensi Kepribadian	Kemampuan kepribadian yang mantap, berakhlak mulia, arif, dan berwibawa serta menjadi teladan peserta didik. Mencakup kepribadian yang stabil, dewasa, dan religius.	Permendiknas No. 16/2007, UU No. 14/2005
3.	Kompetensi Sosial	Kemampuan guru sebagai bagian dari masyarakat untuk berkomunikasi dan bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang	Permendiknas No. 16/2007, UU No. 14/2005

		tua/wali peserta didik, dan masyarakat sekitar.	
4.	Kompetensi Profesional	Penguasaan materi pelajaran secara luas dan mendalam, yang mencakup penguasaan materi kurikulum mata pelajaran di sekolah dan substansi keilmuan yang menaungi materinya, serta penguasaan terhadap struktur dan metodologi keilmuannya.	Permendiknas No. 16/2007, UU No. 14/2005

3.1) Kompetensi Pedagogik

Kompetensi pedagogik merupakan kompetensi yang paling langsung berkaitan dengan tugas inti seorang guru, yaitu mengelola proses pembelajaran. Menurut Mulyasa, kompetensi pedagogik adalah kemampuan mengelola pembelajaran peserta didik yang meliputi pemahaman terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, dan pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya.[65] Lebih jauh, Mulyasa menegaskan bahwa kompetensi pedagogik merupakan diferensiasi utama yang membedakan seorang guru dari sekedar seseorang yang memiliki pengetahuan tentang suatu bidang ilmu.

Dalam peta kompetensi yang ditetapkan Permendiknas No. 16 Tahun 2007, kompetensi pedagogik dijabarkan ke dalam tujuh sub-kompetensi utama: (1) menguasai karakteristik peserta didik dari

[65] Mulyasa, *Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru*, hlm. 67

aspek fisik, moral, spiritual, sosial, kultural, emosional, dan intelektual; (2) menguasai teori belajar dan prinsip-prinsip pembelajaran yang mendidik; (3) mengembangkan kurikulum yang terkait dengan mata pelajaran yang diampu; (4) menyelenggarakan pembelajaran yang mendidik; (5) memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk kepentingan pembelajaran; (6) memfasilitasi pengembangan potensi peserta didik; serta (7) menyelenggarakan penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar.[66]

Sub-kompetensi ketujuh, yaitu kemampuan menyelenggarakan penilaian dan evaluasi, merupakan aspek yang paling relevan dengan penelitian ini. Guru yang memiliki kompetensi pedagogik yang baik dalam bidang penilaian mampu memahami prinsip-prinsip penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar sesuai dengan karakteristik mata pelajaran yang diampu; menentukan aspek-aspek proses dan hasil belajar yang penting untuk dinilai dan dievaluasi sesuai dengan tujuan pembelajaran; menentukan prosedur penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar; mengembangkan instrumen penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar; mengadministrasikan penilaian proses dan hasil belajar secara berkesinambungan; serta menganalisis hasil penilaian proses dan hasil belajar untuk berbagai tujuan.

Pada tataran internasional, Shulman dengan teori *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) menegaskan bahwa kompetensi pedagogik seorang guru tidak terpisah dari penguasaan konten atau materi keilmuan. PCK adalah kemampuan guru untuk mengubah penguasaan konten menjadi bentuk yang dapat

[66] Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007, *Op. Cit.*, Lampiran.

dipahami oleh peserta didik, yang mencakup pengetahuan tentang cara merepresentasikan dan memformulasikan materi sehingga dapat dipahami oleh orang lain.[67] Dalam konteks PAI, PCK berarti kemampuan guru untuk tidak hanya memahami ajaran-ajaran Islam secara mendalam, tetapi juga mengetahui cara terbaik untuk mengajarkan dan menilai pemahaman peserta didik terhadap ajaran tersebut.

Penelitian yang dilakukan oleh Wardoyo, Satrio, dan Ratnasari terhadap guru di Indonesia menemukan bahwa kompetensi pedagogik, khususnya dalam aspek perencanaan dan pelaksanaan penilaian, merupakan salah satu dimensi yang paling sering menunjukkan kesenjangan antara kompetensi yang diharapkan dengan kompetensi yang dimiliki guru secara aktual.[68] Temuan ini memperkuat relevansi penelitian yang berfokus pada pengembangan kompetensi guru dalam bidang asesmen autentik. Studi serupa yang dilakukan Sumaryanta, Djemari Mardapi, Sugiman, dan Tutut Herawan melalui analisis Uji Kompetensi Guru (UKG) secara nasional menunjukkan bahwa kompetensi penilaian merupakan salah satu area dengan capaian terendah di antara seluruh aspek kompetensi pedagogik.[69]

Penelitian internasional yang diterbitkan dalam jurnal bereputasi tinggi juga mengkonfirmasi temuan ini. Lestari, Bahrozi, dan Yuliana dalam studi mereka

---

[67] L. S. Shulman, *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, (1987), hlm. 6–8.

[68] C. Wardoyo, Y. D. Satrio, dan D. A. Ratnasari, *An Analysis of Teachers' Pedagogical and Professional Competencies in the 2013 Curriculum*, REID (Research and Evaluation in Education), Vol. 6, No. 1, (2020), hlm. 58–60.

[69] Sumaryanta, Djemari Mardapi, Sugiman, dan Tutut Herawan, *Assessing Teacher Competence and Its Follow-up to Support Professional Development*, Journal on Mathematics Education, Vol. 10, No. 2, (2019), hlm. 285–287.

tentang kompetensi pedagogik guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka menemukan bahwa guru masih menghadapi tantangan signifikan dalam merancang dan mengimplementasikan instrumen penilaian yang autentik dan berorientasi pada kompetensi.[70] Hal ini menunjukkan bahwa tantangan dalam kompetensi asesmen bukan sekadar persoalan teknis, melainkan juga menyangkut perubahan paradigma yang fundamental dalam cara guru memahami tujuan dan fungsi penilaian.

3.2) Kompetensi Kepribadian

Kompetensi kepribadian merupakan dimensi kompetensi yang berkaitan dengan kualitas personal dan karakter seorang guru sebagai individu. Dalam Permendiknas No. 16 Tahun 2007, kompetensi kepribadian guru dijabarkan sebagai kemampuan kepribadian yang mantap, stabil, dewasa, arif, dan berwibawa, menjadi teladan bagi peserta didik, dan berakhlak mulia. Meskipun dimensi ini tampak lebih bersifat internal dan personal dibandingkan dimensi lainnya, kompetensi kepribadian memiliki dampak yang sangat signifikan terhadap kualitas pembelajaran secara keseluruhan.

Mulyasa menegaskan bahwa kompetensi kepribadian guru merupakan fondasi bagi pengembangan kompetensi lainnya. Guru yang tidak memiliki kepribadian yang stabil dan dewasa akan kesulitan untuk bersikap konsisten dalam menerapkan standar penilaian yang adil dan objektif.[71] Dalam konteks asesmen autentik, kompetensi kepribadian ini

[70] P. D. J. P. Lestari, I. Bahrozi, dan I. Yuliana, *Kompetensi Pedagogik Guru dalam Pelaksanaan Kurikulum Merdeka,* Jurnal Review Pendidikan Dasar, Vol. 9, No. 3, (2023), hlm. 155–157

[71] Mulyasa, *Op. Cit*., hlm 68.

sangat relevan, karena penilaian autentik menuntut guru untuk bersikap jujur, terbuka, konsisten, dan adil dalam menilai berbagai aspek perkembangan peserta didik, baik kognitif, afektif, maupun psikomotorik.

Dalam tradisi Islam, kepribadian guru (*akhlak al-mu'allim*) mendapat perhatian yang sangat besar. Imam Al-Ghazali dalam *Ihya 'Ulumuddin* menetapkan berbagai sifat yang harus dimiliki seorang pengajar, di antaranya: belas kasih dan penuh perhatian terhadap murid, tidak mengharapkan imbalan kecuali ridha Allah, tidak menyembunyikan ilmu, mencegah murid dari akhlak yang tercela, tidak merendahkan ilmu-ilmu lain, dan mengamalkan ilmu yang diajarkan.[72] Nilai-nilai ini menjadi basis kepribadian yang sangat relevan bagi guru PAI, di mana integritas personal menjadi prasyarat fundamental dalam memberikan penilaian yang autentik dan bermakna.

Kajian empiris yang dilakukan Parnawi tentang kompetensi sosial dan kepribadian guru PAI menemukan adanya korelasi yang signifikan antara kompetensi kepribadian guru dengan prestasi dan pembentukan karakter peserta didik.[73] Guru PAI yang memiliki kepribadian yang kuat, konsisten antara ucapan dan tindakan, serta menjadi teladan dalam pengamalan nilai-nilai Islam, terbukti memiliki dampak yang lebih besar dalam pembentukan karakter religius peserta didik. Temuan ini memperkuat argumen bahwa kompetensi kepribadian bukan merupakan aspek yang kurang penting dalam

[72] Abu Hamid Muhammad al-Ghazali, *Ihya' 'Ulumuddin*, Juz I, (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2023), hlm. 56.

[73] A. Parnawi, *Kompetensi Sosial Guru Pendidikan Agama Islam dalam Meningkatkan Prestasi Siswa*, Fenomena: Jurnal Penelitian, Vol. 10, No. 1, (2018), hlm. 30–35.

profesionalisme guru PAI, melainkan inti dari kompetensi yang harus terus dikembangkan.

3.3) Kompetensi Sosial

Kompetensi sosial merujuk pada kemampuan guru untuk berinteraksi dan berkomunikasi secara efektif dengan berbagai pihak yang terkait dengan dunia pendidikan. Permendiknas No. 16 Tahun 2007 mendefinisikan kompetensi sosial sebagai kemampuan guru sebagai bagian dari masyarakat yang sekurang-kurangnya meliputi: berkomunikasi lisan, tulisan, dan/atau isyarat secara santun; menggunakan teknologi komunikasi dan informasi secara fungsional; bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, pimpinan satuan pendidikan, orang tua atau wali peserta didik; bergaul secara santun dengan masyarakat sekitar; serta menerapkan prinsip persaudaraan sejati dan semangat kebersamaan.[74]

Dalam konteks penelitian ini, kompetensi sosial memiliki relevansi yang tinggi dengan pendekatan partisipatoris yang diadopsi. Pendekatan partisipatoris pada dasarnya menuntut kemampuan kolaborasi, komunikasi, dan negosiasi yang kuat dari semua pihak yang terlibat, termasuk guru. Guru yang memiliki kompetensi sosial yang baik akan lebih mampu terlibat secara aktif dalam proses pengembangan instrumen asesmen autentik yang bersifat kolaboratif, mampu mengungkapkan pemikiran dan pengalamannya secara konstruktif dalam forum-forum diskusi, serta mampu menerima dan memberikan umpan balik secara profesional.

[74] Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007, *Op. Cit.*, Lampiran Butir *Kompetensi Sosial*.

Studi yang dilakukan oleh Effendi, Prihatin, dan Nasukha menunjukkan bahwa kompetensi sosial guru memiliki hubungan yang signifikan dengan efektivitas pengembangan profesional guru secara berkelanjutan. Guru dengan kompetensi sosial yang tinggi lebih aktif berpartisipasi dalam komunitas belajar profesional (*Professional Learning Communities*/PLC), lebih terbuka terhadap praktik-praktik baru, dan lebih mampu berkolaborasi dengan rekan sejawat dalam merancang dan merefleksikan praktik pembelajaran dan penilaian.[75]

Dalam konteks partisipatoris yang menjadi pendekatan utama penelitian ini, kompetensi sosial guru PAI memainkan peran yang sangat krusial. Proses *co-design* atau perancangan bersama instrumen asesmen autentik antara guru dan pengawas yang merupakan ciri khas pendekatan partisipatoris membutuhkan fondasi kompetensi sosial yang kuat. Tanpa kemampuan berkomunikasi, bernegosiasi, dan berkolaborasi yang baik, proses partisipatoris akan terhambat dan produk yang dihasilkan tidak akan mencerminkan kebutuhan nyata di lapangan.

3.4) Kompetensi Profesional

Kompetensi profesional adalah kompetensi yang berkaitan dengan penguasaan mendalam terhadap materi keilmuan dan kurikulum bidang studi yang diajarkan. Permendiknas No. 16 Tahun 2007 mendefinisikan kompetensi profesional guru sebagai kemampuan penguasaan materi pelajaran secara luas dan mendalam, yang mencakup penguasaan materi kurikulum mata pelajaran di sekolah dan substansi

[75] Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007, Op. Cit., Lampiran Butir *Kompetensi Sosial*.

keilmuan yang menaungi materinya, serta penguasaan terhadap struktur dan metodologi keilmuannya.

Dalam perspektif Shulman, kompetensi profesional tidak hanya mencakup pengetahuan konten (*content knowledge*) secara umum, tetapi juga pengetahuan konten pedagogis (*pedagogical content knowledge*/PCK) yang spesifik pada bidang studi tertentu. PCK adalah pengetahuan tentang cara terbaik untuk mengajarkan konten tertentu kepada kelompok siswa tertentu, termasuk pengetahuan tentang cara menilai pemahaman siswa terhadap konten tersebut.[76] Dalam konteks PAI, PCK mencakup pemahaman guru tentang bagaimana cara terbaik untuk menilai pemahaman peserta didik tentang akidah, akhlak, fikih, Al-Qur'an, dan sejarah peradaban Islam.

Baumert dan Kunter mengembangkan model kompetensi guru yang lebih komprehensif dengan membedakan antara *content knowledge* (CK), *pedagogical content knowledge* (PCK), dan *general pedagogical knowledge* (GPK). Penelitian mereka yang dilakukan dalam konteks guru matematika di Jerman menunjukkan bahwa PCK bukan sekadar CK yang paling kuat memprediksi kualitas pembelajaran dan hasil belajar peserta didik.[77] Implikasinya untuk konteks PAI adalah bahwa guru PAI tidak cukup hanya menguasai materi keagamaan secara mendalam, tetapi harus pula memiliki pengetahuan tentang cara mengajarkan dan menilai pemahaman peserta didik terhadap materi tersebut secara efektif dan bermakna.

---

[76] L. S. Shulman, *"Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," Op. Cit.*, hlm. 9–10.

[77] J. Baumert dan M. Kunter, *"Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften,"* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 9, No. 4, (2006), hlm. 490–500.

Dalam konteks nasional Indonesia, Rahman dalam studi tentang kompetensi profesional dan pedagogik guru IPA SMP menemukan bahwa terdapat korelasi positif dan signifikan antara kompetensi profesional guru dengan kualitas penilaian yang dilakukan.[78] Guru yang memiliki penguasaan konten yang kuat cenderung mampu mengembangkan instrumen penilaian yang lebih valid dan relevan dengan tujuan pembelajaran. Studi ini mengkonfirmasi pentingnya penguasaan konten sebagai prasyarat bagi pengembangan instrumen penilaian yang berkualitas.

4) Kompetensi Kepemimpinan: Dimensi Khusus Guru PAI

Berbeda dengan guru mata pelajaran umum, guru Pendidikan Agama Islam memiliki satu dimensi kompetensi tambahan yang bersifat khusus, yaitu kompetensi kepemimpinan. Hal ini diatur secara eksplisit dalam Peraturan Menteri Agama Nomor 16 Tahun 2010 tentang Pengelolaan Pendidikan Agama pada Sekolah. Dalam regulasi ini, kompetensi kepemimpinan guru PAI mencakup: (1) kemampuan membuat perencanaan pembudayaan pengamalan ajaran agama dan perilaku akhlak mulia pada komunitas sekolah sebagai bagian dari proses pembelajaran agama; (2) kemampuan mengorganisasikan potensi unsur sekolah secara sistematis untuk mendukung pembudayaan pengamalan ajaran agama pada komunitas sekolah; (3) kemampuan menjadi inovator, motivator, fasilitator, pembimbing, dan konselor dalam pembudayaan pengamalan ajaran agama pada komunitas sekolah; serta (4) kemampuan menjaga, mengendalikan, dan mengarahkan pembudayaan pengamalan ajaran agama

[78] M. HLM. Rahman, *Professional Competence, Pedagogical Competence and the Performance of Junior High School of Science Teachers*, Journal of Education and Practice, Vol. 5, No. 9, (2014), hlm. 77–79.

pada komunitas sekolah dan menjaga keharmonisan hubungan antar pemeluk agama dalam bingkai Negara Kesatuan Republik Indonesia.[79]

Kompetensi kepemimpinan ini memiliki relevansi yang sangat signifikan dengan pendekatan partisipatoris yang diadopsi dalam penelitian ini. Guru PAI yang memiliki jiwa kepemimpinan yang kuat mampu menjadi motor penggerak dalam komunitas sekolah, menginisiasi dan memfasilitasi proses kolaboratif dalam pengembangan instrumen asesmen autentik, serta memotivasi rekan sejawat untuk turut berpartisipasi aktif. Dalam kerangka pendekatan partisipatoris, kompetensi kepemimpinan guru PAI dapat diorientasikan tidak hanya untuk kepemimpinan dalam pembudayaan nilai-nilai agama, tetapi juga untuk kepemimpinan profesional dalam pengembangan instrumen penilaian yang mencerminkan nilai-nilai pendidikan Islam yang holistik.

Studi tentang Standar Guru Malaysia dan pengembangan profesionalisme guru pendidikan Islam, Azarul Razamin bin Mat Said et al. menemukan bahwa kemampuan kepemimpinan guru agama merupakan faktor yang sangat penting dalam tingkat keberhasilan pembelajaran agama di sekolah. Guru agama yang kuat dalam kepemimpinan dapat mempengaruhi praktik pengajaran dan penilaian rekan sejawat melalui mentoring dan pemodelan, selain menciptakan iklim pembelajaran yang menyenangkan.[80] Guru agama yang memiliki kemampuan kepemimpinan yang kuat tidak hanya mampu menciptakan iklim pembelajaran yang kondusif, tetapi juga

[79] Peraturan Menteri Agama Nomor 16 Tahun 2010 tentang *Pengelolaan Pendidikan Agama pada Sekolah*, Pasal 16 Ayat (1) huruf a–d.

[80] Azarul Razamin bin Mat Said, M. Omar, N. Omar, dan M. A. Ghazali, *Malaysian Teacher Standards and the Professionalism Development of Islamic Education Teachers*, International Journal of Health Sciences, Vol. 6, No. S2, (2022), hlm. 78–80.

mampu mempengaruhi praktik pengajaran dan penilaian rekan sejawat melalui proses pemodelan dan mentoring.

5) Kerangka TPACK sebagai Perluasan Kompetensi Guru Abad ke-21

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi yang pesat telah mendorong para ahli pendidikan untuk memperluas konseptualisasi kompetensi guru dengan memasukkan dimensi teknologi. Mishra dan Koehler menciptakan TPACK sebagai perluasan dari PCK Shulman. TPACK mendefinisikan kompetensi guru abad ke-21 sebagai gabungan dari tiga domain pengetahuan: Konten Pengetahuan (CK), Pengetahuan Pedagogik (PK), dan Pengetahuan Teknologi (TK), bersama dengan setiap kombinasi yang mungkin dari ketiga domain tersebut.[81]

Dalam konteks kompetensi asesmen guru PAI, kerangka TPACK mengimplikasikan bahwa guru tidak hanya perlu memahami konten PAI dan pedagoginya, tetapi juga perlu memahami bagaimana teknologi dapat diintegrasikan untuk meningkatkan kualitas dan efektivitas instrumen asesmen. Penggunaan e-portfolio sebagai instrumen asesmen autentik, misalnya, membutuhkan integrasi yang harmonis antara ketiga domain tersebut: pengetahuan tentang apa yang perlu dinilai (CK), bagaimana cara menilainya yang paling efektif (PK), dan teknologi apa yang dapat memfasilitasi proses penilaian tersebut (TK).

Akyuz melakukan penelitian tentang pengukuran TPACK melalui penilaian kinerja, dan menemukan bahwa kemampuan guru untuk membuat instrumen evaluasi yang mengintegrasikan teknologi secara signifikan merupakan

[81] P. Mishra dan M. J. Koehler, *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge,* Teachers College Record, Vol. 108, No. 6, (2006), hlm. 25–30.

salah satu ukuran paling akurat dari penguasaan TPACK.[82] Dalam penelitian ini, kerangka TPACK menjadi salah satu pertimbangan dalam merancang modul pengembangan instrumen asesmen autentik, khususnya dalam memastikan bahwa modul tersebut memberikan panduan yang komprehensif tentang bagaimana teknologi dapat diintegrasikan secara bermakna dalam proses penilaian PAI.

6) Pengembangan Kompetensi Guru secara Berkelanjutan (*Continuous Professional Development*)

Kompetensi guru tidak berdiri sendiri. Seiring dengan perubahan kurikulum, ilmu pengetahuan, kebutuhan siswa, dan konteks sosial-budaya, ia berkembang, berubah, dan membutuhkan perbaikan terus menerus. Pengembangan kompetensi guru merupakan proses seumur hidup yang tidak pernah selesai, menurut konsep pengembangan profesional berkelanjutan (CPD).

Menurut Luft dan Hewson, dalam studi pengembangan profesional guru di Indonesia, pengembangan profesional guru (*Teacher Professional Development*/TPD) adalah proses belajar, refleksi, dan tindakan yang berkelanjutan untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan guru. Pada akhirnya, ini berdampak positif pada praktik pengajaran dan hasil belajar peserta didik.[83] Definisi ini menekankan dua hal yang sangat penting: pertama, bahwa

---

[82] D. Akyuz, *Measuring Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) through Performance Assessment*, Computers & Education, Vol. 125, No. 1, (2018), hlm. 215–220.

[83] J. A. Luft dan P. W. Hewson, *"Research on Teacher Professional Development Programs in Science,"* dalam N. G. Lederman dan S. K. Abell (eds.), Handbook of Research on Science Education, Vol. 2, (New York: Routledge, 2014), hlm. 895, sebagaimana dikutip dalam F. A. Arini, B. Purnama, dan Sumarno, *"Professional Development for Indonesian Elementary School Teachers: Increased Competency and Sustainable Teacher Development Programs,"* Heliyon, Vol. 9, No. 11, (2023), hlm. e221.

TPD adalah proses yang aktif, tidak pasif; kedua, bahwa TPD harus berdampak nyata pada pembelajaran peserta didik.

Penelitian sistematik yang dilakukan oleh Martinez de Miguel et al. dan dikonfirmasi oleh studi Arini et al. menunjukkan bahwa program CPD yang paling efektif adalah yang: (1) berlangsung lama dan berkelanjutan (bukan hanya satu kali pelatihan); (2) relevan dan kontekstual dengan masalah nyata yang dihadapi oleh guru di lapangan; (3) mendorong refleksi kritis terhadap praktik; (4) mendorong kolaborasi antar guru; dan (5) memberikan kesempatan bagi guru untuk berpartisipasi dalam pekerjaan mereka sendiri. Untuk membuat modul pengembangan instrumen asesmen autentik yang bergantung pada pendekatan partisipatoris dalam penelitian ini, fitur-fitur inilah yang kemudian dipertimbangkan.[84]

Dalam studi tentang skala kompetensi profesional guru (*Teacher's Professional Development Competencies Scale*/TPDCS), Kırkıç, Töre, Çetin, dan Uysal menemukan bahwa kualitas desain program sangat memengaruhi efektivitas program pengembangan profesional. Dibandingkan dengan program yang bersifat *top-down* dan tidak partisipatif, program yang dirancang dengan mempertimbangkan kebutuhan aktual guru, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan mendorong kolaborasi antar sesama guru menunjukkan peningkatan kompetensi yang lebih besar dan berkelanjutan. Hasilnya memberikan dasar teoretis yang kuat untuk memilih pendekatan partisipatoris dalam penelitian ini.[85]

---

[84] Martinez de Miguel, et. al., Teacher Training and Continuous Professional Development, Educational Review Journal, ed. 14, no.2 (2022), hlm. 45-48.

[85] K. A. Kırkıç, E. Töre, E. Çetin, dan O. K. Uysal, *Teacher's Professional Development Competencies Scale (TPDCS),* SAGE Open, Vol. 15, No. 2, (2025), hlm.123

Program pengembangan profesional guru telah mengalami perjalanan yang panjang di Indonesia. Arinie et al. (2023) menemukan bahwa program pengembangan profesional utama di Indonesia, Program Pendidikan Profesi Guru (PPG), berdampak positif terhadap kompetensi sosial, pedagogis, dan profesional guru. Namun, program ini memiliki beberapa keterbatasan dalam hal cakupan, kualitas, dan keberlanjutan.[86] Studi ini menekankan pentingnya memastikan bahwa output program pengembangan profesional guru benar-benar berdampak pada kualitas instruksional di kelas, termasuk kualitas instrumen penilaian yang dikembangkan dan digunakan guru.

7) Posisi Kompetensi Asesmen dalam Kerangka Kompetensi Guru PAI

Berdasarkan kajian mendalam terhadap berbagai dimensi kompetensi guru di atas, dapat disimpulkan bahwa kompetensi asesmen khususnya kemampuan untuk membuat alat asesmen autentik merupakan subkompetensi yang lintas dimensi. Kemampuan ini adalah bagian dari kompetensi pedagogik (dalam hal perancangan dan penyelenggaraan penilaian), kompetensi profesional (dalam hal penguasaan konten yang menentukan apa yang dinilai), kompetensi kepribadian (dalam hal integritas dan konsistensi dalam menilai), dan kompetensi sosial dan kepemimpinan (dalam hal kemampuan berkolaborasi untuk merancang sistem penilaian).

Stiggins mendefinisikan kemampuan guru dalam bidang penilaian ini sebagai penilaian literasi, yang berarti kemampuan untuk memahami, mengembangkan, dan menggunakan berbagai jenis alat penilaian dengan cara

[86] F. A. Arini, B. Purnama, dan Sumarno, *Professional Development for Indonesian Elementary School Teachers*, Heliyon, Op. Cit., hlm. e21521.

yang tepat dan efisien.[87] Popham memperluas gagasan ini dengan menyatakan bahwa guru yang terampil dalam penilaian adalah guru yang memahami alasan mengapa penilaian diperlukan, apa yang dinilai, bagaimana menilainya, dan bagaimana menggunakan hasil penilaian untuk meningkatkan kualitas pembelajaran.[88] Kedua konsep ini sangat relevan dengan konteks penelitian ini yang bertujuan mengembangkan kompetensi guru PAI dalam bidang asesmen autentik melalui pendekatan partisipatoris.

Dalam pandangan Islam, kompetensi memiliki unsur etis yang mendalam. Al-Qur'an Surah An-Nisa ayat 58 menegaskan kewajiban untuk menetapkan hukum di antara manusia dengan adil.[89]

وَاِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ اَنْ تَحْكُمُوْا بِالْعَدْلِ ۗ

Artinya: *"Apabila kamu menetapkan hukum di antara manusia, hendaklah kamu tetapkan secara adil."* (Q.S An-Nisa: 58)

Prinsip keadilan ini menjadi landasan etis bagi guru PAI dalam melaksanakan penilaian, bahwa setiap instrumen penilaian yang dikembangkan harus memenuhi prinsip keadilan, kejujuran, dan kebermanfaatan bagi perkembangan peserta didik. Oleh karena itu, meningkatkan kemampuan guru PAI dalam penilaian autentik memerlukan pemahaman tentang aspek moral dan religius selain aspek teknis-pedagogis.

Penelitian ini menempatkan diri dalam kerangka pengembangan kompetensi guru yang holistik tersebut,

---

[87] R. J. Stiggins, *Assessment Literacy*, Phi Delta Kappan, Vol. 72, No. 7, (1991), hlm. 534–535.

[88] W. J. Popham, *Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental?*, Theory Into Practice, Vol. 48, No. 1, (2009), hlm. 6–8.

[89] QS. *An-Nisa* (4): 58.

dengan fokus khusus pada sub-kompetensi pengembangan instrumen asesmen autentik. Melalui pendekatan partisipatoris yang melibatkan guru dan pengawas secara aktif dalam seluruh tahapan pengembangan, penelitian ini bertujuan tidak hanya untuk menghasilkan modul yang secara teknis berkualitas, tetapi juga untuk membangun kapasitas dan rasa kepemilikan (*ownership*) guru terhadap proses dan produk penilaian yang dikembangkan. Oleh karena itu, diharapkan bahwa peningkatan kompetensi yang dihasilkan lebih mendalam, lebih signifikan, dan lebih berkelanjutan.

2.1.2 Kompetensi Guru dalam Pengembangan Asesmen Autentik dalam Pembelajaran PAI

1) *Assessment Literacy* sebagai Kompetensi Inti Guru dalam Asesmen

Dalam perkembangan teori evaluasi pendidikan kontemporer, kompetensi guru dalam bidang asesmen tidak lagi dipandang sebagai keterampilan teknis semata, melainkan telah berkembang menjadi sebuah konstruk yang lebih komprehensif yang dikenal dengan istilah *assessment literacy* atau literasi asesmen. Istilah ini pertama kali dipopulerkan oleh Richard J. Stiggins pada awal tahun 1990an sebagai respons terhadap kenyataan bahwa banyak guru di Amerika Serikat yang tidak memiliki bekal yang memadai dalam merancang dan menggunakan instrumen penilaian secara efektif. Stiggins mendefinisikan *assessment literacy* sebagai kemampuan untuk memahami prinsip-prinsip penilaian yang baik, termasuk kemampuan untuk memilih metode penilaian yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, mengembangkan instrumen yang valid dan reliabel, menginterpretasikan hasil penilaian secara tepat,

dan mengomunikasikan hasil tersebut kepada pihak-pihak yang berkepentingan secara bermakna.[90]

Popham kemudian memperluas ide ini dengan mengatakan bahwa seorang guru yang literate dalam penilaian tidak hanya tahu cara membuat soal yang baik, tetapi juga memahami alasan di balik penilaian, apa yang harus dinilai, dan cara terbaik untuk menilainya. Selain itu, mereka dapat menggunakan informasi dari penilaian untuk membuat keputusan instruksional yang tepat untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Menurut Popham, salah satu faktor utama yang menyebabkan kualitas pendidikan rendah adalah ketidakmampuan guru untuk melakukan asesmen, karena penilaian yang tidak akurat dan tidak relevan tidak dapat memberikan gambaran yang akurat tentang kemampuan siswa yang sebenarnya.[91]

Dalam konteks Indonesia, kompetensi asesmen guru secara formal diintegrasikan ke dalam kompetensi pedagogik yang merupakan salah satu dari empat kompetensi wajib guru. Mulyasa menegaskan bahwa kompetensi pedagogik seorang guru yang profesional mencakup kemampuan melaksanakan penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar secara komprehensif. Kemampuan ini tidak bersifat terikat, melainkan berkaitan erat dengan pemahaman guru terhadap karakteristik peserta didik, tujuan pembelajaran yang hendak dicapai, dan konteks kurikulum yang berlaku.[92]

Lebih jauh, Mulyasa merinci bahwa dalam kompetensi penilaian, seorang guru dituntut untuk menguasai prinsip-prinsip penilaian, mampu mengembangkan berbagai jenis instrumen penilaian yang mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik, mampu mengadministrasikan penilaian

---

[90] R. J. Stiggins, *"Assessment Literacy*," Phi Delta Kappan, *Op. Cit*., hlm. 534–536.

[91] W. J. Popham, *Op. Cit*., hlm. 6–8.

[92] Mulyasa, *Op. Cit*., hlm. 87

secara berkesinambungan, serta mampu menganalisis dan menindaklanjuti hasil penilaian untuk keperluan perbaikan pembelajaran. Indikator-indikator kompetensi ini kemudian secara eksplisit dirumuskan dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007, yang menjadi acuan hukum utama dalam standarisasi kompetensi guru di Indonesia.[93]

2) Dimensi Kompetensi Guru dalam Pengembangan Asesmen Autentik

Dibandingkan dengan metode penilaian konvensional, asesmen autentik menuntut kompetensi yang lebih kompleks dari guru. Ini karena asesmen autentik adalah paradigma penilaian yang menekankan pada demonstrasi kompetensi nyata dalam konteks kehidupan riil. Stiggins mengemukakan bahwa dalam kerangka asesmen autentik, guru membutuhkan lima dimensi kompetensi asesmen yang saling terkait, yaitu: (1) memahami tujuan dan filosofi asesmen; (2) menguasai berbagai metode dan bentuk asesmen; (3) mengembangkan instrumen yang berkualitas tinggi; (4) menghindari bias dan distorsi dalam penilaian; serta (5) menggunakan hasil asesmen untuk perbaikan pembelajaran secara berkesinambungan.

Darling-Hammond dan Snyder dalam kajian mereka yang sangat berpengaruh tentang asesmen autentik dalam konteks pendidikan guru menegaskan bahwa asesmen autentik yang efektif mensyaratkan guru untuk tidak hanya memiliki pengetahuan teknis tentang cara mengembangkan instrumen, tetapi juga memiliki pemahaman mendalam tentang konten yang dinilai, konteks pembelajaran di mana penilaian dilaksanakan, serta kemampuan untuk mempertimbangkan berbagai faktor yang mempengaruhi

[93] Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007, *Op. Cit.*, Lampiran Butir *Kompetensi Pedagogik* No. 7–8.

kinerja peserta didik. Penelitian mereka menunjukkan bahwa guru yang memiliki kompetensi asesmen autentik yang tinggi cenderung memiliki pemahaman yang lebih akurat tentang kemampuan nyata peserta didiknya dan lebih mampu merancang pengalaman belajar yang responsif terhadap kebutuhan peserta didik.[94]

Wiggins, sebagai tokoh utama yang mempopulerkan konsep asesmen autentik, mengemukakan bahwa kompetensi guru dalam mengembangkan asesmen autentik mencakup kemampuan untuk merancang tugas-tugas yang: (a) mencerminkan situasi dunia nyata yang bermakna bagi peserta didik; (b) menuntut penggunaan pengetahuan dan keterampilan secara integratif; (c) memungkinkan peserta didik menunjukkan kemampuan pada tingkatan yang berbeda-beda; serta (d) dilengkapi dengan kriteria penilaian yang jelas, transparan, dan dapat dipahami oleh peserta didik sebelum mereka melaksanakan tugas. Kompetensi ini tidak dapat dikuasai secara instan, melainkan membutuhkan proses pembelajaran dan latihan yang terarah dan berkesinambungan.[95]

Dalam perspektif Indonesia, Nurgiantoro memberikan kontribusi penting dalam mengoperasionalisasikan konsep kompetensi asesmen autentik dalam konteks pembelajaran bahasa. Ia mengidentifikasi bahwa kompetensi guru dalam asesmen autentik mencakup kemampuan untuk: (1) memahami karakteristik dan fungsi berbagai jenis instrumen asesmen autentik; (2) mengembangkan instrumen yang valid, yakni mampu mengukur apa yang sesungguhnya ingin diukur; (3) menjamin reliabilitas instrumen melalui prosedur skoring yang konsisten; (4)

---

[94] L. Darling-Hammond dan J. Snyder, *"Authentic Assessment of Teaching in Context," Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 5–6, (2000), hlm. 527–530.

[95] G. Wiggins, Assessing Student Performance: *Exploring the Purpose and Limits of Testing*, (San Francisco: Jossey-Bass, 1993), hlm. 126

mengintegrasikan penilaian ke dalam proses pembelajaran secara organik; serta (5) memanfaatkan hasil penilaian sebagai bahan refleksi dan pengambilan keputusan instruksional.[96] Meskipun kajian Nurgiantoro berfokus pada pembelajaran bahasa, prinsip-prinsip kompetensi asesmen autentik yang dikemukakannya bersifat lintas bidang studi dan sangat relevan untuk konteks PAI.

Kunandar dalam karya komprehensifnya tentang penilaian autentik dalam konteks Kurikulum 2013 menambahkan dimensi penting lain dari kompetensi guru dalam asesmen autentik, yaitu kemampuan untuk mengintegrasikan penilaian berbasis kompetensi ke dalam perencanaan pembelajaran. Menurutnya, seorang guru yang kompeten dalam asesmen autentik tidak akan memandang penilaian sebagai kegiatan yang terpisah dari pembelajaran, melainkan sebagai bagian yang integral dan organik dari seluruh proses pembelajaran.[97] Penilaian dirancang sejak awal bersama dengan perencanaan pembelajaran, sehingga antara tujuan pembelajaran, proses pembelajaran, dan instrumen penilaian saling terhubung secara koheren.

3) Indikator Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik

Berdasarkan sintesis berbagai perspektif teoritis di atas, kompetensi guru dalam pengembangan instrumen asesmen autentik dapat dioperasionalisasikan ke dalam beberapa indikator utama yang dapat digunakan sebagai acuan pengembangan dan pengukuran. Indikator-indikator ini bersumber dari berbagai kerangka teoritis yang telah

[96] Burhan Nurgiantoro, *Penilaian Otentik dalam Pembelajaran Bahasa*, (Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, 2011), hlm.78.

[97] Kunandar, *Penilaian Autentik (Penilaian Hasil Belajar Peserta Didik Berdasarkan Kurikulum 2013)*, (Jakarta: Rajagrafindo Persada, 2013), hlm. 53.

divalidasi melalui penelitian empiris baik di tingkat nasional maupun internasional.

Tabel 2.1.2.
Indikator Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik

No.	Dimensi Kompetensi	Indikator Operasional	Sumber Teori
1.	Pengetahuan tentang Asesmen Autentik	Memahami konsep, filosofi, jenis-jenis, dan prinsip-prinsip asesmen autentik; mampu membedakan asesmen autentik dari asesmen konvensional	Stiggins (1991, 2014); Wiggins (1993); Nurgiantoro (2011)
2.	Kemampuan Perencanaan Asesmen	Mampu merumuskan tujuan asesmen yang selaras dengan Capaian Pembelajaran; mampu memilih jenis instrumen yang tepat sesuai kompetensi yang dinilai	Kunandar (2013); Permendiknas No. 16/2007
3.	Kemampuan Pengembangan Instrumen	Mampu mengembangkan rubrik penilaian, lembar observasi, portofolio, instrumen penilaian proyek, penilaian diri, dan penilaian antarteman yang valid dan reliabel	Darling-Hammond & Snyder (2000); Wiggins (1993)
4.	Kemampuan Validasi Instrumen	Mampu melakukan validasi logis/konten terhadap instrumen yang dikembangkan; mampu menghitung dan menginterpretasikan	Popham (2009); Sumaryanta et al. (2019)

		koefisien validitas dan reliabilitas	
5.	Pelaksanaan Asesmen Autentik	Mampu mengadministrasikan instrumen asesmen autentik sesuai prosedur; mampu menciptakan kondisi penilaian yang valid dan bebas dari bias	Darling-Hammond & Snyder (2000)
6.	Interpretasi dan Tindak Lanjut	Mampu menganalisis dan menginterpretasikan hasil asesmen; mampu menggunakan data penilaian sebagai dasar pengambilan keputusan instruksional dan umpan balik kepada peserta didik	Stiggins (2014); Popham (2009)

4) Kompetensi Guru PAI dalam Asesmen Autentik: Karakteristik dan Tantangan Spesifik

Pendidikan Agama Islam sebagai mata pelajaran memiliki karakteristik yang unik dan kompleks yang memberikan implikasi tersendiri terhadap kompetensi asesmen guru yang mengampunya. Muhaimin menegaskan bahwa PAI tidak sekadar sebagai mata pelajaran yang mentransfer pengetahuan keagamaan, melainkan sebagai wahana untuk menginternalisasikan nilai-nilai Islam ke dalam kepribadian peserta didik dan membentuk manusia yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, dan memiliki kecakapan hidup. Tujuan yang multidimensional ini mensyaratkan bahwa asesmen dalam PAI harus mampu

menjangkau seluruh dimensi perkembangan peserta didik: kognitif, afektif, dan psikomotorik secara serentak.[98]

Kompleksitas tujuan PAI tersebut menempatkan guru PAI dalam posisi yang menantang secara evaluatif. Berbeda dengan mata pelajaran berbasis pengetahuan faktual yang dapat diukur secara relatif mudah melalui tes tertulis, kompetensi-kompetensi inti PAI seperti keimanan, akhlak, dan kemampuan membaca Al-Qur'an dengan benar memerlukan instrumen penilaian yang jauh lebih beragam dan kontekstual. Peraturan Menteri Agama Nomor 16 Tahun 2010 secara implisit mengakui kompleksitas ini dengan menegaskan bahwa penilaian dalam PAI harus mencakup aspek pengetahuan, sikap, dan keterampilan secara komprehensif dan terintegrasi.[99]

Penelitian yang dilakukan oleh Zaqiah, Hasanah, Heryati, dan Rohmatulloh terhadap 255 guru PAI dari tiga Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) di bawah Kementerian Agama menemukan bahwa kompetensi pedagogik guru PAI, khususnya dalam aspek perancangan dan pelaksanaan penilaian, mengalami peningkatan yang signifikan setelah mengikuti Program Pendidikan Profesi Guru Dalam Jabatan (PPG Daljab). Namun demikian, penelitian ini juga mengungkap bahwa kompetensi dalam mengembangkan instrumen asesmen autentik tetap menjadi tantangan yang paling sulit dikuasai oleh guru PAI, bahkan setelah mengikuti program profesional sekalipun.[100] Temuan ini mengindikasikan bahwa dibutuhkan pendekatan pengembangan profesional

---

[98] Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah*, (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, [Tahun Penerbitan]), hlm. 89

[99] *Peraturan Menteri Agama Nomor 16 Tahun 2010 tentang Pengelolaan Pendidikan Agama pada Sekolah*, Pasal 21.

[100] L. Darling-Hammond dan J. Snyder, "Authentic Assessment of Teaching in Context," Teaching and Teacher Education, Vol. 16, No. 5–6, (2000), hlm. 527–530.

yang lebih intensif, kontekstual, dan partisipatif untuk meningkatkan kompetensi tersebut secara efektif.

Sejalan dengan temuan tersebut, penelitian Mistiawati, Inayati, Valarthodi, dan Irshad yang berfokus pada kompetensi guru PAI dalam melaksanakan asesmen di era digitalisasi menemukan bahwa guru PAI umumnya masih cenderung mengandalkan instrumen penilaian konvensional seperti tes tertulis pilihan ganda dan uraian, sementara penggunaan instrumen asesmen autentik seperti portofolio, penilaian proyek, dan rubrik kinerja masih sangat terbatas. Penelitian ini menyimpulkan bahwa kompetensi asesmen autentik guru PAI membutuhkan penguatan yang berkelanjutan, terutama dalam hal pemahaman konseptual tentang asesmen autentik dan keterampilan teknis dalam pengembangan instrumennya.

Dahlan, Permana, dan Oktariani dalam penelitian tentang kesulitan guru dalam mengembangkan instrumen penilaian berstandar tinggi (*Higher Order Thinking Skills*/HOTS) menemukan setidaknya lima hambatan utama yang umumnya dihadapi guru: (1) keterbatasan pemahaman teoritis tentang taksonomi penilaian; (2) kurangnya contoh dan model instrumen yang dapat dijadikan acuan; (3) beban administratif yang tinggi sehingga tidak tersedia cukup waktu untuk pengembangan instrumen; (4) minimnya kesempatan kolaborasi dengan rekan sejawat; serta (5) ketiadaan supervisi dan pembinaan yang terarah dari pengawas. Kelima hambatan ini bersifat struktural dan sistemik, sehingga tidak dapat diatasi hanya dengan pelatihan teknis yang bersifat parsial.

Temuan Dahlan et al. tersebut memiliki relevansi langsung dengan penelitian ini. Hambatan keempat minimnya kesempatan kolaborasi dan hambatan kelima ketiadaan pembinaan terarah dari pengawas justru merupakan dua aspek yang secara spesifik akan diatasi

melalui pendekatan partisipatoris yang menjadi kerangka pengembangan dalam penelitian ini. Pendekatan partisipatoris yang melibatkan guru dan pengawas sebagai mitra aktif dalam pengembangan instrumen asesmen autentik secara langsung menjawab kedua hambatan tersebut, sehingga secara teoritis berpotensi menghasilkan peningkatan kompetensi yang lebih bermakna dan berkelanjutan dibandingkan pendekatan pelatihan konvensional.

5) Kondisi Aktual Kompetensi Asesmen Guru PAI: Temuan Empiris dan Research Gap

Berbagai studi empiris yang dilakukan di tingkat nasional menunjukkan gambaran yang cukup memprihatinkan tentang kondisi aktual kompetensi asesmen guru di Indonesia secara umum, dan guru PAI secara khusus. Sumaryanta, Mardapi, Sugiman, dan Herawan melalui analisis data Uji Kompetensi Guru (UKG) nasional yang melibatkan lebih dari 4 juta guru menemukan bahwa rata-rata skor kompetensi pedagogik guru Indonesia berada pada angka 56, 69 dari skala 100, jauh di bawah standar kompetensi minimal yang ditetapkan pemerintah sebesar 75.[101] Yang lebih mengkhawatirkan, sub-kompetensi penilaian dan evaluasi secara konsisten menempati posisi terendah di antara seluruh aspek kompetensi pedagogik yang diujikan.

Penelitian tentang kompetensi pedagogik guru dalam menerapkan Kurikulum Merdeka, Lestari, Bahrozi, dan Yuliana menemukan bahwa salah satu tantangan terbesar yang dihadapi guru saat menerapkan kurikulum baru adalah membuat dan menerapkan asesmen yang sesuai dengan semangat Kurikulum Merdeka, yang menekankan pada

[101] Sumaryanta, Djemari Mardapi, Sugiman, dan Tutut Herawan, *Op. Cit.*, hlm. 283–285.

pembelajaran berdiferensiasi dan asesmen formatif yang sebenarnya..[102] Penelitian ini menyimpulkan bahwa transisi dari paradigma penilaian lama ke paradigma asesmen autentik membutuhkan tidak hanya pemahaman konseptual, tetapi juga kompetensi praktis yang dibangun melalui pengalaman langsung dan pembimbingan yang berkelanjutan.

Yusuf dan Hamami dalam studi spesifik tentang peran guru PAI dalam mempersiapkan peserta didik menghadapi Asesmen Kompetensi Minimum (AKM) menemukan bahwa guru PAI menghadapi tantangan ganda: di satu sisi guru PAI dituntut untuk memahami dan mengimplementasikan sistem penilaian baru yang lebih berorientasi pada kompetensi literasi dan numerasi, sementara di sisi lain mereka tetap harus mempertahankan integritas penilaian yang mencakup aspek-aspek khas PAI seperti penilaian sikap religius dan keterampilan ibadah yang tidak dapat diukur melalui instrumen AKM. Dalam konteks inilah kompetensi pengembangan instrumen asesmen autentik menjadi sangat krusial bagi guru PAI.

Setelah meninjau berbagai hasil empiris di atas, ditemukan bahwa ada gap penelitian yang signifikan atau gap penelitian yang mendorong penelitian ini untuk diperbarui. Sebagian besar penelitian yang ada berkonsentrasi pada mengukur atau menjelaskan kondisi kompetensi asesmen guru; namun, sangat sedikit penelitian yang mengkaji secara sistematis bagaimana pendekatan partisipatif dan kolaboratif antara pengawas dan guru dapat meningkatkan kompetensi tersebut. Ini adalah tujuan dari penelitian ini untuk mengisi celah ini dengan membuat modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI yang dirancang secara partisipatoris. Modul ini tidak hanya memberikan pengetahuan teoritis tetapi juga membangun

[102] P. D. J. P. Lestari, I. Bahrozi, dan I. Yuliana, *Op. Cit*., hlm. 156–158.

kompetensi praktis guru secara berkelanjutan dan kontekstual.

6) Asesmen Autentik dalam Pembelajaran PAI: Dimensi Islami dan Implikasi Pedagogis

Pengembangan instrumen asesmen autentik dalam konteks PAI tidak dapat dilepaskan dari perspektif dan nilai-nilai Islam yang menjadi landasan seluruh aktivitas pendidikan Islam. Dalam Al-Qur'an, konsep muhasabah (introspeksi diri) dan taqwim (penilaian/evaluasi) memiliki dimensi yang sangat mendalam. Allah SWT memerintahkan kepada orang-orang beriman untuk senantiasa melakukan evaluasi diri secara berkelanjutan sebagai bagian dari ketakwaan QS. Al-Hasyr (59): 18.[103]

يٰٓاَيُّهَا الَّذِيْنَ اٰمَنُوا اتَّقُوا اللّٰهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍۚ وَاتَّقُوا اللّٰهَۗ اِنَّ اللّٰهَ خَبِيْرٌۢ بِمَا تَعْمَلُوْنَ

Artinya: *"Wahai orang-orang yang beriman, bertakwalah kepada Allah dan hendaklah setiap orang memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk hari esok (akhirat). Bertakwalah kepada Allah. Sesungguhnya Allah Maha Teliti terhadap apa yang kamu kerjakan."* (Q.S. Al-Hasyr (59): 18)

Ayat ini mengandung implikasi pedagogis yang mendalam bagi konsep asesmen autentik dalam PAI. Pertama, penilaian dalam PAI bukan sekadar rutinitas administratif untuk mengisi rapor, melainkan merupakan bagian dari proses pendidikan yang lebih besar untuk membentuk manusia yang mampu melakukan evaluasi diri secara mandiri dan konsisten. Kedua, asesmen PAI yang

[103] QS. *Al-Hasyr* (59): 18.

autentik harus mampu memotivasi peserta didik untuk senantiasa memperbaiki diri, bukan sekadar mengejar nilai numerik. Ketiga, instrumen asesmen PAI yang baik harus mampu mendorong self-assessment (penilaian diri) sebagai keterampilan meta-kognitif yang esensial dalam pendidikan Islam.

Dalam konteks kurikulum PAI yang berlaku, ruang lingkup mata pelajaran yang mencakup Al-Qur'an Hadis, Akidah, Akhlak, Fikih, dan Sejarah Kebudayaan Islam masing-masing memerlukan instrumen asesmen autentik yang spesifik dan kontekstual. Peraturan Menteri Agama Nomor 16 Tahun 2010 menegaskan bahwa penilaian dalam PAI harus mencerminkan keseimbangan antara tiga ranah tersebut pengetahuan, sikap, dan keterampilan dengan bobot yang proporsional sesuai dengan karakteristik setiap aspek materi.[104]

Muhaimin lebih lanjut menjelaskan bahwa salah satu kelemahan mendasar dalam praktik penilaian PAI yang berlangsung selama ini adalah overemphasis atau penekanan berlebihan pada aspek kognitif (pengetahuan) dengan mengabaikan aspek afektif (sikap dan nilai) dan psikomotorik (keterampilan praktik ibadah).[105] Kondisi ini menciptakan apa yang disebutnya sebagai paradoks pendidikan agama: peserta didik yang memiliki nilai PAI tinggi di atas kertas, namun tidak menunjukkan perubahan sikap dan perilaku yang sesuai dengan nilai-nilai Islam dalam kehidupan nyata. Asesmen autentik menawarkan solusi terhadap paradoks ini dengan menuntut demonstrasi kompetensi yang nyata dalam konteks kehidupan sehari-hari.

---

[104] Peraturan Menteri Agama Nomor 16 Tahun 2010, *Op. Cit*., Pasal 21.
[105] Muhaimin, *Op. Cit*., hlm. 75

7) Sintesis: Kerangka Kompetensi Guru PAI dalam Pengembangan Asesmen Autentik

Berdasarkan seluruh kajian di atas, dapat dirumuskan bahwa kompetensi guru PAI dalam pengembangan instrumen asesmen autentik merupakan konstruk yang bersifat multidimensional dan terintegrasi. Konstruk ini mencakup: (1) dimensi konseptual pemahaman mendalam tentang filosofi, tujuan, dan prinsip-prinsip asesmen autentik; (2) dimensi konten penguasaan materi PAI yang memadai sebagai landasan dalam menentukan apa yang perlu dinilai; (3) dimensi teknis keterampilan dalam mengembangkan berbagai jenis instrumen asesmen autentik yang valid dan reliabel; (4) dimensi etis integritas dan keadilan dalam proses penilaian yang berakar pada nilai-nilai Islam; serta (5) dimensi reflektif kemampuan untuk menganalisis, menginterpretasikan, dan menindaklanjuti hasil asesmen secara konstruktif.

Kelima dimensi kompetensi tersebut tidak dapat dikembangkan secara terpisah-pisah, melainkan harus dibangun secara integratif melalui proses pembelajaran yang kontekstual dan partisipatif. Kunandar menegaskan bahwa penguasaan kompetensi asesmen autentik hanya dapat dicapai secara optimal ketika guru diberikan kesempatan untuk praktik langsung dalam mengembangkan instrumen, mendapatkan umpan balik konstruktif dari para ahli dan rekan sejawat, serta merefleksikan pengalamannya dalam konteks pembelajaran yang nyata.[106]

Sintesis ini sekaligus memperkuat justifikasi teoritis bagi penelitian ini. Pendekatan partisipatoris yang melibatkan guru dan pengawas secara aktif dalam proses pengembangan modul instrumen asesmen autentik PAI secara langsung menjawab kebutuhan untuk

[106] Kunandar, *Op. Cit*., hlm. 92

mengembangkan kelima dimensi kompetensi tersebut secara simultan dan integratif. Hasil akhir yang diharapkan bukan sekadar guru yang memiliki pengetahuan tentang asesmen autentik, melainkan guru yang benar-benar mampu dan terbiasa mengembangkan dan menggunakan instrumen asesmen autentik sebagai bagian yang tidak terpisahkan dari praktik mengajar mereka sehari-hari.

Sumaryanta et al. dalam kesimpulan penelitian mereka menegaskan bahwa peningkatan kompetensi asesmen guru yang paling efektif dan berkelanjutan adalah yang dihasilkan dari program pengembangan profesional yang: bersifat kontekstual, melibatkan guru secara aktif, memberikan pengalaman praktik langsung, dan didukung oleh supervisi yang konstruktif dari atasan atau pengawas.[107] Kerangka teoritis inilah yang menjadi fondasi bagi rancangan penelitian dan pengembangan yang dilaksanakan dalam disertasi ini, di mana pendekatan partisipatoris dipilih sebagai mekanisme utama untuk membangun kompetensi guru PAI dalam pengembangan instrumen asesmen autentik yang bermakna dan berkelanjutan.

2.1.3 Pengertian Pendekatan Partisipatoris

1) Urgensi Pendekatan Partisipatoris dalam Pendidikan

Dunia pendidikan pada hakikatnya adalah dunia yang penuh dinamika dan kompleksitas. Perubahan kurikulum, perkembangan ilmu pengetahuan, tuntutan kompetensi abad ke-21, serta kebutuhan peserta didik yang terus berubah menuntut para pendidik untuk senantiasa melakukan pembaruan, refleksi, dan inovasi secara berkelanjutan. Dalam konteks ini, paradigma pengembangan profesional guru yang bersifat top-down di

[107] Sumaryanta, Djemari Mardapi, Sugiman, dan Tutut Herawan, *Op. Cit.*, hlm. 289–290.

mana kebijakan, modul, atau program diturunkan dari atas tanpa melibatkan guru secara aktif semakin banyak dipertanyakan efektivitasnya. Sebagai gantinya, pendekatan yang bersifat partisipatif dan emansipatoris semakin mendapat perhatian luas dalam literatur pendidikan internasional, sebagai respons terhadap kebutuhan untuk mengembangkan kompetensi guru yang lebih bermakna, kontekstual, dan berkelanjutan.

Pendekatan partisipatoris dalam pendidikan bukan sekadar metode teknis atau prosedur administratif. Ia merupakan sebuah paradigma, bahkan sebuah filosofi pendidikan yang berakar dari keyakinan mendalam bahwa setiap individu termasuk guru adalah subjek aktif yang memiliki pengalaman, pengetahuan, dan kapasitas untuk berkontribusi dalam proses perubahan, bukan sekadar objek yang menerima perubahan dari pihak lain. Pemahaman inilah yang menjadi landasan utama dalam penelitian ini, di mana pendekatan partisipatoris dipilih sebagai kerangka pengembangan modul instrumen asesmen autentik Pembelajaran PAI di sekolah menengah.

2) Asal-Usul dan Genealogi Konseptual Pendekatan Partisipatoris

Untuk memahami pendekatan partisipatoris secara mendalam, perlu ditelusuri akar-akar intelektualnya yang membentang panjang dalam sejarah pemikiran pendidikan dan ilmu sosial. Setidaknya terdapat tiga arus pemikiran besar yang secara organik menyumbang pada terbentuknya pendekatan partisipatoris sebagaimana dipahami dan dipraktikkan saat ini: pemikiran kritis Paulo Freire, tradisi riset tindakan Kurt Lewin, dan pendekatan pemberdayaan komunitas Robert Chambers.

2.1) Paulo Freire dan Pedagogi Kritis sebagai Fondasi Filosofis

Paulo Freire (1921–1997) adalah seorang pendidik dan filsuf Brazil yang karyanya telah mengubah cara dunia memahami pendidikan. Dalam karya monumentalnya, *Pedagogy of the Oppressed* (1970), Freire melancarkan kritik yang sangat tajam terhadap apa yang disebutnya sebagai "pendidikan gaya bank" (*banking education*). Dalam model ini, pendidik dipandang sebagai pihak yang "menyimpan" pengetahuan ke dalam benak peserta didik yang dianggap sebagai "bejana kosong" yang pasif. Peserta didik menerima, menghafal, dan mengulangi kembali informasi yang diberikan tanpa memiliki kesempatan untuk berpikir kritis, bertanya, atau melakukan refleksi.[108]

Sebagai alternatif terhadap model tersebut, Freire mengajukan konsep pendidikan yang ia sebut sebagai "pendidikan hadap-masalah" (*problem-posing education*), yang bersifat dialogis, kritis, dan emansipatoris. Dalam model ini, hubungan antara pendidik dan peserta didik bersifat horizontal dan dialogis: keduanya adalah subjek aktif dalam proses penciptaan pengetahuan. Freire menegaskan bahwa pengetahuan sejati hanya lahir melalui proses praxis yakni perpaduan antara refleksi kritis dan tindakan nyata yang saling menginformasikan satu sama lain secara berkelanjutan.[109]

Konsep *conscientização* (kesadaran kritis) merupakan jantung dari pemikiran Freire. Menurutnya, melalui dialog yang jujur dan reflektif, individu dapat

[108] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, terj. Myra Bergman Ramos (New York: Herder and Herder, 1970), hlm. 53.

[109] *Ibid*., hlm. 75.

mengembangkan kesadaran kritis terhadap situasi yang mereka hadapi, memahami akar penyebab masalah secara struktural, dan pada akhirnya mengambil tindakan kolektif untuk mengubah kondisi tersebut. Dalam konteks pendidikan guru, konsep ini memiliki implikasi yang sangat penting: pengembangan profesional guru tidak seharusnya terjadi melalui transfer pengetahuan satu arah dari "pakar" kepada guru, melainkan melalui proses dialog dan refleksi bersama di mana guru-guru itu sendiri menjadi agen aktif dalam mengidentifikasi masalah, mencari solusi, dan mengimplementasikan perubahan.[110]

2.2) Kurt Lewin dan Tradisi Riset Tindakan sebagai Kerangka Metodologis

Kurt Lewin (1890–1947), seorang psikolog sosial Jerman-Amerika yang sering disebut sebagai "bapak psikologi sosial modern," memberikan kontribusi metodologis yang sangat penting bagi pendekatan partisipatoris. Pada pertengahan abad ke-20, Lewin mengembangkan konsep action research (penelitian tindakan) sebagai suatu paradigma penelitian yang menolak pemisahan antara peneliti dan praktisi, antara teori dan praktik, serta antara pengetahuan ilmiah dan tindakan sosial. Prinsip dasar Lewin yang terkenal berbunyi: "*no action without research no research without action*" (tidak ada tindakan tanpa penelitian, tidak ada penelitian tanpa tindakan).[111]

Model riset tindakan Lewin beroperasi melalui siklus spiral yang terdiri dari tiga fase utama yang berulang: perencanaan (*planning*), tindakan (*acting*), dan pengamatan/refleksi (*observing*/*reflecting*). Yang

[110] *Ibid.*, hlm. 87.

[111] Kurt Lewin, *"Action Research and Minority Problems," Journal of Social Issues*, Vol. 2, No. 4 (1946), hlm. 34.

membedakan model Lewin dari paradigma penelitian konvensional adalah penekanannya pada keterlibatan aktif para praktisi dalam hal ini para guru sebagai mitra penelitian, bukan sekadar subjek atau objek penelitian. Para praktisi tidak hanya memberikan data, tetapi turut serta dalam seluruh tahapan: merumuskan masalah, merancang solusi, mengimplementasikan, dan mengevaluasi hasilnya.[112]

Kontribusi Lewin bagi pendekatan partisipatoris sangat fundamental karena ia memberikan legitimasi metodologis bagi keterlibatan aktif praktisi dalam proses penelitian dan pengembangan. Dalam konteks penelitian ini, tradisi Lewinean tercermin dalam penggunaan model ADDIE yang mengintegrasikan guru dan pengawas sebagai mitra aktif dalam setiap fase pengembangan: mulai dari analisis kebutuhan, perancangan konsep, pengembangan produk, hingga implementasi dan evaluasi. Dengan cara ini, modul yang dihasilkan bukan sekadar produk akademis yang dirancang dari luar, melainkan produk yang lahir dari dan untuk konteks guru PAI itu sendiri.[113]

2.3) Robert Chambers dan Pendekatan Pemberdayaan Berbasis Partisipasi

Robert Chambers, seorang akademisi dan praktisi pembangunan dari Inggris, mengembangkan pendekatan partisipatoris dalam konteks pembangunan komunitas dan pemberdayaan masyarakat melalui apa yang dikenal sebagai *Participatory Rural Appraisal* (PRA), yang kemudian berkembang menjadi *Participatory Learning and Action* (PLA). Dalam karya utamanya, *Whose Reality Counts*? *Putting the*

[112] Ibid., hlm. 35.
[113] Lewin, *Op.Cit.*, hlm. 36.

First Last (1997), Chambers mengajukan argumen yang sangat kuat bahwa pengetahuan lokal, pengalaman lapangan, dan kearifan para praktisi sering kali jauh lebih kaya, lebih relevan, dan lebih akurat dibandingkan dengan pengetahuan yang dihasilkan oleh para "ahli" dari luar yang tidak memiliki pengalaman langsung dengan konteks tersebut.[114]

Chambers menegaskan bahwa pendekatan partisipatoris yang sejati mensyaratkan pergeseran paradigma yang fundamental dari paradigma "*extractive*" (ekstraktif) di mana para ahli "mengambil" informasi dari komunitas untuk kemudian diolah dan dikembalikan dalam bentuk solusi dari atas menuju paradigma "*enabling*" (pemberdayaan) di mana anggota komunitas difasilitasi untuk menganalisis situasi mereka sendiri, mengidentifikasi kebutuhan mereka sendiri, dan merancang solusi yang sesuai dengan konteks mereka. Dalam paradigma yang terakhir ini, peran peneliti atau fasilitator bukan sebagai pemberi jawaban, melainkan sebagai mitra yang memfasilitasi proses refleksi dan pengembangan kapasitas.[115]

Dalam konteks pengembangan profesional guru PAI, perspektif Chambers ini sangat relevan. Guru-guru yang setiap hari berhadapan dengan peserta didik di kelas, yang memahami dinamika pembelajaran PAI secara langsung, yang merasakan sendiri tantangan dalam mengembangkan instrumen asesmen yang autentik dan bermakna merekalah yang sesungguhnya memiliki pengetahuan dan pengalaman paling otentik tentang permasalahan yang ada dan solusi yang paling

---

[114] Robert Chambers, *Whose Reality Counts? Putting the First Last* (London: Intermediate Technology Publications, 1997), hlm. 102.

[115] *Ibid.*, hlm. 108.

kontekstual. Penelitian ini menempatkan guru bukan sebagai penerima pasif dari modul yang dikembangkan oleh peneliti dari luar, melainkan sebagai mitra aktif yang terlibat dalam seluruh proses pengembangan.[116]

3) Definisi dan Konsep Pendekatan Partisipatoris

Berdasarkan tinjauan genealogi konseptual di atas, pendekatan partisipatoris dapat didefinisikan dari berbagai perspektif yang saling melengkapi. Secara umum, pendekatan partisipatoris adalah suatu paradigma penelitian, pengembangan, dan pembelajaran yang menempatkan keterlibatan aktif, bermakna, dan setara dari para pihak yang berkepentingan (*stakeholders*) sebagai prinsip fundamental dalam seluruh tahapan proses mulai dari identifikasi masalah, perencanaan, pelaksanaan, hingga evaluasi dan refleksi.

Dancis, Coleman, dan Ellison mendefinisikan penelitian berbasis partisipatoris sebagai "suatu orientasi terhadap penelitian pendidikan dan sosial yang bersifat fleksibel, multidisiplin, dan kritis, dengan praxis sebagai prinsip panduan intinya." Dalam definisi ini, tiga kata kunci layak mendapat perhatian lebih: fleksibel (adaptif terhadap konteks dan kebutuhan spesifik), multidisiplin (melampaui batas-batas disiplin ilmu tertentu), dan kritis (mengedepankan refleksi mendalam terhadap praktik yang ada dan struktur kekuasaan yang melingkupinya).[117]

Shohel dan rekan-rekannya mendefinisikan pedagogi partisipatoris sebagai pendekatan yang "memotivasi peserta untuk berpartisipasi secara sukarela dan aktif dalam proses pembelajaran dan mengambil alih kepemilikan perjalanan

---

[116] Chambers, *Op.Cit*., hlm. 106.

[117] Julia S. Dancis, Brett R. Coleman, dan Erin Rose Ellison, *"Participatory Action Research as Pedagogy*: Stay Messy," Journal of Participatory Research Methods, Vol. 4, No. 2 (2023), hlm. 2. https://doi.org/10.35844/001c.75174.

belajar mereka." Definisi ini menekankan dua dimensi penting yang saling berkaitan: dimensi agency (kemandirian dan keaktifan) dan dimensi *ownership* (rasa kepemilikan). Ketika seseorang merasa menjadi pemilik dari proses dan produk yang dihasilkan, ia akan memiliki motivasi intrinsik yang jauh lebih kuat untuk mengimplementasikan, mempertahankan, dan mengembangkan lebih lanjut hasil dari proses tersebut.[118]

Dalam konteks pengembangan profesional guru secara spesifik, van der Velden dan rekan-rekannya mendefinisikan pendekatan partisipatoris sebagai "suatu proses kolaboratif yang dicirikan oleh ko-konstruksi pengetahuan antara peneliti dan peserta yang dilakukan secara transparan, serta transformasi yang terjadi melalui siklus refleksi dan tindakan yang berulang." Definisi ini mengandung empat elemen kunci: kolaboratif (bersifat kerjasama yang setara), ko-konstruktif (pengetahuan dibangun bersama, bukan ditransfer dari satu pihak ke pihak lain), transparan (proses bersifat terbuka dan dapat dipertanggungjawabkan), serta berulang (berlangsung dalam siklus yang berulang dan terus menerus disempurnakan).[119]

4) Prinsip-prinsip Fundamental Pendekatan Partisipatoris

Dari berbagai definisi dan perspektif teoritis yang telah diuraikan, dapat diidentifikasi sejumlah prinsip fundamental yang secara konsisten menjadi karakteristik

---

[118] M. Mahruf C. Shohel dkk., *"Participatory Pedagogical Approaches in Higher Education: Understanding from the Practices in Bangladesh, the UK and the USA,"* dalam Inclusive Pedagogy in Contemporary Education, ed. Celestino Rodríguez Pérez dan M. Mahruf C. Shohel (London: IntechOpen, 2024), hlm. 2.

[119] Mirna van der Velden dkk., *"Promoting Student Voice by Involving Vocational Education Students and Staff in Citizenship Education Development: A Participatory Action Research Study,"* Journal of Educational Change, Vol. 26, No. 1 (2025), hlm. 3. https://doi.org/10.1007/s10833-024-09523-y.

pendekatan partisipatoris yang otentik. Prinsip-prinsip ini bersifat saling melengkapi dan tidak dapat dipahami secara terpisah satu sama lain.

Tabel 2.1.3.
Tujuh Prinsip Fundamental Pendekatan Partisipatoris

No.	Prinsip	Deskripsi	Tokoh Kunci
1.	Inklusivitas dan Kesetaraan	Semua pihak yang terdampak oleh suatu persoalan memiliki hak dan kesempatan yang sama untuk berpartisipasi dalam proses pengambilan keputusan yang berkaitan dengan persoalan tersebut, tanpa memandang posisi hierarkis.	Freire (1970); Chambers (1997)
2.	Dialog dan Refleksi Kritis	Proses pembelajaran dan pengembangan dibangun di atas dialog yang jujur, terbuka, dan kritis. Peserta didorong untuk mempertanyakan asumsi, praktik, dan struktur yang selama ini dianggap given.	Freire (1970); Dancis et al. (2023)
3.	Ko-konstruksi Pengetahuan	Pengetahuan bukan sesuatu yang dimiliki oleh segelintir ahli lalu ditransfer kepada	Lewin (1946); van der Velden et al. (2025)

		yang lain, melainkan sesuatu yang dibangun bersama-sama melalui proses interaksi, dialog, dan refleksi kolektif.	
4.	Pemberdayaan (*Empowerment*)	Tujuan utama pendekatan partisipatoris bukan sekadar menghasilkan produk atau solusi tertentu, tetapi membangun kapasitas, kepercayaan diri, dan rasa kepemilikan para peserta terhadap proses dan hasil yang dicapai.	Chambers (1997); Shohel et al. (2024)
5.	Kontekstualitas	Proses dan produk yang dihasilkan harus berakar pada konteks nyata para peserta, mengakomodasi kebutuhan, tantangan, dan sumber daya lokal yang spesifik.	Chambers (1997); Freire (1970)
6.	Siklus Refleksi-Tindakan	Pendekatan partisipatoris berlangsung dalam siklus berulang yang terdiri dari refleksi, perencanaan, tindakan, dan evaluasi yang terus berulang	Lewin (1946); Dancis et al. (2023)

		dan saling memperkuat.	
7.	Transformasi	Tujuan akhir pendekatan partisipatoris adalah perubahan yang bermakna, tidak hanya perubahan praktik, tetapi juga perubahan mindset, nilai, dan relasi antar pihak yang terlibat.	Freire (1970); van der Velden et al. (2025)

Prinsip inklusivitas dan kesetaraan menjadi fondasi yang menopang semua prinsip lainnya. Freire dengan tegas menyatakan bahwa dialog sejati hanya mungkin terjadi ketika ada kesetaraan di antara pihak-pihak yang berdialog. Ketika satu pihak merasa lebih superior atau lebih berkuasa dari pihak lainnya, dialog berubah menjadi monolog, dan proses partisipatoris kehilangan esensi utamanya.[120]

Prinsip ko-konstruksi pengetahuan yang dalam bahasa Lewin dirumuskan sebagai tidak adanya pemisahan antara penelitian dan tindakan memiliki implikasi yang sangat penting dalam konteks penelitian ini. Modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI yang dikembangkan dalam penelitian ini bukan sekadar modul yang "disampaikan" kepada guru, melainkan modul yang dirancang bersama guru, berdasarkan pengalaman dan kebutuhan nyata guru, dan dalam proses yang melibatkan refleksi kritis guru tentang praktik asesmen mereka selama ini.[121]

[120] Freire, *Op.Cit.*, hlm. 61.
[121] Lewin, *Op.Cit.*, hlm. 38.

Prinsip pemberdayaan merupakan tujuan transformatif jangka panjang dari pendekatan partisipatoris. Chambers menegaskan bahwa keberhasilan sejati sebuah program partisipatif tidak diukur dari kualitas produk yang dihasilkan semata, tetapi dari sejauh mana program tersebut berhasil meningkatkan kapasitas dan kemandirian para peserta. Dalam konteks penelitian ini, keberhasilan tidak semata-mata diukur dari kualitas modul yang dihasilkan, tetapi juga dari sejauh mana guru-guru PAI yang terlibat mengalami peningkatan kapasitas, kepercayaan diri, dan komitmen untuk mengembangkan dan menggunakan instrumen asesmen autentik secara mandiri dan berkelanjutan.[122]

5) Pendekatan Partisipatoris dalam Perspektif Islam: Syura sebagai Paradigma

Salah satu keunggulan yang membedakan penelitian ini dari penelitian-penelitian serupa yang umumnya mengadopsi pendekatan partisipatoris semata dari perspektif Barat adalah upaya untuk mengintegrasikan pendekatan ini dengan nilai-nilai dan prinsip-prinsip Islam. Dalam perspektif Islam, terdapat konsep yang sangat fundamental dan sangat relevan dengan esensi pendekatan partisipatoris, yaitu konsep syura (musyawarah).

Al-Qur'an secara eksplisit memerintahkan praktik syura dalam dua ayat yang sangat sering dirujuk. Pertama, dalam Surah Al-Imran ayat 159, Allah SWT memerintahkan Nabi Muhammad SAW untuk bermusyawarah dengan para sahabat: "*wa syāwirhum fī al-amr*" bermusyawarahlah dengan mereka dalam urusan itu. Kedua, dalam Surah Asy-Syura ayat 38.

وَاَمْرُهُمْ شُوْرٰى بَيْنَهُمْ

[122] Chambers, *Op.Cit*., hlm. 115.

Artinya: *"Sedangkan urusan mereka (diputuskan) dengan musyawarah di antara mereka."* (Q.S. Asy-Syura: 38)

Allah SWT memuji orang-orang beriman yang menyelesaikan urusan mereka melalui musyawarah bersama: "*wa amruhum syūrā baynahum*" dan urusan mereka diputuskan dengan musyawarah di antara mereka.[123]

M. Quraish Shihab dalam Tafsir Al-Mishbah menjelaskan bahwa perintah syura kepada Nabi SAW bukan sekadar anjuran bersifat ceremonial, melainkan mengandung makna yang sangat mendalam. Musyawarah mensyaratkan keterbukaan untuk mendengarkan pendapat orang lain, kerendahan hati untuk mengakui bahwa tidak ada satu pun pihak yang memiliki kebenaran mutlak, serta komitmen untuk mencapai keputusan terbaik melalui deliberasi kolektif. Nilai-nilai ini sangat selaras dengan prinsip-prinsip pendekatan partisipatoris yang telah diuraikan sebelumnya. [124]

Dalam perspektif yang lebih luas, tradisi Islam sejak era Rasulullah SAW telah mempraktikkan prinsip-prinsip partisipatoris dalam berbagai aspek kehidupan sosial, termasuk dalam bidang pendidikan. Majelis ilmu yang bersifat dialogis, tradisi halaqah (lingkaran belajar) di mana setiap peserta memiliki hak untuk bertanya dan berkontribusi, serta budaya tafakkur (refleksi mendalam) dan tadabbur (perenungan) semuanya mencerminkan esensi

---

[123] Al-Qur'an Surah Al-Imran (3) ayat 159: *"Fa bi mā raḥmatin min Allāhi linta lahum... wa syāwirhum fī al-amr"* (Maka karena rahmat Allah-lah engkau berlaku lemah lembut terhadap mereka... dan bermusyawarahlah dengan mereka dalam urusan itu). Al-Qur'an Surah Asy-Syura (42) ayat 38: "Wa amruhum syūrā baynahum" (Dan urusan mereka diputuskan dengan musyawarah di antara mereka).

[124] Muhammad Quraish Shihab, Tafsir Al-Mishbah: *Pesan, Kesan, dan Keserasian Al-Qur'an*, Vol. 2 (Jakarta: Lentera Hati, 2002), hlm. 310.

pendekatan partisipatoris yang berakar pada nilai-nilai Islam yang kaya.[125]

Dengan demikian, penggunaan pendekatan partisipatoris dalam penelitian ini bukan sekadar adopsi metodologi dari tradisi Barat, melainkan merupakan ekspresi dari nilai-nilai Islam yang telah lama dipraktikkan dalam tradisi pendidikan Islam. Ini sekaligus memberikan legitimasi yang kuat secara epistemologis dan teologis bagi pilihan pendekatan dalam penelitian ini, khususnya dalam konteks pengembangan modul instrumen asesmen autentik pembelajaran PAI.

6) Tipologi Pendekatan Partisipatoris dalam Konteks Pendidikan

Pendekatan partisipatoris dalam pendidikan hadir dalam berbagai bentuk dan tipologi yang berbeda-beda, tergantung pada konteks, tujuan, dan tingkat keterlibatan para peserta. Pemahaman tentang tipologi ini penting untuk menempatkan penelitian ini secara tepat dalam spektrum pendekatan partisipatoris yang ada.

Dalam literatur pendidikan kontemporer, setidaknya terdapat empat tipologi utama pendekatan partisipatoris yang banyak digunakan dalam konteks pengembangan profesional guru. Pertama, *Participatory Action Research* (PAR) merupakan bentuk yang paling komprehensif, di mana guru berperan sebagai peneliti sekaligus praktisi yang secara aktif mengidentifikasi masalah, merancang intervensi, mengimplementasikan, dan mengevaluasi hasilnya. Kedua, *Collaborative Design* (perancangan kolaboratif) di mana guru dan peneliti bekerja sama dalam merancang produk pendidikan tertentu melalui proses negosiasi, iterasi, dan refinement yang berkelanjutan. Ketiga, *Professional Learning Communities* (PLC)

[125] Shihab, *Op.Cit*., hlm. 314.

komunitas belajar profesional di mana guru secara kolektif merefleksikan praktik mereka, berbagi pengalaman terbaik, dan mengembangkan inovasi pembelajaran bersama. Keempat, *Lesson Study* pendekatan kolaboratif untuk merencanakan, mengamati, dan merefleksikan pembelajaran secara bersama-sama.[126]

Penelitian ini secara metodologis menempatkan diri di antara tipologi *Collaborative Design* dan *Participatory Action Research*. Di satu sisi, ia bersifat *collaborative design* karena menghasilkan produk konkret berupa modul yang dikembangkan bersama antara peneliti, guru PAI, dan pengawas sekolah. Di sisi lain, ia juga memiliki elemen PAR karena proses pengembangannya melibatkan refleksi kritis terhadap praktik asesmen yang ada, identifikasi kebutuhan berdasarkan konteks lapangan, dan validasi produk melalui uji coba yang melibatkan guru sebagai mitra aktif, bukan sekadar pengguna pasif.[127]

7) Relevansi Pendekatan Partisipatoris dengan Pengembangan Modul Asesmen Autentik PAI

Setelah mengkaji pendekatan partisipatoris secara mendalam dari aspek genealogi, definisi, prinsip, dimensi Islami, dan tipologinya, kini dapat dirumuskan secara eksplisit mengapa pendekatan ini dipilih sebagai kerangka utama dalam penelitian ini dan bagaimana relevansinya dengan tujuan pengembangan modul instrumen asesmen autentik pembelajaran PAI di sekolah menengah.

Pertama, dari perspektif epistemologis, guru-guru PAI yang aktif mengajar di sekolah menengah memiliki pengetahuan praktis (*tacit knowledge*) yang sangat berharga tentang konteks pembelajaran PAI, tantangan dalam penilaian, dan kebutuhan instrumen asesmen yang sesuai

[126] Dancis et al., *Op.Cit*., hlm. 3.
[127] *Ibid*., hlm. 3.

dengan karakteristik peserta didik dan budaya sekolah. Pengetahuan ini tidak dapat sepenuhnya ditangkap melalui kajian pustaka atau observasi dari luar. Pendekatan partisipatoris memungkinkan pengetahuan praktis ini untuk diaktualisasikan, diartikulasikan, dan diintegrasikan ke dalam desain modul.[128]

Kedua, dari perspektif motivasional, penelitian secara konsisten menunjukkan bahwa guru lebih cenderung mengadopsi dan mengimplementasikan inovasi yang mereka rasa "memiliki" karena turut serta dalam proses pengembangannya. Fenomena ini dalam psikologi dikenal sebagai *the IKEA effect* kecenderungan manusia untuk memberikan nilai lebih tinggi pada sesuatu yang mereka ikut membuatnya. Dengan melibatkan guru secara aktif dalam pengembangan modul, penelitian ini secara strategis membangun rasa kepemilikan yang pada gilirannya akan meningkatkan kemungkinan implementasi dan keberlanjutan penggunaan modul.[129]

Ketiga, dari perspektif keberlanjutan, program pelatihan guru yang bersifat *top-down* di mana modul atau materi dikembangkan oleh pihak luar tanpa keterlibatan guru sering kali menghasilkan perubahan yang bersifat temporer dan superfisial. Sebaliknya, program yang bersifat partisipatif cenderung menghasilkan perubahan yang lebih mendalam, lebih bermakna, dan lebih berkelanjutan karena perubahan tersebut berakar pada pemahaman dan pengalaman guru sendiri.[130]

Keempat, dari perspektif nilai-nilai Islam yang menjadi landasan mata pelajaran yang dikaji, penggunaan pendekatan partisipatoris yang selaras dengan prinsip syura dalam Islam memberikan konsistensi dan koherensi antara

[128] Freire, *Op.Cit*., hlm. 80.
[129] van der Velden et al., *Op.Cit*., hlm. 8.
[130] van der Velden et al., *Op.Cit*., hlm. 6.

pendekatan metodologis yang digunakan dalam penelitian dengan nilai-nilai substantif yang diajarkan melalui mata pelajaran PAI itu sendiri. Seorang guru PAI yang mengalami sendiri bagaimana musyawarah dan kolaborasi menghasilkan produk yang lebih baik akan memiliki pemahaman yang lebih kaya dan penghayatan yang lebih dalam tentang nilai-nilai tersebut.[131]

Sukino menegaskan dalam kajiannya tentang pengembangan kurikulum PAI kontekstual bahwa pendekatan partisipatif dalam pembelajaran PAI bukan sekadar strategi metodologis, tetapi merupakan cerminan dari nilai-nilai Islam tentang keterlibatan aktif, tanggung jawab bersama, dan orientasi pada kemaslahatan. Ketika guru PAI dilibatkan secara aktif dalam pengembangan instrumen asesmen autentik, mereka tidak hanya mengembangkan kompetensi teknis, tetapi juga menginternalisasi nilai-nilai partisipatoris yang kemudian dapat mereka ajarkan dan teladankan kepada peserta didik.[132]

8) Sintesis: Definisi Operasional Pendekatan Partisipatoris dalam Konteks Penelitian Ini

Berdasarkan seluruh kajian teoritis di atas yang mencakup genealogi konseptual dari Freire, Lewin, dan Chambers; berbagai definisi yang dikemukakan oleh para ahli kontemporer; tujuh prinsip fundamental; dimensi Islami melalui konsep syura; serta relevansi dengan penelitian ini maka dalam konteks penelitian ini, pendekatan partisipatoris didefinisikan secara operasional sebagai berikut:

---

[131] Sukino, *"Pengembangan Kurikulum Dan Pendekatan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Kontekstual,"* Belajea: Jurnal Pendidikan Islam, Vol. 8, No. 1 (2023), hlm. 5. https://doi.org/10.29240/belajea.v8i1.6597.

[132] *Ibid*., hlm. 7

Suatu paradigma penelitian dan pengembangan yang menempatkan guru PAI dan pengawas sekolah sebagai mitra aktif dan setara dalam seluruh tahapan pengembangan modul instrumen asesmen autentik mulai dari analisis kebutuhan, perancangan konsep, pengembangan draf, validasi, hingga uji coba dan evaluasi melalui proses dialog yang kritis, reflektif, dan kolaboratif, dengan tujuan membangun kompetensi, kepemilikan, dan keberlanjutan penggunaan modul dalam praktik pembelajaran PAI di sekolah menengah.

Definisi operasional ini mengintegrasikan empat dimensi sekaligus: dimensi metodologis (bagaimana proses pengembangan dilaksanakan), dimensi epistemologis (dari mana pengetahuan untuk mengembangkan modul bersumber), dimensi teleologis (apa tujuan akhir yang hendak dicapai), dan dimensi aksiologis (nilai-nilai apa yang mendasari dan memandu seluruh proses). Keempat dimensi ini bersama-sama membentuk kerangka konseptual yang koheren dan komprehensif bagi penelitian ini.[133]

Dancis et al. secara tepat merangkum esensi pendekatan partisipatoris yang paling otentik ketika mereka menegaskan bahwa PAR paling berguna sebagai pedagogi ketika ia benar-benar mempraktikkan prinsip kolaborasi, refleksi kritis, dan transformasi bukan hanya mengajarkannya secara verbal. Prinsip ini menjadi komitmen metodologis yang mendasar dalam penelitian ini: bahwa proses pengembangan modul itu sendiri harus menjadi pengalaman pembelajaran yang bermakna bagi semua pihak yang terlibat, tidak hanya bagi guru sebagai pengguna akhir, tetapi juga bagi peneliti sebagai fasilitator dan mitra dalam proses ko-konstruksi pengetahuan.[134]

---

[133] Dancis et al., *Op.Cit*., hlm. 6-7
[134] Sukino, *Op.Cit*., hlm. 9.

2.1.4 Langkah-Langkah dalam Pendekatan Partisipatoris

1) Dari Prinsip menuju Praktik

Kajian pada sub-bab 2.1.3 telah meletakkan fondasi teoritis pendekatan partisipatoris secara menyeluruh mulai dari genealogi konseptual, definisi, prinsip-prinsip fundamental, dimensi Islami, hingga relevansinya dengan penelitian ini. Kini, kajian teori berlanjut ke dimensi praktis yang tidak kalah penting: bagaimana pendekatan partisipatoris diimplementasikan secara konkret dalam bentuk langkah-langkah yang sistematis, terukur, dan dapat dioperasionalkan dalam konteks pengembangan instrumen asesmen autentik pembelajaran PAI di sekolah menengah.

Chevalier dan Buckles, dalam karya komprehensif mereka tentang teori dan metode *Participatory Action Research*, menegaskan bahwa salah satu keunggulan pendekatan partisipatoris dibandingkan dengan pendekatan penelitian dan pengembangan konvensional adalah adanya peta jalan prosedural yang jelas, yang memungkinkan semua pihak yang terlibat baik peneliti, fasilitator, maupun peserta untuk memahami posisi mereka dalam proses secara keseluruhan, mengantisipasi tahapan yang akan datang, dan berkontribusi secara lebih efektif pada setiap fase.[135]

Penting untuk dipahami sejak awal bahwa langkah-langkah dalam pendekatan partisipatoris tidak bersifat mekanistik-linier seperti halnya prosedur dalam penelitian eksperimental konvensional. Sebaliknya, ia bersifat berulang, siklikal, dan responsif. Artinya, setiap langkah dapat menjadi titik refleksi yang menghasilkan umpan balik yang kemudian memengaruhi langkah berikutnya, bahkan dalam beberapa situasi menuntut peneliti untuk kembali ke

[135] Jacques M. Chevalier dan Daniel J. Buckles, *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry* (London: Routledge, 2019), hlm. 12.

langkah sebelumnya. Sifat berulang inilah yang menjadi kekuatan sekaligus ciri khas pendekatan partisipatoris yang paling unik.

2) Kerangka Langkah-langkah Pendekatan Partisipatoris: Sintesis dari Berbagai Model

Berbagai ahli dan peneliti telah mengusulkan model langkah-langkah pendekatan partisipatoris yang berbeda-beda dalam penamaan, jumlah, dan penekanannya. Lewin, sebagai pencetus tradisi riset tindakan yang menjadi fondasi pendekatan partisipatoris, mengajukan model siklus tiga fase: perencanaan, tindakan, dan pengamatan/refleksi, yang kemudian diulang secara spiral. Chambers mengembangkan model yang lebih berorientasi pada pemberdayaan komunitas, dengan langkah-langkah yang mencakup identifikasi masalah, analisis situasi, perencanaan bersama, implementasi, dan evaluasi partisipatif. Freire, dengan pendekatan dialogis-kritis, menekankan pentingnya proses penamaan masalah, refleksi, dan tindakan transformatif sebagai satu siklus yang tidak terputus.[136]

Dalam perkembangan yang lebih kontemporer, van der Velden dan rekan-rekannya mengidentifikasi empat fase dalam implementasi pendekatan partisipatoris di konteks pendidikan: fase pembangunan relasi, fase identifikasi dan analisis masalah, fase perancangan dan implementasi solusi, serta fase evaluasi dan refleksi. Darling-Hammond, Hyler, dan Gardner, berdasarkan kajian sistematik terhadap berbagai program pengembangan profesional guru yang efektif, mengusulkan enam elemen kunci yang harus hadir

[136] Kurt Lewin, *"Action Research and Minority Problems,"* Journal of Social Issues, Vol. 2, No. 4 (1946), hlm. 35. Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, terj. Myra Bergman Ramos (New York: Herder and Herder, 1970), hlm. 68. Robert Chambers, Whose Reality Counts? Putting the First Last (London: Intermediate Technology Publications, 1997), hlm. 103.

dalam program berbasis partisipatoris: konten yang kuat, pedagogi aktif, kolaborasi, model dan pemodelan, umpan balik dan refleksi, serta keberlanjutan.[137]

Dalam penelitian ini, langkah-langkah pendekatan partisipatoris disintesiskan dari berbagai model tersebut dan disesuaikan dengan konteks spesifik penelitian, yaitu pengembangan modul instrumen asesmen autentik PAI di sekolah menengah dengan melibatkan guru dan pengawas sebagai mitra aktif. Hasilnya adalah model tujuh langkah yang mencerminkan integrasi antara tradisi riset tindakan (Lewin), pedagogi kritis (Freire), pemberdayaan komunitas Chambers), dan pengembangan profesional guru kontemporer (Darling-Hammond et al., Smit et al.).[138]

3) Tujuh Langkah Pendekatan Partisipatoris: Gambaran Umum

Tabel 2.1.4.
Tujuh Langkah Pendekatan Partisipatoris dalam Pengembangan Modul Asesmen Autentik PAI

No.	Langkah	Deskripsi Inti	Mekanisme Utama
1.	Pembangunan Relasi dan Kepercayaan	Membangun fondasi hubungan yang setara, saling percaya, dan kolegial antara peneliti, guru, dan pengawas	Dialog awal, kontrak partisipasi,

[137] Linda Darling-Hammond, Maria E. Hyler, dan Madelyn Gardner, *Effective Teacher Professional Development* (Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017), hlm. 5. Mirna van der Velden dkk., "*Promoting Student Voice by Involving Vocational Education Students and Staff in Citizenship Education Development: A Participatory Action Research Study*," Journal of Educational Change, Vol. 26, No. 1 (2025), hlm. 4. https://doi.org/10.1007/s10833-024-09523-y.

[138] Ben HLM. J. Smit dkk., "*Teacher Educators' Views on Educating Pre-Service Teachers for Participatory Action Research in Secondary Schools*," *Teaching and Teacher Education*, Vol. 140 (2024), hlm. 3. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104481.

		sebagai prasyarat partisipasi yang autentik.	FGD pengenalan
2.	Analisis Kebutuhan Partisipatif	Mengidentifikasi kesenjangan kompetensi, kebutuhan, dan tantangan nyata guru PAI dalam pengembangan instrumen asesmen autentik melalui proses yang melibatkan guru secara aktif.	Kuesioner, wawancara mendalam, observasi kelas, FGD
3.	Perumusan Tujuan Bersama	Merumuskan secara kolaboratif tujuan dan sasaran spesifik yang hendak dicapai melalui proses pengembangan modul, berdasarkan hasil analisis kebutuhan.	Workshop kolaboratif, diskusi kelompok terarah
4.	Perancangan Produk Secara Kolaboratif	Merancang bersama konsep, struktur, konten, dan format modul instrumen asesmen autentik PAI berdasarkan masukan dan perspektif guru dan pengawas.	Co-design workshop, iterasi desain, review bersama
5.	Pengembangan dan Validasi Bersama	Mengembangkan draf modul dan melakukan validasi konten secara partisipatif melibatkan guru, pengawas, dan	*Expert judgment*, review guru, FGD validasi

		pakar, disertai siklus revisi yang kolaboratif.	
6.	Implementasi dan Pemantauan Partisipatif	Mengimplementasikan modul dalam kelompok uji coba dengan pemantauan bersama yang melibatkan guru sebagai observer dan evaluator proses.	Uji coba kelas, observasi, jurnal refleksi, peer review
7.	Evaluasi, Refleksi, dan Pengembangan Lanjut	Mengevaluasi efektivitas modul secara menyeluruh, merefleksikan proses secara bersama, dan merumuskan rekomendasi pengembangan lanjut yang berkelanjutan.	*Pre-post test*, wawancara, FGD refleksi, laporan akhir

4) Uraian Mendalam Setiap Langkah

Langkah 1: Pembangunan Relasi dan Kepercayaan (*Relationship Building*)

Langkah pertama dan paling fundamental dalam pendekatan partisipatoris adalah membangun fondasi relasi yang kuat, setara, dan saling percaya antara semua pihak yang akan terlibat. Hal ini sering diabaikan atau diremehkan dalam penelitian konvensional, namun dalam pendekatan partisipatoris, kualitas relasi antara peneliti, guru, dan pengawas merupakan prasyarat mutlak bagi keberhasilan seluruh proses. Tanpa kepercayaan yang genuine, partisipasi akan bersifat superfisial dan tidak autentik.[139]

[139] *Ibid*., hlm. 5.

Darling-Hammond, Hyler, dan Gardner menegaskan bahwa program pengembangan profesional guru yang efektif harus dimulai dengan pembangunan komunitas belajar yang dilandasi kepercayaan dan rasa aman psikologis. Guru harus merasa aman untuk mengungkapkan ketidaktahuan, kesulitan, dan kerentanan profesional mereka tanpa takut dihakimi atau direndahkan. Tanpa lingkungan yang aman secara psikologis, guru cenderung mempertahankan fasad kompetensi dan tidak akan berpartisipasi secara autentik dalam proses refleksi dan pengembangan.[140]

Secara operasional, langkah ini mencakup serangkaian aktivitas yang dirancang untuk memperkenalkan tujuan penelitian secara jujur dan transparan, membangun pemahaman bersama tentang proses yang akan dijalani, menegosiasikan peran dan ekspektasi masing-masing pihak, serta menandatangani kontrak partisipasi yang menegaskan hak dan kewajiban semua peserta. Dalam konteks penelitian ini, aktivitas-aktivitas tersebut dilaksanakan melalui pertemuan-pertemuan awal yang bersifat informal dan dialogis, FGD pengenalan, serta kunjungan peneliti ke sekolah-sekolah yang menjadi lokasi penelitian.[141]

Chambers menekankan bahwa pada tahap ini, peneliti harus secara sadar dan konsisten mengambil posisi sebagai pihak yang belajar bukan sebagai ahli yang datang membawa solusi siap pakai. Sikap rendah hati dan kesiapan untuk mendengarkan ini merupakan sinyal penting bagi guru bahwa keterlibatan mereka benar-benar dihargai dan bukan sekadar formalitas.

---

[140] Darling-Hammond et al., *Op.Cit*., hlm. 12.
[141] Chambers, *Op.Cit*., hlm. 108.

Langkah 2: Analisis Kebutuhan Partisipatif (*Participatory Needs Assessment*)

Setelah relasi dan kepercayaan terbangun, langkah kedua adalah melaksanakan analisis kebutuhan secara partisipatif. Analisis kebutuhan partisipatif berbeda secara fundamental dari analisis kebutuhan konvensional dalam satu hal yang krusial: dalam pendekatan partisipatoris, guru bukan sekadar objek yang dianalisis kebutuhannya oleh peneliti dari luar, melainkan subjek aktif yang turut mengidentifikasi, mendefinisikan, dan memprioritaskan kebutuhan mereka sendiri.[142]

Chevalier dan Buckles mengemukakan bahwa analisis kebutuhan partisipatif yang efektif harus mencakup tiga dimensi: dimensi kondisi aktual (apa yang terjadi saat ini dalam praktik asesmen guru PAI), dimensi kondisi ideal (seperti apa seharusnya praktik asesmen autentik PAI yang bermakna), dan dimensi kesenjangan (apa yang perlu dikembangkan untuk menjembatani kondisi aktual dengan kondisi ideal). Ketiga dimensi ini dianalisis bersama oleh guru, pengawas, dan peneliti melalui berbagai metode pengumpulan data yang bersifat partisipatif.[143]

Dalam konteks penelitian ini, analisis kebutuhan partisipatif dilakukan melalui kombinasi beberapa metode: (1) kuesioner terbuka yang memungkinkan guru mengekspresikan tantangan dan kebutuhan mereka dalam bahasa mereka sendiri; (2) wawancara mendalam dengan guru-guru PAI yang dipilih secara purposif untuk menggali pengalaman, persepsi, dan pandangan mereka secara lebih kaya; (3) observasi kelas untuk melihat secara langsung bagaimana praktik asesmen berlangsung di lapangan; serta (4) FGD bersama yang memungkinkan guru untuk saling

[142] van der Velden et al., *Op.Cit*., hlm. 6.
[143] Chevalier dan Buckles, *Op.Cit*., hlm. 20.

berbagi pengalaman, memvalidasi temuan awal, dan bersama-sama mengidentifikasi prioritas kebutuhan.[144]

Freire menegaskan bahwa proses 'penamaan masalah' oleh para praktisi sendiri adalah langkah awal yang sangat penting dalam kesadaran kritis. Ketika guru sendiri yang mengidentifikasi dan merumuskan kesenjangan kompetensi mereka dalam bidang asesmen autentik, proses pengembangan yang kemudian dilakukan akan jauh lebih bermakna dan memiliki relevansi yang lebih tinggi dibandingkan jika identifikasi masalah dilakukan oleh peneliti dari luar.

Langkah 3: Perumusan Tujuan Bersama (*Collaborative Goal Setting*)

Berdasarkan hasil analisis kebutuhan yang dilakukan secara partisipatif, langkah ketiga adalah merumuskan tujuan dan sasaran yang akan dicapai melalui proses pengembangan modul. Yang membedakan tahap ini dari perumusan tujuan dalam penelitian konvensional adalah sifatnya yang kolaboratif: tujuan tidak ditetapkan sepihak oleh peneliti, melainkan dinegosiasikan dan disepakati bersama oleh semua pihak yang terlibat.[145]

Shohel dan rekan-rekannya menegaskan bahwa kepemilikan terhadap tujuan merupakan prasyarat bagi motivasi intrinsik yang berkelanjutan. Ketika guru turut serta dalam merumuskan tujuan pengembangan, mereka tidak lagi sekadar menjadi penerima program dari luar, melainkan menjadi agen aktif yang memiliki visi bersama tentang apa yang hendak dicapai dan mengapa hal itu penting. Rasa kepemilikan terhadap tujuan ini kemudian

---

[144] Freire, *Op.Cit.*, hlm. 72.

[145] M. Mahruf C. Shohel dkk., "*Participatory Pedagogical Approaches in Higher Education,"* dalam Inclusive Pedagogy in Contemporary Education, ed. Celestino Rodríguez Pérez dan M. Mahruf C. Shohel (London: IntechOpen, 2024), hlm. 4.

menjadi motivasi yang mendorong keterlibatan aktif dan berkelanjutan sepanjang proses pengembangan.[146]

Dalam konteks penelitian ini, perumusan tujuan bersama dilaksanakan melalui workshop kolaboratif yang difasilitasi oleh peneliti. Dalam workshop tersebut, guru dan pengawas diajak untuk: (a) mereview temuan analisis kebutuhan secara bersama; (b) mendiskusikan prioritas pengembangan berdasarkan urgensi dan konteks lokal; (c) merumuskan indikator keberhasilan yang konkret dan terukur; serta (d) menyepakati komitmen bersama dalam proses pengembangan yang akan berlangsung.[147]

Langkah 4: Perancangan Produk Secara Kolaboratif (*Collaborative Design*)

Langkah keempat adalah inti dari pendekatan partisipatoris dalam penelitian pengembangan: perancangan produk dalam hal ini modul instrumen asesmen autentik PAI dilakukan secara kolaboratif antara peneliti, guru, dan pengawas. Proses ini sering disebut dalam literatur dengan istilah *co-design* atau *collaborative design*, yang secara eksplisit menekankan bahwa perancangan bukan aktivitas eksklusif peneliti yang kemudian hasilnya 'disosialisasikan' kepada guru, melainkan proses bersama yang melibatkan semua pihak sejak awal.[148]

Chevalier dan Buckles mengemukakan bahwa dalam proses *co-design* yang efektif, terdapat tiga prinsip yang harus dijaga: pertama, *reciprocity* (kesalingan) setiap pihak memberikan dan menerima kontribusi secara setara; kedua, *mutual learning* (pembelajaran mutual) semua pihak belajar dari satu sama lain sepanjang proses; dan ketiga, shared ownership (kepemilikan bersama) produk yang dihasilkan

[146] *Ibid*., hlm. 6.
[147] Lewin, *Op.Cit.*, hlm. 37.
[148] Chevalier dan Buckles, *Op.Cit.*, hlm. 28.

diakui sebagai karya bersama, bukan karya peneliti semata.[149]

Secara teknis, langkah ini dalam penelitian ini dilaksanakan melalui serangkaian *co-design workshop* yang dijadwalkan secara berkala. Dalam setiap sesi, guru dan pengawas diundang untuk memberikan masukan tentang: konten dan ruang lingkup modul, bahasa dan format penyajian yang paling mudah dipahami dan digunakan, contoh-contoh instrumen asesmen yang paling relevan dengan konteks PAI di sekolah menengah, serta urutan dan sistematika penyajian yang paling logis dari perspektif pengguna. Setiap sesi menghasilkan draf yang kemudian disirkulasikan kepada peserta untuk mendapatkan umpan balik sebelum sesi berikutnya.

Smit dan rekan-rekannya menemukan dalam penelitian mereka tentang implementasi PAR dalam program pendidikan guru bahwa kualitas produk yang dihasilkan melalui proses *co-design* secara konsisten lebih tinggi dibandingkan produk yang dirancang tanpa keterlibatan pengguna, karena proses kolaboratif memungkinkan peneliti untuk mengidentifikasi potensi masalah implementasi sejak dini dan menyesuaikan desain sebelum produk difinalisasi.

Langkah 5: Pengembangan dan Validasi Bersama (*Collaborative Development and Validation*)

Langkah kelima adalah realisasi dari rancangan yang telah disusun secara kolaboratif menjadi produk yang siap digunakan, yang kemudian divalidasi melalui proses yang juga melibatkan para peserta secara aktif. Berbeda dari prosedur validasi konvensional yang hanya mengandalkan penilaian pakar (*expert judgment*) dari luar, validasi dalam pendekatan partisipatoris menambahkan dimensi lain yang

[149] Smit et al., *Op.Cit.*, hlm. 7.

sama pentingnya: validasi dari pengguna langsung, yaitu guru dan pengawas yang akan menggunakan modul tersebut.[150]

Darling-Hammond et al. menegaskan bahwa validitas suatu produk pengembangan pendidikan tidak cukup hanya diukur dari perspektif akademik atau keilmuan, tetapi juga harus diuji dari perspektif pengguna: apakah produk tersebut relevan dengan kebutuhan nyata mereka, apakah bahasanya dapat dipahami, apakah contoh-contoh yang diberikan kontekstual, dan apakah instruksinya jelas dan dapat diikuti secara mandiri. Validasi pengguna ini hanya dapat dilakukan secara bermakna melalui keterlibatan langsung guru dan pengawas dalam proses review dan penilaian draf modul.

Dalam penelitian ini, proses validasi dirancang dalam dua lapis: pertama, validasi pakar yang mencakup pakar pembelajaran PAI, pakar evaluasi pembelajaran, dan pakar penelitian dan pengembangan (sebagaimana ditetapkan dalam outline penelitian); dan kedua, validasi pengguna yang melibatkan guru-guru PAI dan pengawas utama sebagai responden. Kedua lapis validasi ini dilaksanakan secara berulang: hasil validasi digunakan sebagai dasar revisi, dan revisi kembali divalidasi hingga tercapai tingkat kualitas yang disepakati bersama.[151]

Pischetola dan rekan-rekannya menemukan dalam kajian sistematik mereka tentang program CPD guru bahwa proses validasi yang melibatkan guru secara aktif tidak hanya menghasilkan produk yang lebih berkualitas dari segi relevansi kontekstual, tetapi juga secara signifikan

---

[150] Darling-Hammond et al., *Op.Cit.*, hlm. 15.

[151] Pischetola, M. dkk., "*Continuing Professional Development in Teachers: Insights for Designing a Formative Trajectory in Scientific Education*," Frontiers in Education, Vol. 10 (2025), hlm. 4. ttps://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537502.

meningkatkan tingkat adopsi produk tersebut oleh guru setelah program selesai.

Langkah 6: Implementasi dan Pemantauan Partisipatif (*Participatory Implementation and Monitoring*)

Langkah keenam adalah implementasi modul yang telah divalidasi ke dalam kelompok uji coba, dengan pemantauan yang dilakukan secara partisipatif. Implementasi dalam konteks pendekatan partisipatoris bukan sekadar 'uji coba' dalam pengertian teknis, tetapi merupakan proses pembelajaran kolektif di mana guru tidak hanya menggunakan modul, tetapi juga secara aktif mengobservasi, merefleksikan, dan mengomunikasikan pengalaman mereka menggunakan modul tersebut.[152]

Ertürk menemukan dalam penelitiannya tentang PAR untuk pengembangan profesional guru bahwa implementasi yang dilakukan dalam semangat partisipatoris di mana guru diberikan otonomi yang bermakna dalam mengadaptasi dan mengkontekstualisasikan modul sesuai dengan karakteristik unik kelas dan peserta didik mereka menghasilkan perubahan praktik yang lebih mendalam dan berkelanjutan dibandingkan implementasi yang bersifat preskriptif dan kaku.

Pada langkah ini, guru berperan dalam tiga kapasitas sekaligus: sebagai pengguna (menggunakan modul untuk mengembangkan instrumen asesmen autentik dalam konteks kelas mereka), sebagai observer (mengamati dan mendokumentasikan pengalaman penggunaan modul secara sistematis), dan sebagai evaluator proses (menilai aspek-aspek modul yang berfungsi baik dan yang masih perlu penyempurnaan). Tiga kapasitas ini mencerminkan

[152] Ertürk, Recep, "*Participatory Action Research for Professional Development*," Turkish Journal of Education, Vol. 13, No. 2 (2024), hlm. 3. https://doi.org/10.19128/turje.1436097.

esensi pendekatan partisipatoris yang menempatkan guru sebagai mitra aktif, bukan sekadar pengguna pasif.

Van der Velden dan rekan-rekannya, berdasarkan studi kasus mereka di empat program pendidikan kejuruan di Belanda, menemukan bahwa kualitas proses pemantauan partisipatif sangat dipengaruhi oleh kualitas 'ruang komunikatif' yang diciptakan yaitu sejauh mana ada ruang yang aman, terbuka, dan bermakna bagi semua peserta untuk mengekspresikan pengalaman dan perspektif mereka tanpa hambatan hierarkis.[153]

Langkah 7: Evaluasi, Refleksi Bersama, dan Pengembangan Lanjut (*Participatory Evaluation and Sustainability*)

Langkah ketujuh adalah evaluasi menyeluruh terhadap efektivitas modul, yang dilaksanakan melalui proses refleksi kolektif yang bermakna. Evaluasi dalam konteks partisipatoris tidak sekadar mengukur peningkatan kompetensi guru menggunakan instrumen tes standar. Evaluasi partisipatif yang komprehensif mencakup pula penilaian terhadap kualitas proses partisipasi itu sendiri, relevansi produk dengan kebutuhan aktual, dampak terhadap keyakinan dan sikap guru terhadap asesmen autentik, serta potensi keberlanjutan.[154]

Shohel dan rekan-rekannya menegaskan bahwa refleksi kolektif yang dilakukan bersama pada akhir proses merupakan salah satu momen paling transformatif dalam pendekatan partisipatoris. Dalam sesi refleksi ini, guru memiliki kesempatan untuk mengartikulasikan perubahan yang telah terjadi tidak hanya dalam hal kompetensi teknis mengembangkan instrumen asesmen, tetapi juga dalam cara mereka memandang diri sendiri sebagai guru yang

[153] van der Velden et al., *Op.Cit*., hlm. 8.
[154] Shohel et al., *Op.Cit*., hlm. 8.

memiliki kapasitas dan otoritas untuk mengembangkan praktik profesional mereka secara mandiri.[155]

Pischetola dan rekan-rekannya menemukan bahwa program pengembangan profesional yang paling berdampak adalah yang tidak hanya menghasilkan perubahan kompetensi, tetapi juga membangun kapasitas guru untuk terus belajar dan berkembang secara mandiri setelah program berakhir. Dalam perspektif ini, langkah ketujuh bukan merupakan akhir dari proses, melainkan titik awal dari siklus pengembangan berikutnya yang kini dapat dijalankan secara lebih mandiri oleh guru dengan dukungan pengawas dan rekan sejawat.

Secara operasional, langkah ini mencakup: (1) pelaksanaan *post-test* untuk mengukur peningkatan kompetensi guru setelah menggunakan modul; (2) FGD refleksi yang memungkinkan guru mengekspresikan pengalaman dan pembelajaran mereka secara holistik; (3) wawancara individual untuk menggali dampak yang mungkin tidak terungkap dalam forum kelompok; serta (4) perumusan rekomendasi bersama untuk pengembangan lanjut modul dan strategi diseminasi.[156]

5) Karakter Siklus dan Langkah-langkah Partisipatoris Berulang

Perlu ditegaskan kembali bahwa ketujuh langkah yang telah diuraikan di atas tidak bersifat sekuensial-linear yang kaku. Dalam praktik, proses partisipatoris seringkali berlangsung dalam pola yang lebih kompleks dan dinamis, di mana setiap langkah dapat memicu umpan balik yang mendorong penyesuaian pada langkah sebelumnya maupun perencanaan ulang langkah berikutnya.

---

[155] Pischetola et al., *Op.Cit*., hlm. 7.
[156] Smit et al., *Op.Cit*., hlm. 9.

Emerson dan rekan-rekannya, dalam mengembangkan kerangka '7 *Cs of Participatory Action Research*,' menegaskan bahwa siklisitas bukan merupakan kelemahan pendekatan partisipatoris, melainkan justru kekuatan terbesarnya. Sifat siklus memungkinkan proses partisipatoris untuk terus menyesuaikan diri dengan dinamika konteks yang selalu berubah, merespons umpan balik dari peserta secara real-time, dan pada akhirnya menghasilkan produk yang betul-betul responsif terhadap kebutuhan nyata para penggunanya.[157]

Ketujuh 'C' yang diidentifikasi oleh Emerson et al. *Connection*, *Communication*, *Collaboration*, *Co-learning*, *Commitment*, *Creativity*, dan *Change* sangat selaras dengan langkah-langkah yang diformulasikan dalam penelitian ini. Koneksi dibangun pada Langkah 1; Komunikasi dan Ko-pembelajaran terjadi sepanjang Langkah 2, 3, dan 4; Kolaborasi dan Kreativitas menjadi inti Langkah 4 dan 5; Komitmen diuji pada Langkah 6; dan Perubahan menjadi output yang diharapkan pada Langkah 7.[158]

6) Integrasi Langkah-Langkah Partisipatoris dengan Tahapan Model ADDIE

Salah satu kontribusi metodologis utama penelitian ini adalah integrasi yang koheren antara langkah-langkah pendekatan partisipatoris dengan tahapan model ADDIE yang menjadi kerangka pengembangan. Integrasi ini bukan sekadar penggabungan mekanis dua model yang berbeda, melainkan sebuah sintesis metodologis yang menghasilkan model hibrid yang lebih kaya dan lebih kontekstual.[159]

---

[157] Lynn Emerson dkk., "*The 7 C's Framework for Participatory Action Research: Inducting Novice Participant-Researchers*," Educational Action Research, Vol. 31, No. 3 (2023), hlm. 334. https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2234417.

[158] *Ibid*., hlm. 336.

[159] Ahmad Muhafid dan Setyo Adi Nugroho, *"Beyond Resource Constraints: How Participatory Management Practices Foster Teacher*

Integrasi tersebut dapat dijabarkan sebagai berikut: Langkah 1 (Pembangunan Relasi) berlangsung sebagai aktivitas pra-ADDIE yang mempersiapkan kondisi partisipasi yang autentik; Langkah 2 (Analisis Kebutuhan Partisipatif) berintegrasi dengan fase Analysis ADDIE; Langkah 3 (Perumusan Tujuan Bersama) berpadu dengan fase Analysis dan permulaan fase Design ADDIE; Langkah 4 (Perancangan Kolaboratif) berkorespondensi dengan fase Design ADDIE; Langkah 5 (Pengembangan dan Validasi Bersama) bersesuaian dengan fase Development ADDIE; Langkah 6 (Implementasi dan Pemantauan Partisipatif) berintegrasi dengan fase Implementation ADDIE; dan Langkah 7 (Evaluasi dan Refleksi Bersama) berkorespondensi dengan fase Evaluation ADDIE.[160]

Integrasi ini menghasilkan sebuah model pengembangan yang memiliki tiga keunggulan sekaligus: (1) keunggulan sistematis yang berasal dari model ADDIE, yang memastikan bahwa setiap fase pengembangan dilaksanakan secara terstruktur dan terukur; (2) keunggulan partisipatif yang berasal dari pendekatan partisipatoris, yang memastikan bahwa guru dan pengawas terlibat secara aktif dan bermakna di setiap fase; serta (3) keunggulan kontekstual yang dihasilkan dari sinergi keduanya, yang memastikan bahwa produk akhir betul-betul relevan dengan kebutuhan dan konteks spesifik guru PAI di sekolah menengah.

7) Langkah-Langkah Partisipatoris dalam Perspektif Nilai-Nilai Islam

Dalam perspektif Islam, setiap langkah dalam pendekatan partisipatoris dapat ditemukan resonansi dan justifikasinya dalam ajaran-ajaran Islam yang fundamental.

Pedagogical Competence," Journal of Innovation and Research in Primary Education, Vol. 3, No. 1 (2025), hlm. 5. https://doi.org/10.54297/jirpe.v3i1.2670.

[160] *Ibid.*, hlm. 7.

Perintah Allah SWT dalam Surah Al-'Alaq untuk membaca, mengkaji, dan menganalisis merupakan fondasi epistemologis bagi Langkah 2 (Analisis Kebutuhan): setiap proses pengembangan pendidikan Islam harus diawali dengan kajian yang mendalam dan sungguh-sungguh terhadap realitas yang ada.[161]

Prinsip syura (musyawarah) yang telah dibahas pada sub-bab 2.1.3 menjadi landasan Islami bagi Langkah 3 (Perumusan Tujuan Bersama) dan Langkah 4 (Perancangan Kolaboratif). Nilai *ta'awun* (tolong-menolong) dan ukhuwwah (persaudaraan) yang menjadi pilar peradaban Islam menjadi fondasi relasional bagi Langkah 1 (Pembangunan Relasi) dan Langkah 6 (Implementasi Partisipatif). Nilai *tawadu'* (kerendahan hati) yang merupakan akhlak mulia dalam Islam menjadi prasyarat bagi peneliti untuk bersikap sebagai mitra yang belajar, bukan ahli yang mengajari.

Pada akhirnya, Langkah 7 (Evaluasi dan Refleksi Bersama) mendapat justifikasinya dalam konsep muhasabah (introspeksi diri) yang dalam Islam bukan sekadar praktik individual, melainkan juga praktik kolektif yang penting. Ketika komunitas guru bersama-sama merefleksikan perjalanan pengembangan yang telah mereka tempuh, menilai pencapaian dengan jujur, dan merumuskan langkah ke depan secara bersama mereka sedang mempraktikkan nilai-nilai Islam yang paling fundamental.

[161] Al-Qur'an Surah Al-'Alaq (96) ayat 1–5: "*Iqra' bismi rabbika al-lażī khlmaqa...*" (Bacalah dengan nama Tuhanmu yang menciptakan...). Ayat ini memerintahkan aktivitas membaca, mengkaji, dan menganalisis sebagai fundamen semua ilmu pengetahuan.

8) Sintesis: Relevansi Langkah-Langkah Partisipatoris dengan Konteks Penelitian

Berdasarkan seluruh uraian di atas, langkah-langkah pendekatan partisipatoris yang dikembangkan dalam penelitian ini memiliki relevansi yang kuat dan multidimensional dengan konteks penelitian. Pertama, dari perspektif metodologis, tujuh langkah tersebut memberikan peta jalan yang jelas dan teroperasionalkan bagi penelitian pengembangan modul instrumen asesmen autentik PAI. Kedua, dari perspektif pedagogis, langkah-langkah tersebut memastikan bahwa pengembangan kompetensi guru terjadi melalui proses belajar yang aktif, reflektif, dan kontekstual.

Ketiga, dari perspektif substansial, keterlibatan aktif guru dalam setiap langkah pengembangan memastikan bahwa modul yang dihasilkan betul-betul mencerminkan kebutuhan, tantangan, dan konteks nyata pengajaran PAI di sekolah menengah bukan produk generik yang dirancang tanpa pemahaman mendalam tentang realitas lapangan. Keempat, dari perspektif transformatif, proses yang dilalui melalui tujuh langkah ini diharapkan tidak sekadar menghasilkan modul yang berkualitas, tetapi juga menghasilkan guru-guru PAI yang lebih percaya diri, lebih kompeten, dan lebih berkomitmen untuk terus mengembangkan praktik asesmen mereka secara berkelanjutan dan mandiri.

Smit et al. dalam kesimpulan penelitian mereka tentang implementasi PAR dalam program pendidikan guru menegaskan bahwa nilai tertinggi dari pendekatan partisipatoris bukan terletak pada produk yang dihasilkan, melainkan pada transformasi yang terjadi dalam diri para peserta yakni pergeseran dari posisi sebagai penerima pasif kebijakan dan produk pendidikan, menuju posisi sebagai agen aktif yang memiliki kapasitas, otoritas, dan komitmen untuk menciptakan perubahan positif dari dalam.

Darling-Hammond et al. menambahkan bahwa program yang dirancang dengan prinsip-prinsip partisipatoris yang melibatkan guru dalam setiap fase, membangun komunitas belajar yang kuat, menyediakan umpan balik yang konstruktif, dan berakar pada konteks nyata praktik mengajar secara konsisten menghasilkan perubahan yang lebih mendalam, lebih bermakna, dan lebih berkelanjutan dibandingkan program yang dirancang tanpa mempertimbangkan perspektif dan keterlibatan guru. Keyakinan inilah yang menjadi fondasi metodologis terkuat bagi penelitian ini.

2.1.5 Asesmen Autentik

Grant Wiggins, sebagai salah satu peletak dasar gagasan ini, mendefinisikan asesmen autentik sebagai pemberian tugas kepada peserta didik yang mencerminkan tantangan nyata dalam aktivitas pembelajaran, seperti meneliti, menulis, merevisi gagasan, menganalisis peristiwa secara lisan, maupun berkolaborasi melalui diskusi dan debat.[162] Definisi ini menegaskan bahwa asesmen autentik bukan sekadar bentuk soal alternatif, melainkan filosofi penilaian yang menempatkan konteks kehidupan nyata sebagai rujukan utama dalam merancang tugas dan kriteria keberhasilannya. Sejalan dengan itu, American Library Association dan Newton Public School mendefinisikan asesmen autentik sebagai proses evaluasi yang mengukur kinerja, motivasi, dan sikap peserta didik melalui aktivitas yang relevan dengan pembelajaran, serta penilaian atas produk dan kinerja yang berhubungan langsung dengan pengalaman keseharian peserta didik.[163]

---

[162] Grant Wiggins, "*The Case for Authentic Assessment," Practical Assessment, Research & Evaluation* 2, no. 2 (1990).

[163] American Library Association dan Newton Public School, sebagaimana dikutip dalam "*Asesmen Autentik dan Tuntutan Kurikulum* 2013," Ajoefahmi, diakses 12 Agustus 2026, https://www.ajoefahmi.com/2026/06/asesmen-autentik-dan-tuntutan-kurikulum.html.

Marhaeni menegaskan bahwa asesmen autentik dan pendidikan bermakna merupakan dua sisi mata uang yang sama, di mana penilaian yang autentik menjadi prasyarat bagi terbentuknya pembelajaran yang benar-benar bermakna bagi peserta didik, bukan sekadar transfer informasi yang diukur melalui hafalan.[164] Pemahaman ini diperkuat oleh kajian Monteiro, Mata, dan Santos yang menemukan bahwa konsepsi guru dan peserta didik tentang tujuan asesmen turut menentukan sejauh mana asesmen autentik dapat diterapkan secara konsisten di kelas, karena asesmen autentik menuntut pergeseran cara pandang dari sekadar "mengukur hasil" menjadi "memahami proses" belajar peserta didik secara menyeluruh.[165] Dengan demikian, secara konseptual, asesmen autentik dapat dipahami sebagai proses penilaian yang menempatkan konteks nyata kehidupan peserta didik sebagai basis pengukuran kompetensi, mencakup pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara terpadu, bukan sebagai penilaian yang terpisah dari pengalaman belajar itu sendiri.

1) Prinsip Asesmen Autentik

Prinsip-prinsip asesmen yang efektif mencakup validitas, reliabilitas, keadilan, dan kepraktisan. Validitas berarti sejauh mana asesmen benar-benar mengukur apa yang seharusnya diukur, sedangkan reliabilitas mengacu pada konsistensi hasil asesmen ketika digunakan dalam kondisi yang berbeda-beda.[166] Prinsip keadilan memastikan bahwa asesmen tidak bias dan memberikan kesempatan yang setara bagi seluruh peserta didik untuk

---

[164] A. A. I. N. Marhaeni, "*Asesmen Autentik dan Pendidikan Bermakna: Implementasi Kurikulum* 2013," JPI: Jurnal Pendidikan Indonesia 4, no. 1 (2015): 499–511.

[165] V. Monteiro, L. Mata, and N. N. Santos, "*Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students*," Frontiers in Education 6 (2021): 631185.

[166] G. Y. Arta, "*Asesmen dalam Pendidikan: Konsep, Pendekatan, Prinsip, Jenis, dan Fungsi*," Jurnal Pendidikan, Bahasa dan Budaya 3, no. 3 (2024): 170–190.

menunjukkan kemampuan terbaiknya, sementara kepraktisan berkaitan dengan kemudahan pelaksanaan asesmen dengan sumber daya yang tersedia di lapangan.[167] Munaroh menambahkan bahwa prinsip asesmen turut mencakup keeping track (menelusuri proses belajar), checking up (memeriksa pemahaman), finding out (menggali kesulitan belajar), dan summing up (merangkum capaian), yang semuanya menuntut keseimbangan antara penilaian proses dan hasil belajar peserta didik.[168]

Kajian tentang prinsip dan peran asesmen autentik menegaskan bahwa asesmen autentik hanya efektif apabila diintegrasikan berdasarkan prinsip validitas, reliabilitas, objektivitas, dan keberpihakan terhadap peserta didik, di mana keberpihakan berarti asesmen dirancang untuk menggali potensi peserta didik secara menyeluruh, bukan sekadar mencatat kesalahan mereka.[169] Secara lebih spesifik dalam konteks pembelajaran Pendidikan Agama Islam, prinsip dasar asesmen mencakup validitas, yang berarti asesmen harus benar-benar mengukur apa yang dimaksud untuk diukur; reliabilitas, yang berkaitan dengan konsistensi hasil penilaian; objektivitas, yang berarti penilaian tidak dipengaruhi bias pribadi pendidik; keterhubungan (connectivity), yaitu keterkaitan asesmen dengan pengalaman belajar peserta didik dan konteks sosial mereka; serta umpan balik (feedback), yang memudahkan peserta didik memahami kekuatan dan kelemahan mereka

---

[167] G. Y. Arta, "*Asesmen dalam Pendidikan: Konsep, Pendekatan, Prinsip, Jenis, dan Fungsi*," Jurnal Pendidikan, Bahasa dan Budaya 3, no. 3 (2024): 170–190.

[168] N. L. Munaroh, "*Asesmen dalam Pendidikan: Memahami Konsep, Fungsi dan Penerapannya*," Dewantara: Jurnal Pendidikan Sosial Humaniora 3, no. 3 (2024): 281–297.

[169] "*Analisis Prinsip dan Peran Asesmen Autentik pada Proses dan Hasil Belajar Peserta Didik*," Edukasi Elita 1, no. 2 (2024).

serta area yang perlu diperbaiki.[170] Prinsip keterhubungan dan umpan balik ini secara khusus relevan bagi asesmen autentik dalam PAI, mengingat pembelajaran agama menuntut penilaian yang tidak berhenti pada capaian kognitif semata, melainkan turut mempertimbangkan konteks penghayatan nilai peserta didik dalam kehidupan sehari-hari.

2) Karakteristik Asesmen Autentik

Karakteristik utama asesmen autentik dapat ditelusuri dari kesamaan berbagai definisi yang telah dipaparkan sebelumnya. Pertama, asesmen autentik berorientasi pada proses sekaligus produk, sehingga guru tidak hanya menilai hasil akhir tetapi juga bagaimana peserta didik sampai pada hasil tersebut. Kedua, asesmen autentik menuntut keterlibatan aktif dan kreatif peserta didik dalam menyelesaikan tugas, sehingga tanggung jawab belajar bergeser dari guru semata kepada peserta didik itu sendiri. Ketiga, asesmen autentik mengaitkan materi ajar dengan dunia nyata di luar kelas, menuntut peserta didik memahami fenomena secara mendalam dan menghubungkannya satu sama lain.

Mohamed dan Lebar menunjukkan secara spesifik bahwa asesmen autentik terbukti efektif digunakan untuk mengukur keterampilan berpikir tingkat tinggi atau Higher Order Thinking Skills (HOTS), sebuah kompetensi yang justru sulit dijangkau oleh tes pilihan ganda konvensional, karena asesmen autentik secara inheren menuntut peserta didik menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta, bukan

[170] Marzuki, I., "*Implementasi Prinsip-Prinsip Evaluasi Pembelajaran pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam,*" Tadarus Tarbawy: Jurnal Kajian Islam dan Pendidikan 6, no. 1 (2024).

sekadar mengingat.[171] Karakteristik ini diperkuat oleh kajian narrative review Puteri, Yoenanto, dan Nawangsari terhadap 102olistic artikel ilmiah, yang menunjukkan bahwa asesmen autentik secara empiris efektif diterapkan untuk pembelajaran yang bermakna di kelas karena sifatnya yang 102olistic, mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik sekaligus.[172] Dalam konteks pendidikan dasar, Susanto menegaskan bahwa penerapan asesmen autentik memungkinkan guru mengamati langsung bagaimana peserta didik memahami, mengolah, dan menerapkan pengetahuan dalam konteks kehidupan sehari-hari mereka, bukan sekadar menghafal materi ajar.[173] Karakteristik 102olistic ini juga sejalan dengan tuntutan keterampilan abad ke-21, di mana penilaian yang baik tidak dapat dipisahkan dari pengembangan kompetensi berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif peserta didik.[174]

3) Teknik Asesmen Autentik dalam Pembelajaran PAI

Penerapan asesmen autentik dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam memiliki kekhasan tersendiri dibandingkan mata pelajaran lain, sebab PAI tidak hanya menuntut penguasaan pengetahuan keagamaan, tetapi juga pembentukan akhlak dan penghayatan nilai yang termanifestasi dalam perilaku sehari-hari peserta didik. Putra, dalam kajiannya tentang penilaian autentik pada mata pelajaran PAI dan Budi Pekerti, menunjukkan bahwa

---

[171] R. Mohamed and O. Lebar, "*Authentic Assessment in Assessing Higher Order Thinking Skills*," International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 7, no. 2 (2017): 466–476.

[172] A. N. Puteri, N. H. Yoenanto, and N. A. F. Nawangsari, "*Efektivitas Asesmen Autentik dalam Pembelajaran*," Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan 8, no. 1 (2023): 77–87.

[173] A. Susanto, "*Asesmen Autentik dalam Pembelajaran Sekolah Dasar*," *Jurnal Pendidikan Dasar* 13, no. 2 (2022): 145–158.

[174] S. Zubaidah, "*Pembelajaran dan Asesmen Keterampilan Abad ke-21*," Jurnal Pendidikan IPA (2020).

teknik yang paling relevan diterapkan meliputi penilaian kinerja saat peserta didik mempraktikkan ibadah, penilaian produk berupa hasil karya keagamaan, penilaian proyek sosial-keagamaan, serta penilaian portofolio yang merekam perkembangan pemahaman dan pengamalan peserta didik dari waktu ke waktu.[175] Umami menambahkan bahwa penilaian autentik PAI dalam Kurikulum 2013 turut mencakup penilaian sikap spiritual dan sosial melalui observasi, penilaian diri, dan penilaian antarteman, yang secara bersama-sama memberikan gambaran lebih menyeluruh tentang perkembangan karakter religius peserta didik dibandingkan penilaian tertulis semata.[176]

Kajian yang lebih kontemporer oleh Masitho dan kawan-kawan tentang pengembangan asesmen pembelajaran PAI pada lembaga pendidikan madrasah dan pondok pesantren di era digital menegaskan bahwa teknik asesmen autentik PAI kini juga dapat memanfaatkan portofolio digital dan dokumentasi video praktik ibadah, yang mempermudah guru merekam dan menelaah perkembangan peserta didik secara berkelanjutan tanpa mengorbankan sifat autentik dari penilaian tersebut.[177] Sementara itu, Marzuki menegaskan bahwa penerapan asesmen autentik pada pembelajaran PAI harus tetap berpijak pada prinsip keterhubungan dan umpan balik, sehingga teknik apa pun yang dipilih guru, baik observasi ibadah, jurnal reflektif, maupun proyek sosial-keagamaan,

---

[175] N. Putra, "*Penilaian Autentik Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti di SMP Negeri 4 Pariaman*," Al-Fikrah: Jurnal Manajemen Pendidikan 3, no. 2 (2016): 203.

[176] M. Umami, "*Penilaian Autentik Pembelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti dalam Kurikulum* 2013," Jurnal Kependidikan 6, no. 2 (2018): 222–232.

[177] S. Masitho, A. Paramansyah, S. Yanih, T. Sumarsih, N. Yuningsih, dan D. Ramdhani, "*Pengembangan Assesmen Pembelajaran PAI pada Lembaga Pendidikan Madrasah dan Pondok Pesantren dalam Era Digital*," Jurnal Dirosah Islamiyah 5, no. 3 (2023): 763–770.

harus mampu menghubungkan pengalaman belajar peserta didik dengan konteks sosial dan spiritual mereka sehari-hari.[178] Secara ringkas, teknik asesmen autentik dalam PAI yang paling lazim diterapkan meliputi: (1) penilaian kinerja praktik ibadah, (2) portofolio pengamalan dan refleksi keagamaan, (3) proyek sosial-keagamaan, (4) observasi sikap spiritual dan sosial, (5) penilaian diri dan penilaian antarteman, serta (6) jurnal reflektif harian.

Berdasarkan pemaparan konsep, prinsip, karakteristik, dan teknik di atas, dapat disintesiskan bahwa asesmen autentik adalah proses penilaian yang menempatkan konteks nyata kehidupan peserta didik sebagai basis pengukuran kompetensi secara holistik, mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik secara terpadu, dilaksanakan dengan berpijak pada prinsip validitas, reliabilitas, objektivitas, keadilan, keterhubungan, dan umpan balik, serta diwujudkan melalui teknik-teknik yang beragam seperti penilaian kinerja, portofolio, proyek, observasi, dan refleksi diri.[179] Sintesis ini menegaskan bahwa asesmen autentik bukan sekadar seperangkat teknik penilaian alternatif, melainkan sebuah filosofi penilaian yang menuntut kedekatan antara instrumen yang dikembangkan dengan realitas praktik pembelajaran di lapangan, sebagaimana ditegaskan oleh temuan bahwa kesenjangan antara kebijakan kurikulum dan realitas implementasinya di kelas kerap menjadi sumber dilema

[178] Marzuki, I., "*Implementasi Prinsip-Prinsip Evaluasi Pembelajaran pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam*," Tadarus Tarbawy 6, no. 1 (2024).

[179] Marzuki, I., "*Implementasi Prinsip-Prinsip Evaluasi Pembelajaran pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam*," Tadarus Tarbawy: Jurnal Kajian Islam dan Pendidikan 6, no. 1 (2024).

bagi guru dalam menerapkan asesmen yang sesuai tuntutan kurikulum.[180]

Kedekatan antara instrumen asesmen dan realitas praktik pembelajaran inilah yang menjadi titik pijak bagi pembahasan berikutnya dalam penelitian ini. Sebab, sebagaimana ditegaskan dalam sintesis di atas, validitas dan relevansi kontekstual sebuah instrumen asesmen autentik tidak dapat sepenuhnya dijamin hanya melalui perancangan teknis oleh peneliti semata, melainkan menuntut proses pengembangan yang melibatkan secara langsung mereka yang memahami konteks pembelajaran di lapangan, yaitu guru dan peserta didik itu sendiri. Kebutuhan inilah yang mendasari penggunaan pendekatan partisipatoris dalam penelitian pengembangan instrumen asesmen autentik ini, sebagaimana akan dibahas pada sub bab berikutnya.

4) Asesmen Autentik Berdasarkan Ranah Afektif, Kognitif, dan Psikomotorik

Asesmen autentik pada hakikatnya tidak hanya diarahkan untuk mengetahui apa yang diketahui peserta didik, tetapi juga untuk memperoleh bukti mengenai apa yang mampu dilakukan, bagaimana peserta didik menyikapi nilai yang dipelajari, serta bagaimana pengetahuan dan nilai tersebut diwujudkan dalam perilaku dan tindakan nyata. Dengan demikian, asesmen autentik memiliki cakupan yang bersifat holistik karena berhubungan dengan keterpaduan ranah afektif, kognitif, dan psikomotorik. Dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), keterpaduan ketiga ranah tersebut menjadi semakin penting karena tujuan pembelajaran PAI bukan hanya penguasaan pengetahuan keagamaan, tetapi juga pembentukan sikap, karakter, penghayatan nilai, dan

[180] Susanna, S., Usman, J., dan Suyanta, S., "*Guru di Persimpangan Kurikulum Baru: Dilema Implementasi Kurikulum Merdeka Berbasis Keislaman*," Fitrah: Journal of Islamic Education 4, no. 2 (2023): 356–369.

kemampuan mengaktualisasikan ajaran Islam dalam kehidupan sehari-hari.[181]

Secara konseptual, pembagian ranah pembelajaran ke dalam aspek afektif, kognitif, dan psikomotorik memiliki landasan yang kuat dalam tradisi taksonomi tujuan pendidikan. Ranah kognitif dikembangkan secara lebih sistematis oleh Bloom dan kemudian direvisi oleh Anderson dan Krathwohl, sedangkan ranah afektif dikembangkan oleh Krathwohl, Bloom, dan Masia. Adapun ranah psikomotorik dikembangkan lebih lanjut oleh para ahli seperti Dave, Simpson, dan Harrow. Oleh sebab itu, penggunaan kode A1–A5, C1–C6, dan P1–P5 dalam penyusunan indikator bukan sekadar pemberian label, melainkan menunjukkan jenjang kompleksitas kompetensi yang hendak diukur.[182]

a) Ranah Afektif (A1–A5)

Ranah afektif berkaitan dengan sikap, nilai, perasaan, minat, apresiasi, komitmen, dan kecenderungan perilaku peserta didik terhadap suatu objek atau nilai tertentu. Dalam pembelajaran PAI, ranah ini memiliki kedudukan penting karena keberhasilan pembelajaran tidak cukup ditunjukkan melalui kemampuan peserta didik menjelaskan suatu konsep keagamaan, tetapi juga melalui penerimaan, penghayatan, komitmen, dan konsistensi dalam mengamalkan nilai-nilai Islam. Krathwohl, Bloom, dan Masia mengembangkan ranah afektif dalam lima jenjang yang bersifat hierarkis, yaitu *receiving*,

---

[181] Grant Wiggins, Assessing Student Performance: *Exploring the Purpose and Limits of Testing* (San Francisco: Jossey-Bass, 1993).

[182] Lorin W. Anderson dan David R. Krathwohl, eds., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (New York: Longman, 2001). Buku ini terverifikasi sebagai karya Anderson dan Krathwohl tahun 2001.

responding, *valuing*, *organization*, dan *characterization*.[183]

A1 - *Receiving* (Menerima)

A1 merupakan tingkat paling dasar dalam ranah afektif. Pada tingkat ini peserta didik menunjukkan kesediaan untuk memperhatikan, mendengar, menerima, atau menyadari adanya suatu nilai, objek, fenomena, atau stimulus. Dalam pembelajaran PAI, misalnya, peserta didik bersedia mendengarkan penjelasan tentang pentingnya kejujuran, memperhatikan penjelasan tentang kewajiban salat, atau menunjukkan perhatian ketika guru mendiskusikan nilai toleransi dalam kehidupan bermasyarakat. Kata kerja operasional yang dapat digunakan antara lain memperhatikan, mendengarkan, mengenali, memilih, mengikuti, dan menunjukkan kesadaran.[184]

A2 - *Responding* (Menanggapi)

Pada tingkat A2, peserta didik tidak lagi sekadar menerima stimulus, tetapi memberikan respons secara aktif. Respons dapat berupa partisipasi, menjawab, bertanya, berdiskusi, melaksanakan kegiatan, atau menunjukkan keterlibatan dalam suatu aktivitas pembelajaran. Dalam PAI, peserta didik misalnya berpartisipasi aktif dalam diskusi tentang akhlak terpuji, memberikan tanggapan terhadap kasus perilaku tidak jujur, atau mengikuti kegiatan sosial yang

[183] David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, dan Bertram B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain* (New York: David McKay, 1964). Data bibliografis edisi 1964 terverifikasi melalui katalog Google Books.
[184] *Ibid.*

dirancang untuk mengembangkan kepedulian terhadap sesama.[185]

A3 - *Valuing* (Menilai/Menghargai)

A3 menunjukkan bahwa peserta didik mulai memberikan nilai atau penghargaan terhadap suatu konsep, prinsip, atau perilaku. Nilai tersebut mulai diterima sebagai sesuatu yang penting sehingga memengaruhi pilihan dan tindakan peserta didik. Dalam konteks PAI, peserta didik tidak hanya mengetahui bahwa kejujuran merupakan akhlak terpuji, tetapi mulai menunjukkan komitmen untuk menghargai dan mempertahankan kejujuran dalam situasi nyata. Bukti asesmennya dapat berupa konsistensi pilihan dalam studi kasus, refleksi tertulis, jurnal, observasi perilaku, atau penilaian diri.[186]

A4 - *Organization* (Mengorganisasikan)

Pada tingkat ini peserta didik mampu mengintegrasikan berbagai nilai yang diterima, membandingkannya, menentukan prioritas, dan mengorganisasikan nilai-nilai tersebut menjadi suatu sistem nilai pribadi. Dalam pembelajaran PAI, misalnya, peserta didik mampu menjelaskan dan menentukan prioritas ketika menghadapi konflik antara kepentingan pribadi dengan nilai kejujuran, tanggung jawab, keadilan, atau kepedulian sosial. Pada tingkat ini asesmen tidak cukup hanya menggunakan pertanyaan yang menanyakan sikap, tetapi perlu menghadirkan situasi yang memungkinkan peserta

[185] *Ibid.*
[186] *Ibid.*

didik memperlihatkan proses pengambilan keputusan dan pertimbangan nilai.[187]

A5 - *Characterization by Value or Value Complex* (Karakterisasi)

A5 merupakan tingkat tertinggi dalam ranah afektif. Pada tahap ini nilai telah terinternalisasi sehingga menjadi bagian relatif konsisten dari kepribadian peserta didik dan tercermin dalam pola perilaku. Nilai tidak lagi sekadar diketahui atau disetujui, tetapi menjadi dasar bertindak secara konsisten. Dalam PAI, misalnya, kejujuran tetap dipraktikkan meskipun peserta didik tidak diawasi, sikap tanggung jawab ditunjukkan secara konsisten, dan kepedulian sosial diwujudkan dalam berbagai konteks kehidupan. Karena karakterisasi berhubungan dengan pola perilaku yang relatif menetap, pengukurannya lebih tepat menggunakan observasi berkelanjutan, jurnal, penilaian diri, penilaian antarteman, portofolio, dan dokumentasi perkembangan perilaku daripada hanya menggunakan tes tertulis.[188]

Dengan demikian, asesmen autentik pada ranah afektif harus memperhatikan *evidence of behavior*, bukan semata-mata jawaban verbal tentang sikap. Seorang peserta didik dapat menyatakan bahwa kejujuran penting, tetapi pernyataan tersebut belum cukup membuktikan bahwa nilai kejujuran telah menjadi bagian dari karakternya. Oleh karena itu, semakin tinggi jenjang afektif yang hendak diukur, semakin penting penggunaan teknik penilaian yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk

[187] *Ibid.*
[188] *Ibid.*

menunjukkan perilaku nyata dalam konteks yang bermakna.

Dalam konteks PAI, pemilihan indikator afektif juga harus memperhatikan karakteristik nilai yang hendak ditanamkan. Indikator tidak seharusnya berhenti pada istilah umum seperti "memiliki sikap baik" atau "menunjukkan akhlak mulia", tetapi harus diterjemahkan menjadi perilaku yang dapat diamati, misalnya jujur dalam mengerjakan tugas, bertanggung jawab terhadap amanah, menghormati perbedaan, menjaga adab dalam berdiskusi, peduli terhadap sesama, serta konsisten melaksanakan ibadah sesuai konteks pembelajaran. Dengan demikian, konstruk afektif dapat diterjemahkan menjadi bukti yang dapat diamati dan dinilai secara lebih objektif melalui rubrik.

b) Ranah Kognitif (C1–C6)

Ranah kognitif berkaitan dengan kemampuan mental peserta didik dalam memperoleh, memahami, menggunakan, menguraikan, menilai, dan menghasilkan pengetahuan. Taksonomi Bloom yang direvisi oleh Anderson dan Krathwohl mengubah struktur ranah kognitif menjadi enam proses kognitif, yaitu remember, understand, apply, analyze, evaluate, dan create.[189] Keenam jenjang tersebut dapat dinyatakan dalam penyusunan indikator sebagai C1 sampai C6.

C1 - *Remember* (Mengingat)

C1 merupakan kemampuan mengambil kembali pengetahuan yang telah dipelajari dari memori. Pada pembelajaran PAI, contohnya adalah menyebutkan

[189] Lorin W. Anderson dan David R. Krathwohl, eds., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (New York: Longman, 2001).

rukun iman, mengidentifikasi nama surah, menyebutkan syarat wajib zakat, atau mengingat pengertian suatu konsep keagamaan. Kata kerja operasional yang dapat digunakan antara lain menyebutkan, mengidentifikasi, memilih, mengingat, mendefinisikan, dan mencocokkan.

C2 - *Understand* (Memahami)

C2 menunjukkan kemampuan membangun makna dari informasi yang diterima. Peserta didik mampu menjelaskan dengan kata-kata sendiri, menginterpretasikan, mengklasifikasikan, memberikan contoh, membandingkan, atau menyimpulkan suatu konsep. Dalam PAI, misalnya peserta didik menjelaskan makna kandungan suatu ayat, menguraikan hikmah salat, atau menjelaskan perbedaan antara perilaku tawakal dan sikap pasrah tanpa usaha.

C3 - *Apply* (Menerapkan)

C3 merupakan kemampuan menggunakan suatu prosedur atau pengetahuan dalam situasi tertentu. Dalam PAI, peserta didik dapat menerapkan kaidah tajwid ketika membaca Al-Qur'an, menerapkan ketentuan fikih dalam situasi kehidupan sehari-hari, atau menggunakan prinsip musyawarah ketika menyelesaikan permasalahan dalam kelompok. Pada tingkat ini, asesmen sebaiknya tidak berhenti pada pertanyaan "apa" dan "mengapa", tetapi memberikan situasi atau permasalahan yang menuntut penerapan pengetahuan.

C4 - *Analyze* (Menganalisis)

C4 menunjukkan kemampuan memecah suatu informasi menjadi bagian-bagian, melihat hubungan

antarbagian, serta mengidentifikasi struktur atau alasan yang mendasarinya. Dalam PAI, peserta didik dapat diminta menganalisis suatu kasus konflik sosial berdasarkan prinsip ukhuwah Islamiyah, menganalisis penyebab munculnya perilaku tercela, atau menganalisis kandungan nilai suatu ayat dalam konteks kehidupan kontemporer.

C5 - *Evaluate* (Mengevaluasi)

C5 merupakan kemampuan membuat pertimbangan berdasarkan kriteria atau standar tertentu. Dalam pembelajaran PAI, peserta didik dapat mengevaluasi suatu tindakan berdasarkan prinsip keadilan, menilai argumentasi dalam suatu permasalahan moral, atau memberikan pertimbangan terhadap suatu perilaku sosial berdasarkan nilai-nilai Islam. Penilaian C5 lebih bermakna apabila peserta didik disediakan kasus, data, pernyataan, atau situasi autentik yang membutuhkan argumentasi.

C6 - *Create* (Mencipta)

C6 merupakan kemampuan menggabungkan berbagai unsur untuk menghasilkan gagasan, rancangan, solusi, produk, atau bentuk baru. Dalam PAI, peserta didik dapat merancang kampanye digital tentang anti-perundungan, membuat proyek sosial berbasis nilai Islam, menghasilkan media edukasi keagamaan, menyusun solusi terhadap persoalan lingkungan berdasarkan prinsip khalifah, atau merancang kegiatan sosial-keagamaan. Pada tahap ini, penilaian autentik sangat relevan karena produk dan

proses yang dihasilkan peserta didik dapat diamati secara langsung dan dinilai menggunakan rubrik.[190]

Keenam tingkat kognitif tersebut tidak harus dipandang sebagai jenjang yang selalu berdiri sendiri. Dalam asesmen autentik, satu tugas dapat mengintegrasikan beberapa proses kognitif sekaligus. Sebagai contoh, proyek kampanye mengenai kejujuran dalam bermedia sosial dapat menuntut peserta didik mengingat konsep (C1), memahami prinsip etika Islam (C2), menerapkan prinsip tersebut pada kasus (C3), menganalisis persoalan (C4), mengevaluasi alternatif solusi (C5), dan menghasilkan produk kampanye (C6). Oleh karena itu, penentuan level kognitif dalam kisi-kisi harus didasarkan pada tuntutan proses berpikir yang sesungguhnya diperlukan untuk menyelesaikan tugas, bukan hanya pada kata kerja yang digunakan dalam rumusan indikator.

Hal tersebut penting karena penggunaan kata kerja seperti "menjelaskan", "menganalisis", atau "mengevaluasi" belum otomatis menjadikan suatu butir soal berada pada level C2, C4, atau C5. Level kognitif ditentukan oleh aktivitas mental yang dituntut oleh stimulus, pertanyaan, dan proses penyelesaian masalah.[191] Dengan demikian, pengembangan instrumen harus memperhatikan kesesuaian antara tujuan pembelajaran, materi, stimulus, indikator, proses kognitif, dan bentuk respons peserta didik.

---

[190] Grant Wiggins dan Jay McTighe, *Understanding by Design, expanded 2nd ed. (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*, 2005). Edisi ini terverifikasi sebagai expanded second edition tahun 2005.

[191] Lorin W. Anderson dan David R. Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing.*

c) Ranah Psikomotorik (P1–P5)

Ranah psikomotorik berhubungan dengan kemampuan melakukan tindakan, keterampilan, prosedur, gerakan, atau menghasilkan suatu kinerja yang melibatkan koordinasi dan ketepatan. Dalam pembelajaran PAI, ranah psikomotorik memiliki kedudukan yang sangat penting karena banyak kompetensi keagamaan yang harus dibuktikan melalui praktik, seperti membaca Al-Qur'an, melaksanakan ibadah, mempraktikkan penyelenggaraan jenazah, melakukan khutbah atau ceramah, menghasilkan karya keagamaan, serta melaksanakan proyek sosial-keagamaan.

Salah satu klasifikasi yang banyak digunakan dalam pendidikan adalah taksonomi psikomotorik Dave yang membagi perkembangan keterampilan menjadi lima tingkat, yaitu imitation, manipulation, precision, articulation, dan naturalization.[192]

P1 - *Imitation* (Meniru)

P1 merupakan kemampuan melakukan suatu keterampilan dengan mengamati contoh atau demonstrasi yang diberikan. Peserta didik masih bergantung pada model atau contoh dari guru. Dalam PAI, misalnya peserta didik menirukan gerakan wudu, gerakan salat, cara membaca ayat Al-Qur'an, atau teknik menyampaikan azan setelah mengamati demonstrasi guru.

P2 - *Manipulation* (Manipulasi)

Pada tingkat P2, peserta didik mampu melakukan keterampilan berdasarkan petunjuk, instruksi, atau

[192] Ismet Basuki dan Hariyanto, *Asesmen Pembelajaran* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014). Data bibliografis buku tersebut tercatat sebagai edisi pertama tahun 2014.

prosedur yang telah dipelajari tanpa harus terus-menerus melihat contoh. Dalam PAI, peserta didik dapat melakukan wudu sesuai urutan yang benar berdasarkan petunjuk, melaksanakan tata cara salat sesuai ketentuan, atau menyusun dan mempraktikkan prosedur penyelenggaraan jenazah berdasarkan pedoman yang telah dipelajari.

P3 - *Precision* (Presisi)

P3 menunjukkan kemampuan melakukan suatu keterampilan dengan tingkat ketepatan, kecermatan, dan kesalahan yang semakin kecil. Peserta didik mulai menunjukkan penguasaan keterampilan secara lebih mandiri. Contohnya adalah membaca Al-Qur'an dengan penerapan hukum tajwid yang semakin tepat, melaksanakan gerakan salat sesuai ketentuan dengan ketepatan yang tinggi, atau menyampaikan khutbah dengan struktur, pelafalan, dan intonasi yang tepat.

P4 - *Articulation* (Artikulasi)

Pada tahap P4, peserta didik mampu mengoordinasikan beberapa keterampilan secara terpadu dan menyesuaikannya dengan situasi tertentu. Dalam pembelajaran PAI, peserta didik dapat mengintegrasikan kemampuan membaca ayat, menjelaskan kandungan ayat, berkomunikasi, dan menyajikan argumentasi dalam suatu kegiatan presentasi keagamaan. Demikian pula dalam proyek sosial-keagamaan, peserta didik dapat merencanakan kegiatan, membagi tugas, melaksanakan kegiatan, dan mempresentasikan hasilnya secara terpadu.

P5 - *Naturalization* (Naturalisasi)

P5 merupakan tingkat tertinggi dalam klasifikasi Dave, ketika keterampilan telah menjadi relatif

> otomatis, lancar, efisien, dan dapat dilakukan secara wajar tanpa membutuhkan banyak perhatian sadar terhadap setiap langkah teknis.[193] Dalam PAI, keterampilan tersebut misalnya kemampuan membaca Al-Qur'an secara lancar dan tepat, melakukan praktik ibadah dengan benar secara mandiri, atau melaksanakan aktivitas sosial-keagamaan secara efektif dan bertanggung jawab.

Karena ranah psikomotorik berkaitan dengan tindakan nyata, instrumen yang digunakan harus mampu menangkap kualitas kinerja, bukan hanya pengetahuan tentang keterampilan. Oleh sebab itu, teknik yang sesuai meliputi penilaian kinerja (performance assessment), praktik, proyek, produk, demonstrasi, portofolio, dan observasi yang dilengkapi rubrik. Hal ini sejalan dengan hakikat asesmen autentik yang menuntut bukti kemampuan peserta didik melalui tugas yang bermakna dan dekat dengan konteks kehidupan nyata. Dalam penelitian ini, penilaian kinerja praktik ibadah, produk keagamaan, proyek sosial-keagamaan, serta portofolio merupakan bentuk instrumen yang relevan untuk mengukur aspek psikomotorik sekaligus menghubungkannya dengan ranah kognitif dan afektif.[194]

Dengan demikian, ketiga ranah tersebut sesungguhnya tidak dapat dipisahkan secara kaku. Kompetensi PAI yang autentik justru muncul ketika pengetahuan, sikap, dan keterampilan berinteraksi dalam satu pengalaman belajar. Peserta didik yang mampu menjelaskan tata cara suatu ibadah (kognitif), memiliki kesadaran dan kemauan untuk melaksanakannya (afektif), dan mampu mempraktikkannya dengan benar (psikomotorik) menunjukkan capaian yang

---

[193] *Ibid.*

[194] Grant Wiggins, *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing* (San Francisco: Jossey-Bass, 1993).

lebih utuh dibandingkan peserta didik yang hanya mampu menjawab pertanyaan tertulis tentang konsep tersebut.

Atas dasar itu, asesmen autentik PAI perlu dirancang dengan prinsip alignment antara tujuan pembelajaran, aktivitas belajar, bukti asesmen, instrumen, dan kriteria keberhasilan. Wiggins dan McTighe menekankan bahwa perencanaan asesmen seharusnya dimulai dari kejelasan hasil yang diharapkan, dilanjutkan dengan penentuan bukti yang dapat menunjukkan pencapaian hasil tersebut, kemudian menentukan pengalaman belajar yang mendukungnya.[195] Dengan kerangka tersebut, guru tidak memilih bentuk instrumen semata-mata karena mudah dibuat, tetapi berdasarkan bukti kompetensi yang benar-benar diperlukan.

5) Kisi-Kisi Soal sebagai Blueprint Pengembangan Instrumen Asesmen

Dalam pengembangan asesmen, khususnya asesmen tertulis pada ranah kognitif, kisi-kisi soal merupakan bagian penting yang berfungsi sebagai blueprint atau rancangan dasar sebelum penulisan butir soal dilakukan. Kisi-kisi memastikan bahwa butir yang dikembangkan memiliki keterkaitan yang jelas dengan kompetensi atau tujuan pembelajaran, materi, indikator, proses kognitif, bentuk soal, dan distribusi nomor soal. Dengan kata lain, kisi-kisi bukan sekadar tabel administratif, tetapi merupakan instrumen pengendali agar asesmen memiliki keterwakilan isi dan tuntutan kognitif yang dapat dipertanggungjawabkan.[196]

---

[195] Grant Wiggins dan Jay McTighe, *Understanding by Design, expanded 2nd ed.* (Alexandria, VA: ASCD, 2005). Kerangka tersebut menempatkan penentuan bukti asesmen sebagai bagian penting dari backward design.

[196] Pietro J. Pascale, *Developing a Table of Specifications (ERIC, Educational Resources Information Center*). Literatur tersebut secara khusus membahas table of specifications untuk membantu guru mengembangkan tes dan menjaga kesesuaian isi serta proses yang diukur.

Secara konseptual, test blueprint atau table of specifications merupakan dokumen yang memetakan isi yang akan diukur dengan proses kognitif atau keterampilan yang hendak diukur. Blueprint membantu pengembang tes menentukan proporsi materi, tingkat kognitif, bentuk item, jumlah item, dan karakteristik lain yang diperlukan sebelum penulisan soal. [197]Dengan adanya blueprint, guru dapat menghindari kecenderungan menulis soal berdasarkan materi yang paling mudah dibuat pertanyaannya atau hanya mengukur tingkat pengetahuan yang rendah.

Dalam konteks penelitian pengembangan instrumen asesmen autentik PAI, kisi-kisi perlu ditempatkan sebagai tahap penghubung antara Capaian Pembelajaran (CP), Tujuan Pembelajaran (TP), bukti kompetensi, dan butir instrumen. Oleh karena itu, penyusunannya dapat dilakukan melalui tahapan: pertama, mengidentifikasi CP dan TP yang akan dinilai; kedua, menentukan materi atau substansi kompetensi; ketiga, merumuskan indikator pencapaian; keempat, menentukan indikator soal; kelima, menetapkan level proses kognitif; keenam, memilih bentuk soal; ketujuh, menentukan stimulus atau konteks; dan kedelapan, menentukan nomor serta distribusi butir soal.[198]

Kisi-kisi yang baik sekurang-kurangnya memuat komponen kompetensi atau materi, indikator pencapaian kompetensi, indikator soal, level kognitif, bentuk soal, dan nomor soal. Dalam praktik pengembangan instrumen PAI, format tersebut dapat diperluas dengan kolom stimulus/konteks autentik, karena stimulus memiliki

---

[197] John M. Gyll, "*Improving the Validity of Objective Assessment in Higher Education: Steps for Building a Best-in-Class Competency-Based Assessment Program*," The Journal of Competency-Based Education (2018). Studi tersebut menjelaskan test blueprint/table of specifications sebagai bagian dari spesifikasi tes yang memetakan domain isi dan tingkat kognitif serta jumlah butir pada masing-masing area.

[198] Ismet Basuki dan Hariyanto, *Asesmen Pembelajaran* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014).

peranan penting dalam menentukan apakah sebuah soal benar-benar menuntut penerapan pengetahuan dalam konteks kehidupan nyata. Format kisi-kisi yang digunakan dalam perangkat asesmen PAI dapat memuat kolom kompetensi atau materi pokok, indikator pencapaian materi, indikator soal, rumusan butir soal, level kognitif, bentuk soal, dan nomor soal.[199]

Kisi-kisi juga berfungsi sebagai sarana untuk menjaga validitas isi. Validitas isi tidak hanya berkaitan dengan jumlah materi yang muncul dalam tes, tetapi juga dengan keterwakilan domain kompetensi dan kesesuaian tuntutan kognitif dengan tujuan pembelajaran. Apabila tujuan pembelajaran menuntut peserta didik mampu menganalisis dan mengevaluasi, tetapi seluruh butir hanya mengukur kemampuan mengingat, maka terdapat ketidaksesuaian antara tujuan dan asesmen. Oleh karena itu, kisi-kisi menjadi salah satu alat penting untuk mengontrol keselarasan tersebut.

Dalam konteks asesmen autentik, penting dibedakan antara kisi-kisi soal tes tertulis dengan blueprint instrumen autentik. Kisi-kisi soal terutama digunakan untuk merencanakan instrumen yang berbentuk butir tes, sedangkan penilaian afektif dan psikomotorik membutuhkan rancangan yang memuat aspek atau dimensi yang diamati, indikator perilaku/kinerja, teknik penilaian, bentuk tugas atau situasi, kriteria keberhasilan, skala penskoran, serta rubrik. Dengan demikian, tidak semua kompetensi PAI tepat diwakili hanya melalui kisi-kisi soal tertulis.

Perbedaan tersebut sangat penting dalam penelitian ini. Asesmen autentik tidak dimaksudkan untuk menggantikan

---

[199] Susanna, *Format Kisi-Kisi Soal Ujian Sekolah, dokumen perangkat asesmen PAI*, yang memuat komponen kompetensi/materi pokok, indikator pencapaian materi, indikator soal, rumusan butir soal, level kognitif, bentuk soal, dan nomor soal.

seluruh bentuk tes tertulis, melainkan untuk memastikan bahwa setiap kompetensi dinilai melalui cara yang paling sesuai dengan karakteristiknya. Ranah kognitif dapat menggunakan tes tertulis maupun tugas autentik, ranah afektif lebih tepat dinilai melalui observasi, jurnal, penilaian diri, penilaian antarteman, dan portofolio, sedangkan ranah psikomotorik terutama memerlukan demonstrasi atau kinerja nyata yang dinilai menggunakan rubrik. Pemilihan teknik harus didasarkan pada karakteristik kompetensi dan bukti belajar yang hendak diperoleh.[200]

Dengan demikian, kisi-kisi dalam penelitian ini tidak diposisikan sebagai produk akhir asesmen, melainkan sebagai blueprint yang menjamin keterkaitan antara apa yang diajarkan, apa yang hendak dicapai, apa yang diminta dari peserta didik, dan apa yang akhirnya dinilai. Dalam pembelajaran PAI, prinsip tersebut mempunyai arti strategis karena kompetensi keagamaan bersifat multidimensional. Instrumen yang hanya mengukur pengetahuan berpotensi menghasilkan gambaran capaian yang tidak utuh, sedangkan instrumen yang mengintegrasikan pengetahuan, sikap, dan keterampilan memberikan bukti yang lebih dekat dengan tujuan pendidikan PAI.

Oleh karena itu, penyusunan kisi-kisi harus dilakukan sebelum penulisan butir soal dan harus menjadi bagian dari proses pengembangan instrumen secara sistematis. Guru perlu memastikan bahwa setiap indikator mempunyai dasar yang jelas dalam CP atau TP, setiap indikator soal memiliki

[200] American Educational Research Association, *American Psychological Association, dan National Council on Measurement in Education, Standards for Educational and Psychological Testing* (Washington, DC: American Educational Research Association, 2014). Standar ini menempatkan validitas, reliabilitas, dan keadilan/fairness sebagai prinsip penting dalam pengembangan dan penggunaan asesmen.

tuntutan kognitif yang sesuai, setiap stimulus relevan dengan konteks peserta didik, dan setiap butir dapat ditelusuri kembali kepada kompetensi yang hendak diukur. Dengan demikian, kisi-kisi berfungsi sebagai alat pengendali mutu sejak tahap perencanaan sampai tahap evaluasi instrumen.

6) Sintesis Ranah Asesmen Autentik dan Kisi-Kisi Instrumen dalam Pembelajaran PAI

Berdasarkan uraian tersebut, asesmen autentik dalam pembelajaran PAI dapat dipahami sebagai proses pengumpulan dan interpretasi bukti belajar yang dilakukan secara sistematis, kontekstual, dan holistik untuk mengetahui ketercapaian kompetensi peserta didik pada ranah afektif, kognitif, dan psikomotorik. Ranah afektif dapat dipetakan melalui A1–A5, ranah kognitif melalui C1–C6, dan ranah psikomotorik melalui P1–P5. Pemetaan tersebut membantu guru menentukan bentuk bukti, teknik asesmen, dan instrumen yang paling sesuai dengan kompetensi yang hendak dinilai.

Akan tetapi, penggunaan kode A1–A5, C1–C6, dan P1–P5 tidak boleh menjadi tujuan pada dirinya sendiri. Taksonomi hanya merupakan alat konseptual untuk membantu guru mengidentifikasi tingkat kompleksitas kompetensi. Kualitas asesmen tetap ditentukan oleh kesesuaian antara capaian yang hendak diukur, tugas atau stimulus yang diberikan, instrumen yang digunakan, kriteria keberhasilan, teknik penskoran, dan penggunaan hasil asesmen. Karena itu, pengembangan instrumen autentik harus bergerak dari orientasi "apa bentuk soalnya?" menuju pertanyaan yang lebih mendasar, yaitu "bukti apa yang paling tepat untuk menunjukkan bahwa kompetensi tersebut telah dicapai peserta didik?"

Dalam penelitian ini, prinsip tersebut menjadi landasan penting bagi pengembangan modul. Guru tidak diarahkan

sekadar memperbanyak bentuk instrumen, tetapi dibimbing untuk menganalisis kompetensi, memilih bukti autentik, menyusun indikator, membuat kisi-kisi atau blueprint, mengembangkan instrumen, menyusun rubrik, melaksanakan asesmen, serta menggunakan hasilnya sebagai bahan umpan balik dan refleksi. Dengan demikian, asesmen autentik bukan sekadar teknik penilaian, melainkan suatu sistem yang menghubungkan tujuan pembelajaran, pengalaman belajar, bukti kompetensi, dan perbaikan pembelajaran secara berkelanjutan.

2.1.6 Rubrik Penilaian dalam Asesmen Autentik Pembelajaran PAI

1) Pengertian dan Hakikat Rubrik Penilaian

Rubrik penilaian merupakan salah satu perangkat penting dalam pelaksanaan asesmen autentik, khususnya ketika objek yang dinilai berupa kemampuan kompleks yang tidak dapat direpresentasikan secara memadai melalui skor benar-salah atau jawaban tertulis semata. Dalam konteks asesmen berbasis kinerja, rubrik berfungsi menerjemahkan kualitas performa peserta didik ke dalam seperangkat kriteria, indikator, tingkat pencapaian, dan deskriptor yang dapat digunakan secara sistematis oleh penilai. Dengan demikian, rubrik tidak sekadar merupakan tabel pemberian skor, tetapi merupakan representasi operasional mengenai apa yang dimaksud dengan kinerja yang berkualitas pada suatu tugas tertentu.[201]

Dalam literatur asesmen kontemporer, rubrik dipahami sebagai instrumen yang memberikan informasi mengenai kriteria penilaian dan tingkat kualitas performa yang diharapkan dalam suatu tugas. Keberadaan kriteria dan level kinerja tersebut membuat ekspektasi pembelajaran

[201] Rebecca Krebs, Björn Rothstein, and Julian Roelle, "*Rubrics Enhance Accuracy and Reduce Cognitive Load in Self-Assessment*," Metacognition and Learning 17 (2022): 627–650, https://doi.org/10.1007/s11409-022-09302-1

menjadi lebih eksplisit, baik bagi guru maupun peserta didik. Rubrik sekaligus menyediakan kerangka untuk menghubungkan tujuan pembelajaran dengan bukti belajar yang hendak dikumpulkan dan dengan keputusan penilaian yang akan dibuat.[202]

Kedudukan rubrik menjadi semakin penting ketika pembelajaran menuntut peserta didik mendemonstrasikan kompetensi dalam situasi yang menyerupai kehidupan nyata. Dalam asesmen autentik, objek penilaian dapat berupa presentasi, proyek, praktik, portofolio, simulasi, pemecahan masalah, atau performa lainnya yang memiliki lebih dari satu dimensi kualitas. Kondisi tersebut menuntut adanya alat yang dapat menjelaskan secara eksplisit dimensi performa yang dinilai sekaligus membedakan tingkat pencapaiannya. Penelitian pengembangan rubrik mutakhir menunjukkan bahwa rubrik merupakan sarana penting untuk mengubah kompetensi yang bersifat multidimensional menjadi kriteria penilaian yang dapat diamati dan dinilai secara konsisten.[203]

Dengan demikian, rubrik dapat dipahami memiliki dua hakikat sekaligus. Pertama, rubrik merupakan alat pengukuran atau penskoran, karena digunakan untuk memberikan kategori atau skor terhadap bukti performa peserta didik. Kedua, rubrik merupakan alat pedagogis, karena kriteria yang ditampilkan di dalamnya dapat membantu peserta didik memahami target kinerja, melakukan refleksi, dan memperbaiki kualitas hasil belajarnya. Meta-analisis Panadero et al. menunjukkan

---

[202] rnesto Panadero, Anders Jonsson, Leire Pinedo, and Belén Fernández-Castilla, *"Effects of Rubrics on Academic Performance, Self-Regulated Learning*, and Self-Efficacy: A Meta-analytic Review*," Educational Psychology Review* 35 (2023): Article 113, https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4

[203] Ahmad Yousef and Abedalkarim Ayyoub, "*Rubric Development and Validation for Assessing Educational Robotics Skills*," Frontiers in Education 9 (2024): 1496242, https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1496242

bahwa penggunaan rubrik mempunyai pengaruh positif terhadap prestasi akademik, sementara penelitian eksperimental Krebs, Rothstein, dan Roelle menunjukkan bahwa rubrik dapat meningkatkan ketepatan self-assessment sekaligus mengurangi beban kognitif peserta didik dalam melakukan penilaian terhadap kinerjanya sendiri.[204]

Berdasarkan sintesis tersebut, dalam penelitian ini rubrik penilaian dipahami sebagai instrumen penskoran yang memuat dimensi atau kriteria kinerja, tingkat pencapaian, dan deskriptor performa yang digunakan untuk memberikan penilaian secara sistematis, transparan, objektif, dan kontekstual terhadap bukti belajar peserta didik dalam asesmen autentik pembelajaran PAI.

Definisi tersebut penting bagi penelitian ini karena objek yang dikembangkan bukan sekadar instrumen untuk mengetahui penguasaan pengetahuan keagamaan, melainkan instrumen yang dapat menangkap kemampuan peserta didik dalam mempraktikkan ibadah, membaca Al-Qur'an, mengaktualisasikan akhlak Islami, melaksanakan proyek berbasis nilai Islam, serta merefleksikan pengalaman keberagamaannya. Dengan karakteristik tersebut, penilaian membutuhkan perangkat yang mampu mengoperasionalkan konstruk yang kompleks menjadi performa yang dapat diamati.

2) Fungsi Rubrik dalam Asesmen Autentik

Rubrik memiliki fungsi yang lebih luas daripada sekadar menentukan nilai akhir. Dalam asesmen autentik, rubrik sekurang-kurangnya memiliki lima fungsi utama.

---

[204] Panadero et al., "*Effects of Rubrics on Academic Performance," dan Krebs, Rothstein, and Roelle, "Rubrics Enhance Accuracy and Reduce Cognitive Load.*" Meta-analisis Panadero et al. melaporkan efek positif moderat pada performa akademik (g = 0,45), sedangkan Krebs et al. menemukan peningkatan akurasi self-assessment dan penurunan cognitive load pada kelompok yang menggunakan rubrik.

Pertama, rubrik berfungsi sebagai alat untuk memperjelas kriteria keberhasilan. Peserta didik tidak hanya diberi informasi tentang tugas yang harus dilakukan, tetapi juga mengetahui karakteristik performa yang dianggap baik. Kejelasan kriteria tersebut memungkinkan proses asesmen berlangsung lebih transparan karena peserta didik memperoleh informasi yang cukup mengenai standar yang harus dicapai.[205]

Kedua, rubrik berfungsi sebagai alat standardisasi dan konsistensi penskoran. Dalam penilaian performa, dua guru dapat memberikan skor yang berbeda terhadap performa yang sama apabila tidak mempunyai acuan penilaian yang jelas. Kualitas rubrik terbukti berhubungan dengan variasi antarpengoreksi atau marker variation. Chakraborty et al. menunjukkan bahwa karakteristik rubrik, khususnya kejelasan indikator kualitas, berpengaruh terhadap variasi penilaian dan pada akhirnya berkaitan dengan reliabilitas dan fairness proses penilaian.[206]

Ketiga, rubrik berfungsi sebagai alat pemberian umpan balik. Rubrik analitik memungkinkan guru tidak sekadar mengatakan bahwa hasil peserta didik "baik" atau "kurang", tetapi dapat menunjukkan aspek tertentu yang telah tercapai dan aspek yang masih perlu diperbaiki. Fungsi diagnostik ini penting bagi pembelajaran PAI karena kompetensi keagamaan peserta didik berkembang melalui proses bertahap dan memerlukan umpan balik yang spesifik.

Keempat, rubrik berfungsi sebagai alat mendukung self-assessment dan peer-assessment. Ketika kriteria dan

---

[205] Ernesto Panadero and Anders Jonsson, "*A Critical Review of the Arguments against the Use of Rubrics*," Educational Research Review 30 (2020): 100329, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329

[206] Subrata Chakraborty et al., "*Effects of Rubric Quality on Marker Variation in Higher Education*," Studies in Educational Evaluation 70 (2021): 100997, https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100997

tingkat pencapaian disajikan secara eksplisit, peserta didik dapat membandingkan performanya dengan standar yang ditentukan. Hasil penelitian eksperimental menunjukkan bahwa penggunaan rubrik dapat meningkatkan akurasi penilaian diri peserta didik serta mengurangi bias penilaian diri.[207]

Kelima, rubrik berfungsi sebagai jembatan antara pembelajaran dan asesmen. Rubrik yang dirancang sejak awal akan membantu guru memastikan bahwa apa yang diajarkan, apa yang diminta dalam tugas, dan apa yang dinilai berada dalam satu kesatuan. Dengan demikian, rubrik menjadi salah satu instrumen untuk mewujudkan keselarasan antara tujuan pembelajaran, aktivitas belajar, bukti performa, dan keputusan asesmen.

Dalam konteks pendidikan agama Islam, fungsi tersebut mempunyai dimensi tambahan, yaitu fungsi etis. Penilaian PAI tidak hanya berkaitan dengan pengukuran capaian akademik, tetapi juga menyentuh aspek sikap, praktik ibadah, dan perilaku yang memiliki konsekuensi moral. Oleh karena itu, rubrik diperlukan agar penilaian tidak bergantung pada kesan subjektif guru, tetapi didasarkan pada kriteria perilaku atau performa yang dapat diamati dan dipertanggungjawabkan. Prinsip keadilan yang telah menjadi bagian dari landasan normatif penelitian ini menghendaki agar proses penilaian dilakukan secara objektif, konsisten, dan tidak diskriminatif.

3) Jenis Rubrik: Holistik dan Analitik

Secara umum, rubrik dapat dibedakan menjadi rubrik holistik dan rubrik analitik. Pembedaan tersebut terutama berkaitan dengan cara penilai mengorganisasikan informasi mengenai kualitas performa peserta didik.

---

[207] Krebs, Rothstein, and Roelle, "*Rubrics Enhance Accuracy and Reduce Cognitive Load in Self-Assessment*," 627–650.

Rubrik holistik memberikan satu penilaian umum terhadap kualitas keseluruhan performa. Penilai mempertimbangkan performa sebagai satu kesatuan dan kemudian menetapkan kategori atau skor berdasarkan kesan menyeluruh terhadap kualitas pekerjaan. Pendekatan ini relatif efisien dan sesuai digunakan apabila tujuan penilaian lebih diarahkan untuk memperoleh gambaran umum tentang tingkat pencapaian peserta didik.

Sebaliknya, rubrik analitik memecah performa ke dalam beberapa dimensi atau kriteria yang dinilai secara terpisah. Setiap kriteria mempunyai tingkat pencapaian dan deskriptor masing-masing sehingga penilai dapat memberikan informasi yang lebih terperinci mengenai kekuatan dan kelemahan peserta didik. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa rubrik analitik cenderung memberikan informasi yang lebih spesifik mengenai dimensi kemampuan yang dinilai dibandingkan rubrik holistik.[208]

Namun, pemilihan antara rubrik holistik dan analitik tidak dapat dilakukan secara mekanis. Pilihan tersebut harus disesuaikan dengan tujuan asesmen, kompleksitas tugas, karakteristik kompetensi yang dinilai, kebutuhan umpan balik, waktu yang tersedia, dan konteks implementasi. Dalam asesmen yang membutuhkan informasi diagnostik secara rinci, rubrik analitik lebih sesuai. Sebaliknya, apabila tujuan utama adalah memperoleh keputusan global mengenai kualitas sebuah performa, rubrik holistik dapat lebih efisien.

Atas dasar pertimbangan tersebut, penelitian ini tidak menempatkan salah satu jenis rubrik sebagai bentuk yang mutlak paling baik. Rubrik holistik dan analitik dipandang

---

[208] Lihat pembahasan komparatif mengenai rubrik holistik dan analitik dalam penelitian Yousef and Ayyoub, "*Rubric Development and Validation for Assessing Educational Robotics Skills*," yang menjelaskan bahwa rubrik holistik memberikan penilaian global, sedangkan rubrik analitik memisahkan beberapa dimensi yang dinilai secara independen.

sebagai dua alternatif yang penggunaannya bergantung pada karakteristik tugas autentik dan tujuan penilaian PAI. Pandangan ini juga sejalan dengan kritik terhadap penggunaan rubrik yang terlalu kaku. Panadero dan Jonsson menunjukkan bahwa rubrik memang mempunyai banyak manfaat, tetapi efektivitasnya sangat dipengaruhi oleh bagaimana rubrik dirancang dan digunakan dalam konteks pembelajaran.[209]

4) Komponen dan Struktur Rubrik Penilaian

Rubrik yang berkualitas sekurang-kurangnya terdiri atas beberapa komponen utama, yaitu kriteria atau dimensi penilaian, tingkat pencapaian, deskriptor kinerja, dan sistem pemberian skor.

Kriteria atau dimensi merupakan aspek kompetensi yang secara substantif hendak dinilai. Karena itu, kriteria harus berasal dari tujuan pembelajaran atau konstruk kompetensi yang telah ditetapkan sebelumnya. Kriteria tidak boleh sekadar merupakan daftar aktivitas yang dilakukan peserta didik, tetapi harus mencerminkan kualitas kompetensi yang hendak dibuktikan.

Tingkat pencapaian menggambarkan gradasi kualitas performa. Setiap level harus menunjukkan perkembangan kualitas yang bermakna dan dapat dibedakan secara jelas. Level tidak boleh hanya dibedakan melalui istilah "sangat baik", "baik", "cukup", dan "kurang", tetapi perlu dijelaskan melalui indikator perilaku atau produk yang dapat diamati.

Deskriptor merupakan unsur yang paling menentukan kualitas rubrik karena menjelaskan secara konkret

[209] Panadero and Jonsson, "*A Critical Review of the Arguments against the Use of Rubrics*." Kajian ini secara khusus mengkritisi anggapan bahwa rubrik selalu membatasi pembelajaran dan menunjukkan bahwa bukti empiris mengenai kritik tersebut relatif lemah, sementara manfaat rubrik lebih terlihat ketika penggunaannya bersifat pragmatis dan formatif.

bagaimana performa peserta didik pada setiap level. Deskriptor yang terlalu umum akan membuka peluang interpretasi yang berbeda antara penilai. Sebaliknya, deskriptor yang spesifik, observable, dan kontekstual akan meningkatkan konsistensi penggunaan rubrik. Penelitian Gregori-Giralt, Menéndez-Varela, dan Rodríguez menunjukkan bahwa aspek kesesuaian konteks dan kejelasan formulasi bahasa merupakan bagian penting dari validitas isi rubrik.[210]

Sistem pemberian skor merupakan mekanisme untuk mengubah hasil pengamatan terhadap performa ke dalam skor atau kategori. Dalam rubrik analitik, skor dapat diberikan untuk setiap kriteria kemudian dijumlahkan atau dibobot sesuai tujuan asesmen. Namun, penjumlahan skor tidak boleh menghilangkan makna substantif dari masing-masing kriteria. Skor harus tetap dapat ditelusuri kembali kepada bukti performa yang melandasinya.

Oleh sebab itu, struktur rubrik yang dikembangkan dalam penelitian ini dapat dirumuskan sebagai berikut: Capaian Pembelajaran → tujuan asesmen → tugas autentik → dimensi/kriteria → indikator observable → level pencapaian → deskriptor → skor/bobot → interpretasi hasil.

Rangkaian tersebut menunjukkan bahwa rubrik bukanlah komponen yang berdiri sendiri. Rubrik merupakan bagian dari suatu sistem asesmen yang dimulai dari apa yang hendak dicapai dan berakhir pada interpretasi bukti belajar.

---

[210] Eva Gregori-Giralt, José-Luis Menéndez-Varela, et al., "*The Content Aspect of Validity in a Rubric-based Assessment System for Course Syllabuses," Studies in Educational Evaluation* 68 (2021): 100971, https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100971

5) Prinsip Penyusunan Rubrik yang Berkualitas

Penyusunan rubrik yang berkualitas harus berangkat dari prinsip alignment atau keselarasan. Kriteria dalam rubrik harus benar-benar merepresentasikan kompetensi yang hendak dicapai dan tidak boleh memasukkan aspek yang tidak relevan dengan tujuan pembelajaran. Ketidaksesuaian antara tujuan, tugas, dan rubrik akan menghasilkan penilaian yang tidak akurat meskipun format rubrik secara administratif tampak baik.

Prinsip kedua adalah kejelasan kriteria. Kriteria harus dirumuskan dengan bahasa yang dapat dipahami oleh penilai dan, bila digunakan sebagai assessment for learning, juga oleh peserta didik. Penelitian mengenai kualitas rubrik menunjukkan bahwa indikator kualitas yang jelas dapat mengurangi variasi antarpengoreksi.[211]

Prinsip ketiga adalah keteramatan atau observability. Kriteria dan deskriptor sebaiknya mengacu pada bukti performa yang dapat diamati, didokumentasikan, atau diverifikasi. Prinsip ini sangat penting dalam pembelajaran PAI, terutama ketika menilai aspek perilaku dan keterampilan. Guru tidak seharusnya menilai konstruk yang bersifat internal, misalnya "keikhlasan", secara langsung sebagai skor. Yang dinilai harus berupa indikator perilaku yang dapat diamati dan memiliki hubungan teoritis dengan konstruk yang hendak ditelaah.

Prinsip keempat adalah keterbedaan antarlevel. Setiap level harus memiliki perbedaan kualitas yang substantif. Level 1, 2, 3, dan 4, misalnya, harus memperlihatkan gradasi performa yang nyata, bukan sekadar perubahan kata sifat.

Prinsip kelima adalah kontekstualitas. Rubrik harus sesuai dengan karakteristik peserta didik, materi,

[211] Chakraborty et al., "*Effects of Rubric Quality on Marker Variation in Higher Education.*"

lingkungan sekolah, karakter tugas, dan tujuan pembelajaran. Rubrik generik tidak selalu dapat digunakan secara langsung untuk seluruh konteks.

Prinsip keenam adalah keadilan dan bebas bias. Kriteria tidak boleh memberi keuntungan atau kerugian kepada peserta didik karena faktor yang tidak relevan dengan kompetensi yang sedang dinilai.

Prinsip ketujuh adalah keterpakaian. Rubrik yang sangat lengkap tetapi terlalu rumit digunakan guru dalam kondisi nyata dapat kehilangan nilai praktisnya. Karena itu, pengembangan rubrik harus mempertimbangkan beban kerja, waktu penilaian, kemampuan guru, serta kebutuhan pembelajaran.

Berdasarkan prinsip tersebut, rubrik dalam penelitian ini tidak diarahkan untuk menghasilkan instrumen yang "sebanyak mungkin kriterianya", melainkan instrumen yang cukup komprehensif untuk menangkap konstruk yang dinilai tetapi tetap praktis digunakan guru PAI di SMA/SMK.

6) Validitas dan Reliabilitas Rubrik

Dalam asesmen autentik, kualitas rubrik tidak cukup ditentukan oleh kelengkapan format. Rubrik harus memiliki dasar argumentasi validitas yang memadai dan mampu menghasilkan penilaian yang konsisten sesuai dengan tujuan penggunaannya.

Validitas rubrik terutama berkaitan dengan sejauh mana kriteria yang digunakan benar-benar merepresentasikan konstruk yang dimaksud. Validitas isi menjadi penting karena rubrik harus mampu mencakup aspek-aspek utama kompetensi tanpa memasukkan atribut yang tidak relevan. Penelitian Gregori-Giralt et al. menunjukkan bahwa penilaian ahli terhadap rubrik perlu memperhatikan kesesuaian dengan konteks dan kejelasan

bahasa karena kedua aspek tersebut dapat memengaruhi validitas isi.[212]

Dalam penelitian pengembangan yang lebih mutakhir, validasi rubrik bahkan dilakukan secara bertahap melalui telaah literatur, konsultasi ahli, validasi isi, uji coba, analisis reliabilitas, dan validasi konstruk. Yousef dan Ayyoub, misalnya, mengembangkan rubrik melalui prosedur multimethod tersebut dan menggabungkan analisis reliabilitas antarrater dengan validasi konstruk.[213] Temuan tersebut menegaskan bahwa pengembangan rubrik yang serius tidak berhenti pada "expert judgment", tetapi perlu ditindaklanjuti melalui pemeriksaan penggunaan rubrik secara empiris.

Sementara itu, reliabilitas rubrik berkaitan dengan konsistensi hasil penilaian. Dalam asesmen performa, salah satu persoalan penting adalah inter-rater reliability, yaitu sejauh mana dua atau lebih penilai memberikan penilaian yang relatif konsisten terhadap bukti performa yang sama. Rubrik yang baik dapat membantu meningkatkan konsistensi tersebut, tetapi rubrik saja tidak otomatis menjamin reliabilitas. Kualitas deskriptor, pelatihan penilai, contoh performa, dan proses kalibrasi tetap diperlukan. Penelitian mengenai kualitas rubrik menunjukkan bahwa rubrik yang memiliki indikator kualitas yang jelas berkaitan dengan berkurangnya variasi penilaian antar-marker.[214]

Karena itu, penelitian ini memandang kalibrasi rubrik sebagai bagian integral dari pengembangan instrumen.

---

[212] Gregori-Giralt, Menéndez-Varela, et al., "*The Content Aspect of Validity in a Rubric-based Assessment System for Course Syllabuses*."

[213] Yousef and Ayyoub, "*Rubric Development and Validation for Assessing Educational Robotics Skills*." Penelitian tersebut melaporkan reliabilitas antarrater yang tinggi dengan Krippendorff's alpha 0,941–1,000 serta validasi konstruk melalui exploratory factor analysis.

[214] Chakraborty et al., "*Effects of Rubric Quality on Marker Variation in Higher Education*."

Guru tidak cukup hanya diberi rubrik, tetapi perlu melakukan simulasi penggunaan, membandingkan hasil penskoran, mendiskusikan perbedaan interpretasi, dan menyepakati standar performa. Mekanisme tersebut relevan dengan pendekatan partisipatoris yang digunakan dalam penelitian ini.

7) Rubrik dalam Konteks Pembelajaran Pendidikan Agama Islam

Karakteristik pembelajaran PAI menjadikan pengembangan rubrik mempunyai kompleksitas tersendiri. PAI tidak hanya bertujuan memberikan penguasaan pengetahuan agama, tetapi juga mengembangkan sikap, keterampilan, praktik keagamaan, dan kemampuan mengaktualisasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan. Oleh karena itu, bentuk asesmen yang hanya mengandalkan tes tertulis tidak selalu mampu memberikan gambaran utuh mengenai capaian belajar peserta didik.

Dalam konteks tersebut, rubrik dapat digunakan untuk menilai berbagai bentuk performa yang relevan dengan PAI. Pada praktik ibadah, misalnya, rubrik dapat digunakan untuk menilai ketepatan prosedur, urutan pelaksanaan, kemampuan mempraktikkan ketentuan yang dipelajari, serta aspek lain yang benar-benar menjadi tujuan pembelajaran. Pada kemampuan membaca Al-Qur'an, rubrik dapat digunakan untuk menilai aspek performatif yang telah dirumuskan secara jelas dan dapat diamati. Pada proyek sosial berbasis nilai Islam, rubrik dapat mencakup perencanaan, pelaksanaan, kolaborasi, penerapan nilai, kualitas hasil, dan refleksi.

Namun demikian, penggunaan rubrik dalam PAI memerlukan kehati-hatian metodologis. Konstruk yang bersifat spiritual atau batiniah tidak dapat disamakan begitu saja dengan perilaku yang dapat diamati. Guru harus membedakan antara nilai internal yang menjadi tujuan

pendidikan dengan indikator perilaku yang dapat dijadikan bukti asesmen. Dengan demikian, asesmen tetap menghargai dimensi spiritual PAI tanpa mengklaim bahwa kualitas keimanan seseorang dapat diukur secara langsung hanya melalui satu instrumen.

Temuan penelitian Indonesia juga menunjukkan relevansi rubrik bagi pembelajaran PAI. Penelitian Silvia, Remiswal, dan Khadijah mengenai penggunaan rubrik penilaian kinerja dalam pembelajaran PAI menunjukkan bahwa rubrik membantu guru menilai performa secara lebih terarah, serta berkaitan dengan peningkatan partisipasi dan kemampuan peserta didik dalam mengaplikasikan nilai PAI.[215] Temuan ini memperkuat alasan bahwa rubrik layak ditempatkan sebagai salah satu instrumen penting dalam pengembangan asesmen autentik PAI, meskipun hasil penelitian tersebut tetap perlu dipahami sesuai konteks dan desain penelitiannya.

Dalam penelitian ini, konteks PAI bukan hanya menjadi lokasi penerapan rubrik, tetapi menjadi dasar penentuan isi, indikator, bahasa, bukti performa, dan contoh-contoh rubrik yang dikembangkan.

8) Pengembangan Rubrik Secara Partisipatoris

Keunikan penelitian ini tidak terletak semata-mata pada penggunaan rubrik, tetapi pada cara rubrik dikembangkan. Rubrik dalam penelitian ini tidak sepenuhnya ditentukan secara top-down oleh peneliti. Guru PAI dan pengawas dilibatkan sebagai co-constructor dalam proses identifikasi kebutuhan, pemilihan kriteria, penyusunan deskriptor, uji coba, refleksi, dan penyempurnaan instrumen.

---

[215] E. Silvia, Remiswal, and Khadijah, "*Efektivitas Penggunaan Rubrik Penilaian Kinerja (Performance) terhadap Pembelajaran Pendidikan Agama Islam* (PAI)," Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan Indonesia 14, no. 1 (2024), https://doi.org/10.23887/jpepi.v14i1.3974

Pendekatan tersebut memiliki alasan metodologis. Kriteria suatu performa dalam pembelajaran PAI sering kali dipengaruhi oleh konteks sekolah, karakteristik peserta didik, sumber daya, budaya pembelajaran, dan pengalaman profesional guru. Rubrik yang sepenuhnya diadopsi dari konteks lain berisiko kurang relevan ketika diterapkan pada kondisi lokal. Karena itu, keterlibatan guru sebagai pengguna sekaligus pengembang dapat meningkatkan contextual fit suatu rubrik.

Pendekatan partisipatoris juga memungkinkan guru mengartikulasikan professional judgment yang diperoleh dari pengalaman nyata di kelas. Guru mengetahui jenis performa yang realistis dilakukan peserta didik, bentuk kesalahan yang umum muncul, dan karakteristik bukti belajar yang layak dijadikan dasar penilaian. Pengetahuan praktis tersebut kemudian dipadukan dengan prinsip-prinsip teori asesmen untuk menghasilkan rubrik yang secara akademik dapat dipertanggungjawabkan sekaligus dapat digunakan.

Dalam kerangka penelitian ini, proses tersebut diwujudkan melalui FGD, workshop kolaboratif, simulasi penskoran, pemberian umpan balik, dan kalibrasi. Dengan demikian, rubrik bukan hanya hasil akhir pengembangan, tetapi sekaligus menjadi media pengembangan kompetensi profesional guru. Guru belajar bukan hanya "menggunakan" instrumen, tetapi memahami alasan mengapa suatu kriteria dipilih, bagaimana deskriptor dirumuskan, dan bagaimana konsistensi penilaian dibangun.

Posisi tersebut konsisten dengan rancangan penelitian yang menempatkan guru dan pengawas sebagai co-constructor dalam pengembangan instrumen asesmen autentik. Dalam desain produk penelitian, rubrik kinerja memang telah ditempatkan sebagai salah satu instrumen

utama, sementara Unit IV secara khusus dirancang untuk melatih penyusunan, simulasi, dan kalibrasi rubrik.[216]

9) Rubrik sebagai Instrumen Etis dalam Asesmen PAI

Asesmen PAI mengandung dimensi moral yang lebih kuat dibandingkan penilaian terhadap penguasaan materi semata. Guru tidak hanya dituntut menghasilkan skor, tetapi juga menjaga keadilan, kehormatan, dan perkembangan peserta didik. Oleh karena itu, kualitas rubrik harus dilihat bukan hanya dari aspek teknis pengukuran, tetapi juga dari aspek etis penggunaannya.

Rubrik dapat berkontribusi terhadap keadilan karena standar penilaian dibuat eksplisit sebelum performa dinilai. Peserta didik memiliki kesempatan mengetahui apa yang diharapkan, sementara guru memiliki pedoman untuk mengurangi keputusan yang hanya didasarkan pada impresi personal. Meskipun demikian, rubrik tidak otomatis menghilangkan subjektivitas. Subjektivitas tetap dapat muncul dalam pemilihan konstruk, penafsiran deskriptor, dan pemberian skor. Karena itu, transparansi kriteria harus disertai dengan kalibrasi dan refleksi penilai.

Dalam perspektif pendidikan Islam, penilaian yang adil merupakan bagian dari amanah profesional. Q.S. al-Nisā' [4]: 58 menegaskan prinsip menegakkan amanah dan menetapkan keputusan secara adil. Dalam konteks asesmen, prinsip tersebut dapat diterjemahkan secara pedagogis melalui penggunaan kriteria yang jelas, konsistensi penskoran, penghindaran bias, serta pemberian umpan balik yang berorientasi pada perkembangan peserta didik.

[216] Untuk konteks penelitian ini, posisi tersebut konsisten dengan rancangan produk dalam disertasi yang menempatkan "*Penyusunan Rubrik Penilaian*" sebagai Unit IV dan mengoperasionalkannya melalui simulasi serta kalibrasi antarguru/pengawas.

Dengan demikian, rubrik dalam pembelajaran PAI dapat diposisikan sebagai alat teknis sekaligus instrumen etik. Ia membantu guru menjaga objektivitas tanpa menghilangkan sensitivitas terhadap konteks dan perkembangan individual peserta didik.

10) Sintesis Teoretis Rubrik dalam Penelitian

Berdasarkan pembahasan di atas, dapat disintesiskan bahwa rubrik penilaian dalam penelitian ini merupakan bagian integral dari asesmen autentik yang berfungsi menghubungkan kompetensi yang hendak dicapai, tugas autentik yang diberikan, bukti performa yang dikumpulkan, proses penskoran, dan keputusan pembelajaran.

Secara konseptual, rubrik dalam penelitian ini memiliki enam karakteristik utama. Pertama, berbasis Capaian Pembelajaran, sehingga kriteria yang dinilai mempunyai hubungan langsung dengan kompetensi yang ditargetkan. Kedua, autentik, karena digunakan untuk menilai performa, produk, proses, atau bukti belajar yang relevan dengan konteks nyata. Ketiga, observable, karena indikator dan deskriptor harus diwujudkan dalam bukti performa yang dapat diamati. Keempat, valid dan reliabel, karena rubrik harus merepresentasikan konstruk secara tepat dan memungkinkan penskoran yang konsisten. Kelima, kontekstual PAI, karena isi dan contoh instrumen disesuaikan dengan karakteristik pembelajaran Pendidikan Agama Islam di SMA/SMK. Keenam, partisipatoris, karena pengembangannya melibatkan guru PAI dan pengawas sebagai co-constructor.

Dengan demikian, rubrik tidak ditempatkan dalam penelitian ini sebagai perangkat tambahan setelah tugas autentik selesai dirancang. Sebaliknya, rubrik merupakan bagian dari arsitektur asesmen sejak tahap perencanaan. Hubungan tersebut dapat digambarkan melalui konstruksi: Capaian Pembelajaran → Kompetensi yang Dinilai →

Tugas Autentik → Bukti Belajar → Kriteria/Indikator → Rubrik → Penskoran → Umpan Balik → Tindak Lanjut Pembelajaran.

Konstruksi tersebut memperlihatkan bahwa kualitas rubrik sangat menentukan kualitas informasi yang diperoleh dari asesmen autentik. Rubrik yang tidak selaras dengan konstruk akan menghasilkan bukti yang tidak tepat; rubrik yang kriterianya tidak jelas akan meningkatkan variasi penilaian; dan rubrik yang tidak kontekstual akan mengurangi keterpakaian instrumen. Sebaliknya, rubrik yang dirancang berdasarkan tujuan yang jelas, kriteria yang relevan, deskriptor yang observable, validitas yang memadai, dan proses kalibrasi yang baik berpotensi menghasilkan informasi asesmen yang lebih bermakna.

Atas dasar sintesis tersebut, penelitian ini memandang rubrik penilaian bukan hanya sebagai alat pemberi skor, tetapi sebagai mekanisme epistemik dan pedagogis untuk membuat kompetensi autentik peserta didik menjadi dapat diamati, dideskripsikan, dibandingkan, diberi umpan balik, dan ditindaklanjuti secara adil dan kontekstual. Posisi konseptual inilah yang menjadi dasar bagi pengembangan Unit IV tentang Penyusunan Rubrik Penilaian dalam produk modul penelitian.

2.1.7 Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik dalam Pembelajaran PAI dengan Pendekatan Partisipatoris

1) Sintesis antara Asesmen Autentik dan Partisipatoris

Sub-bab ini merupakan kulminasi dari seluruh kajian teoritis yang telah dibangun pada sub-bab 2.1.1 hingga 2.1.4. Jika sub-bab sebelumnya membahas kompetensi guru, pengertian asesmen autentik, pengertian pendekatan partisipatoris, dan langkah-langkah partisipatoris secara relatif terpisah, maka sub-bab ini mengintegrasikan seluruh konsep tersebut menjadi satu kerangka teori yang utuh tentang

bagaimana instrumen asesmen autentik dalam pembelajaran PAI dikembangkan melalui pendekatan partisipatoris di sekolah menengah. Inilah inti teoritis yang paling langsung mendukung dan mendasari penelitian serta produk modul yang dikembangkan.

Wiggins menegaskan bahwa pengembangan instrumen asesmen yang autentik bukanlah aktivitas teknis yang bersifat mekanis, melainkan sebuah proses intelektual yang menuntut pemahaman mendalam tentang apa yang hendak dinilai, mengapa itu penting, dan bagaimana cara terbaik untuk mengungkap kompetensi nyata peserta didik dalam konteks yang bermakna. Proses intelektual ini tidak dapat dilakukan secara isolatif oleh satu individu saja ia membutuhkan perspektif yang beragam, pengalaman yang bervariasi, dan dialog yang konstruktif antara berbagai pihak yang terlibat dalam pembelajaran.[217]

Di sinilah letak urgensi mengintegrasikan pendekatan partisipatoris dalam pengembangan instrumen asesmen autentik PAI. Tanpa keterlibatan aktif guru yang setiap hari berhadapan dengan peserta didik, tanpa masukan dari pengawas yang memiliki perspektif lintas sekolah, dan tanpa refleksi kritis terhadap praktik yang ada instrumen asesmen autentik yang dihasilkan berisiko menjadi produk yang secara teoretis canggih namun secara praktis tidak relevan dan tidak digunakan.

2.1.8 Pembelajaran Mendalam (*Deep Learning*)

Wacana pembelajaran mendalam (*deep learning*) yang diusung Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah sejak awal 2025 pada dasarnya adalah kritik atas praktik pembelajaran yang selama ini terlalu berorientasi

[217] Grant Wiggins, *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing* (San Francisco: Jossey-Bass, 1993), hlm. 200.

pada penguasaan fakta secara dangkal dan pengukurannya melalui tes hafalan.[218] Kritik semacam ini bukan hal baru dalam wacana global; ia menggemakan gagasan deep learning yang telah lebih dahulu dirumuskan Fullan, Quinn, dan Mc Eachen sebagai upaya melibatkan peserta didik secara utuh dengan dunia nyata sekaligus menumbuhkan mereka menjadi agen perubahan sosial.[219] Namun demikian, cita-cita pedagogis sebesar apa pun akan berhenti sebagai wacana apabila sistem penilaiannya tidak berubah. Di titik inilah asesmen autentik menjadi variabel penentu: ia adalah instrumen yang menerjemahkan janji pembelajaran mendalam ke dalam praktik penilaian harian di kelas.

1) Hakikat Asesmen Autentik: Konsep dan Karakteristik

Grant Wiggins mendefinisikan asesmen autentik sebagai pemberian tugas kepada peserta didik yang mencerminkan tantangan nyata dalam aktivitas pembelajaran, seperti meneliti, menulis, merevisi gagasan, menganalisis peristiwa secara lisan, maupun berkolaborasi melalui diskusi dan debat.[220] Definisi ini kemudian diperkaya oleh berbagai rujukan lain yang menekankan bahwa asesmen autentik adalah proses evaluasi atas kinerja dan sikap peserta didik dalam aktivitas yang relevan, serta penilaian atas produk yang berhubungan langsung dengan pengalaman kehidupan nyata mereka.[221] Riset yang lebih

---

[218] Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah RI, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam* (Jakarta: Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Februari 2025).

[219] Michael Fullan, Joanne Quinn, and Joanne McEachen, Deep Learning: *Engage the World, Change the World* (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018).

[220] Grant Wiggins, "*The Case for Authentic Assessment*," Practical Assessment, Research & Evaluation 2, no. 2 (1990).

[221] American Library Association dan Newton Public School, sebagaimana dikutip dalam "*Asesmen Autentik dan Tuntutan Kurikulum 2013*," Ajoefahmi, diakses 12 Agustus 2026,

baru menegaskan hal serupa: asesmen autentik dimaknai sebagai penilaian yang merepresentasikan realitas kehidupan atau konteks keseharian, berfokus pada proses dan produk belajar dalam situasi yang bermakna, dengan tujuan mengukur kompetensi nyata seperti pemecahan masalah, berpikir kritis, berpikir kreatif, kolaborasi, dan komunikasi.[222]

Marhaeni menegaskan bahwa asesmen autentik dan pendidikan bermakna merupakan dua sisi mata uang yang sama sejak era Kurikulum 2013, di mana penilaian yang autentik menjadi prasyarat bagi terbentuknya pembelajaran yang benar-benar bermakna bagi peserta didik.[223] Sementara itu, Mohamed dan Lebar menunjukkan secara spesifik bahwa asesmen autentik terbukti efektif digunakan untuk mengukur keterampilan berpikir tingkat tinggi atau Higher Order Thinking Skills (HOTS), sebuah kompetensi yang justru sulit dijangkau oleh tes pilihan ganda konvensional.[224] Kajian narrative review yang dilakukan Puteri, Yoenanto, dan Nawangsari terhadap sembilan artikel ilmiah turut memperkuat kesimpulan ini, dengan menunjukkan bahwa asesmen autentik secara empiris efektif diterapkan untuk pembelajaran yang bermakna di kelas.[225]

---

https://www.ajoefahmi.com/2026/06/asesmen-autentik-dan-tuntutan-kurikulum.html.

[222] "*Bagaimana Asesmen Autentik dan Holistik dalam Pembelajaran Mendalam*? Berikut Informasinya!," Melintas.id, diakses 12 Agustus 2026, https://www.melintas.id/pendidikan/346575933/bagaimana-asesmen-autentik-dan-holistik-dalam-pembelajaran-mendalam-berikut-informasinya.

[223] Marhaeni, A. A. I. N., "*Asesmen Autentik dan Pendidikan Bermakna: Implementasi Kurikulum* 2013," JPI: Jurnal Pendidikan Indonesia 4, no. 1 (2015): 499–511.

[224] Mohamed, R., and Lebar, O., "*Authentic Assessment in Assessing Higher Order Thinking Skills*," International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 7, no. 2 (2017): 466–476.

[225] Puteri, A. N., Yoenanto, N. H., dan Nawangsari, N. A. F., "*Efektivitas Asesmen Autentik dalam Pembelajaran*," Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan 8, no. 1 (2023): 77–87, https://doi.org/10.24832/jpnk.v8i1.3535.

Secara kebijakan, pembelajaran mendalam dirumuskan Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP) melalui Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam yang diterbitkan Februari 2025.[226] Kebijakan ini menegaskan tiga prinsip pengalaman belajar yang disingkat 3M: pembelajaran yang berkesadaran (mindful learning), yaitu dimensi metakognitif ketika peserta didik sadar akan proses dan tujuan belajarnya sendiri; pembelajaran yang bermakna (meaningful learning), yaitu keterhubungan materi dengan kehidupan nyata; dan pembelajaran yang menggembirakan (joyful learning), yaitu pengalaman belajar yang membangkitkan keterlibatan emosional positif. Ketiga prinsip ini secara eksplisit dimaksudkan untuk melampaui metode konvensional yang hanya berorientasi pada hafalan fakta.

Landasan ini sejalan dengan penelitian Feriyanto dan Anjariyah yang menegaskan bahwa penerapan prinsip mindful, meaningful, dan joyful learning terbukti meningkatkan keterlibatan dan hasil belajar peserta didik.[227] Fawzia dan Karim menambahkan penjelasan penting mengenai bagaimana pembelajaran mendalam yang autentik sesungguhnya terbentuk, yaitu ketika pembelajaran menuntut penerapan, analisis, dan refleksi peserta didik secara sekaligus, bukan hanya salah satunya.[228] Sementara itu, Chosya dan Takiddin membuktikan secara empiris bahwa integrasi deep learning ke dalam lembar kerja peserta didik mampu meningkatkan

---

[226] Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah RI, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam* (Jakarta: Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Februari 2025).

[227] Feriyanto dan Anjariyah (2024), sebagaimana dikutip dalam Jurnal J-PiMat 7, no. 2 (November 2025): 1839.

[228] Fawzia dan Karim (2023), sebagaimana dikutip dalam Jurnal J-PiMat 7, no. 2 (November 2025): 1839, https://jurnal.stkippersada.ac.id/jurnal/index.php/jpimat/article/download/5416/pdf.

kemampuan analisis matematis mereka.[229] Temuan-temuan ini secara konsisten menunjukkan bahwa pembelajaran mendalam bukan sekadar jargon pedagogis, melainkan pergeseran fundamental yang menuntut instrumen penilaian yang setara kedalamannya, yaitu asesmen autentik.

2) Landasan Kebijakan Nasional: dari Panduan Asesmen Kurikulum Merdeka menuju Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam

Penekanan pada asesmen autentik dalam pembelajaran mendalam sesungguhnya bukan kebijakan yang berdiri sendiri, melainkan kelanjutan dari arah yang telah dirintis sejak Panduan Pembelajaran dan Asesmen Kurikulum Merdeka yang disusun di bawah kepemimpinan Kepala BSKAP Anindito Aditomo pada 2022. Panduan tersebut telah menekankan bahwa pendidik semestinya memberikan umpan balik langsung yang mendorong peserta didik untuk terus belajar, menggunakan pertanyaan terbuka yang menstimulasi pemikiran mendalam, serta memberi ruang bagi prakarsa dan kemandirian sesuai bakat dan minat peserta didik.[230] Prinsip ini kemudian dipertegas dalam Panduan Asesmen Kurikulum Merdeka 2024 yang menekankan asesmen yang terpadu, holistik, adil, proporsional, valid, dan reliabel.[231] Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam 2025 melanjutkan arah tersebut dengan menambahkan prinsip keberlanjutan, keanekaragaman, akuntabilitas, dan responsivitas sebagai

[229] Chosya dan Takiddin (2025), sebagaimana dikutip dalam Jurnal J-PiMat 7, no. 2 (November 2025): 1839.

[230] Anindito Aditomo, *Panduan Pembelajaran dan Asesmen: Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Menengah* (Jakarta: Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Kemendikbudristek RI, 2022).

[231] Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP), *Panduan Asesmen Kurikulum Merdeka* (Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi RI, 2024).

penyempurna prinsip asesmen dalam Kurikulum Merdeka.[232]

Kesinambungan kebijakan ini penting untuk dicatat karena menunjukkan bahwa tuntutan terhadap asesmen autentik bukan sekadar wacana yang lahir tiba-tiba pada 2025, melainkan hasil evolusi kebijakan asesmen nasional yang konsisten selama lebih dari satu dekade, sejak masa Kurikulum 2013 hingga era pembelajaran mendalam saat ini.

Sejumlah kajian mutakhir memperkuat argumen bahwa asesmen autentik adalah instrumen yang paling sesuai untuk pembelajaran mendalam. Tinjauan sistematis yang menelaah literatur deep learning dalam pendidikan Indonesia menunjukkan bahwa asesmen dalam pembelajaran mendalam mengalami transformasi melalui pendekatan autentik yang menilai proses dan kinerja belajar, dengan bentuk-bentuk seperti portofolio, refleksi metakognitif, dan umpan balik berkelanjutan digunakan untuk mengukur pemahaman peserta didik secara komprehensif, sebagaimana ditemukan Craig dan kawan-kawan.[233] Kajian yang sama turut menunjukkan bahwa pendekatan dialogis dan kolaboratif, sebagaimana dirumuskan dalam kerangka Playground of Ideas oleh Teo, serta integrasi personalized learning yang dibahas Song dan kawan-kawan, semakin memperkuat relevansi asesmen autentik dalam konteks pembelajaran yang adaptif.[234]

---

[232] Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah RI, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam* (Jakarta: Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Februari 2025).

[233] Craig dkk. (2020), sebagaimana dikutip dalam "*Deep Learning (Pembelajaran Mendalam) dalam Pendidikan Indonesia*: Tinjauan Sistematis Teori dan Praktik," diakses 12 Agustus 2026, https://www.researchgate.net/publication/404394417.

[234] Song dkk. (2025) dan Teo (2019), sebagaimana dikutip dalam "*Deep Learning (Pembelajaran Mendalam) dalam Pendidikan Indonesia: Tinjauan Sistematis Teori dan Praktik*."

Pada level yang lebih spesifik, Ngereja dan kawan-kawan menemukan bahwa asesmen autentik mampu mengukur kemampuan penerapan pengetahuan peserta didik secara nyata, sekaligus memberi ruang bagi mereka untuk menunjukkan keterampilan berpikir tingkat tinggi yang tidak dapat ditangkap oleh instrumen konvensional.[235] Temuan ini relevan dengan hasil riset Zubaidah yang menegaskan keterkaitan erat antara asesmen dan keterampilan abad ke-21, di mana penilaian yang baik tidak dapat dipisahkan dari pengembangan kompetensi berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif peserta didik.[236] Dalam konteks pendidikan dasar, Susanto turut menegaskan bahwa penerapan asesmen autentik memungkinkan guru mengamati langsung bagaimana peserta didik memahami, mengolah, dan menerapkan pengetahuan dalam konteks kehidupan sehari-hari mereka, bukan sekadar menghafal materi ajar.[237]

Sementara itu, kajian Monteiro, Mata, dan Santos yang meneliti persepsi guru dan peserta didik sekolah dasar terhadap konsepsi dan praktik asesmen menunjukkan bahwa keberhasilan asesmen autentik sangat ditentukan oleh keselarasan pemahaman antara guru dan peserta didik mengenai tujuan penilaian itu sendiri,[238] sebuah temuan yang relevan untuk konteks pembelajaran mendalam di Indonesia, mengingat Jauharah dalam kajiannya tentang implementasi deep learning dalam Kurikulum Merdeka

---

[235] Ngereja dkk. (2020) dan Rossi dkk. (2021), sebagaimana dikutip dalam "Deep Learning (Pembelajaran Mendalam) dalam Pendidikan Indonesia: *Tinjauan Sistematis Teori dan Praktik*."

[236] Zubaidah, S., "*Pembelajaran dan Asesmen Keterampilan Abad ke-21*," Jurnal Pendidikan IPA (2020).

[237] Susanto, A., "*Asesmen Autentik dalam Pembelajaran Sekolah Dasar," Jurnal Pendidikan Dasar* 13, no. 2 (2022): 145–158.

[238] Monteiro, V., Mata, L., and Santos, N. N., "*Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students*," Frontiers in Education 6 (2021): 631185.

juga menyoroti pentingnya kesiapan konseptual guru sebelum asesmen autentik dapat diterapkan secara efektif.[239]

3) Ragam Bentuk dan Siklus Asesmen Autentik dalam Praktik Pembelajaran Mendalam

Dalam praktiknya, asesmen autentik pada pembelajaran mendalam diwujudkan melalui observasi berkelanjutan, portofolio, proyek, diskusi, dan presentasi, yang secara bersama-sama memotret perkembangan peserta didik mulai dari proses, refleksi, keterampilan, hingga produk akhir.[240] Penilaian semacam ini tidak berhenti pada benar-salahnya jawaban, melainkan turut mencakup argumentasi yang dibangun peserta didik, analisis data yang mereka lakukan, strategi pemecahan masalah yang mereka tempuh, kreativitas dalam menghasilkan solusi, serta kualitas kerja sama dan komunikasi mereka selama proses belajar berlangsung.[241]

Secara konseptual, asesmen dalam pembelajaran mendalam dapat dipahami melalui tiga wajah yang saling melengkapi, yaitu assessment as learning, assessment for learning, dan assessment of learning.[242] Assessment as learning menempatkan peserta didik sebagai penilai atas proses belajarnya sendiri melalui refleksi metakognitif;

---

[239] Jauharah, N., "*Implementasi Deep Learning dalam Kurikulum Merdeka*," TOFEDU Journal (2025), sebagaimana dikutip dalam "*Implementasi Penilaian dalam Pengembangan Kurikulum Berbasis Pembelajaran Mendalam* (Deep Learning): Analisis Konseptual," diakses 12 Agustus 2026, https://www.researchgate.net/publication/408075492.

[240] "*Evaluasi dan Asesmen pada Pembelajaran Mendalam," Tiga Serangkai*, diakses 12 Agustus 2026, https://www.tigaserangkai.com/evaluasi-dan-asesmen-pada-pembelajaran-mendalam/.

[241] "*Evaluasi dan Asesmen pada Pembelajaran Mendalam," Tiga Serangkai*, diakses 12 Agustus 2026, https://www.tigaserangkai.com/evaluasi-dan-asesmen-pada-pembelajaran-mendalam/.

[242] Ardan Sirodjuddin, "*Asesmen dalam Pembelajaran Mendalam*," diakses 12 Agustus 2026, https://ardansirodjuddin.com/blog/asesmen-dalam-pembelajaran-mendalam/.

assessment for learning berlangsung sepanjang proses pembelajaran melalui umpan balik formatif yang bertujuan memperbaiki proses belajar, bukan sekadar memberi nilai; sedangkan assessment of learning tetap dilaksanakan pada akhir suatu unit pembelajaran, namun dengan tetap menekankan tugas-tugas dunia nyata dan penilaian yang holistik atas keterpaduan pengetahuan, keterampilan, dan sikap peserta didik.[243] Kerangka umpan balik yang mendasari fungsi formatif ini bersandar pada riset klasik namun tetap relevan dari Black dan Wiliam mengenai peran asesmen kelas dalam pembelajaran,[244] serta kajian Hattie dan Timperley yang menempatkan umpan balik sebagai salah satu faktor paling berpengaruh terhadap capaian belajar peserta didik.

Uraian di atas menunjukkan bahwa asesmen autentik dan pembelajaran mendalam merupakan dua sisi yang tidak dapat dipisahkan. Pembelajaran mendalam menetapkan cita-cita pedagogis berupa pemahaman yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, sementara asesmen autentik menjadi satu-satunya jenis penilaian yang secara metodologis mampu menangkap ketiga dimensi tersebut secara utuh, baik dalam bentuk portofolio, proyek, kinerja, maupun refleksi metakognitif. Kajian pemikir kekinian dari berbagai konteks, mulai dari riset lapangan sekolah dasar hingga tinjauan sistematis pendidikan nasional, secara konsisten menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran mendalam tidak mungkin dicapai tanpa transformasi mendasar dalam cara guru menilai peserta didiknya.[245]

---

[243] Ardan Sirodjuddin, "*Asesmen dalam Pembelajaran Mendalam*," diakses 12 Agustus 2026, https://ardansirodjuddin.com/blog/asesmen-dalam-pembelajaran-mendalam/.

[244] Paul Black and Dylan Wiliam, "*Assessment and Classroom Learning*," Assessment in Education 5, no. 1 (1998): 7–74.

[245] John Hattie and Helen Timperley, "*The Power of Feedback*," *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81–112.

Uraian di atas menunjukkan bahwa asesmen autentik dan pembelajaran mendalam merupakan dua sisi yang tidak dapat dipisahkan. Pembelajaran mendalam menetapkan cita-cita pedagogis berupa pemahaman yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, sementara asesmen autentik menjadi satu-satunya jenis penilaian yang secara metodologis mampu menangkap ketiga dimensi tersebut secara utuh, baik dalam bentuk portofolio, proyek, kinerja, maupun refleksi metakognitif. Kajian pemikir kekinian dari berbagai konteks, mulai dari riset lapangan sekolah dasar hingga tinjauan sistematis pendidikan nasional, secara konsisten menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran mendalam tidak mungkin dicapai tanpa transformasi mendasar dalam cara guru menilai peserta didiknya.

2.1.9 Kurikulum Berbasis Cinta (KBC)

Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) lahir dari keprihatinan Kementerian Agama Republik Indonesia atas fenomena dehumanisasi dalam pendidikan, yakni kecenderungan sistem pembelajaran yang hanya berorientasi kognitif sembari mengabaikan pembentukan empati, toleransi, dan kepedulian peserta didik.[246] Sebagai kurikulum yang menempatkan nilai cinta sebagai prinsip pengikat seluruh proses pembelajaran, KBC menghadapi satu persoalan mendasar yang juga dihadapi setiap kebijakan pendidikan nilai di dunia, yaitu bagaimana mengukur sesuatu yang secara hakikat bersifat batiniah, seperti kasih sayang, empati, dan kesadaran spiritual. Persoalan inilah yang menjadikan asesmen autentik bukan sekadar pelengkap teknis KBC, melainkan syarat mutlak keberhasilannya, karena hanya penilaian yang menangkap proses dan konteks nyata kehidupan peserta didik yang

[246] Direktorat KSKK Madrasah, Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, Kementerian Agama RI, *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah* (Jakarta, 2025), Bab I, Bagian E.

mampu merekam penghayatan nilai yang tidak tereduksi menjadi angka semata.

Narasi berikut membahas keterkaitan tersebut secara rinci per pembahasan, dimulai dari hakikat asesmen autentik, filosofi dan landasan kebijakan KBC beserta evolusi regulasinya yang terbaru, prinsip evaluasi resmi dalam Panduan KBC, perspektif pemikir kekinian tahun 2024–2026, praktik integrasi pada pembelajaran PAI, hingga tantangan implementasinya di lapangan.

1) Hakikat Asesmen Autentik sebagai Prasyarat Penilaian

Grant Wiggins mendefinisikan asesmen autentik sebagai pemberian tugas kepada peserta didik yang mencerminkan tantangan nyata dalam aktivitas pembelajaran, seperti meneliti, menulis, merevisi gagasan, menganalisis peristiwa secara lisan, maupun berkolaborasi melalui diskusi dan debat.[247] Definisi ini menjadi relevan secara khusus bagi KBC karena nilai-nilai cinta yang menjadi inti kurikulum ini, yakni kasih sayang, empati, dan penghormatan,[248] pada dasarnya tidak dapat diukur melalui tes tertulis konvensional. Sebuah nilai afektif hanya dapat diverifikasi ketika ia teramati dalam tindakan nyata peserta didik pada konteks kehidupan sehari-harinya, dan itulah persis yang ditawarkan asesmen autentik.

Kajian konseptual tentang asesmen afektif dalam pembelajaran PAI berbasis cinta menegaskan hal ini secara eksplisit, dengan menyebutkan bahwa evaluasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam selama ini masih didominasi orientasi kognitif sehingga kerap mengabaikan dimensi afektif yang justru menjadi inti pembentukan

[247] Grant Wiggins, "*The Case for Authentic Assessment*," Practical Assessment, Research & Evaluation 2, no. 2 (1990).

[248] Direktur Jenderal Pendidikan Islam, Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025 tentang *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta* (Jakarta: Kementerian Agama RI, 22 Juli 2025).

karakter religius peserta didik.[249] Implementasi asesmen afektif berbasis cinta, menurut kajian tersebut, dapat dilaksanakan melalui beragam teknik seperti observasi sikap, jurnal reflektif, penilaian diri, dan penilaian antarteman, yang secara bersama-sama mampu memberikan gambaran lebih komprehensif tentang perkembangan karakter religius peserta didik sekaligus mendorong keterlibatan aktif mereka dalam proses evaluasi itu sendiri.[250]

KBC pertama kali ditetapkan melalui Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025,[251] kemudian diperkuat kedudukannya melalui Keputusan Menteri Agama Nomor 1503 Tahun 2025 tentang Pedoman Implementasi Kurikulum Madrasah untuk Era Pembelajaran Mendalam.[252] Secara filosofis, KBC dibangun di atas tiga pilar kerangka berpikir, yaitu ontologi yang memandang Tuhan, manusia, dan alam semesta sebagai satu kesatuan yang saling terhubung melalui mekanisme sympathea atau saling cinta; epistemologi yang memandang seluruh unsur kehidupan sebagai sumber pengetahuan yang saling mengilhami; serta aksiologi yang menuntut penerapan etika dan akhlak luhur berbasis cinta terhadap seluruh ciptaan.[253] Dari kerangka

---

[249] M. Isroul Laili, "*Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah*," diakses 12 Agustus 2026, https://www.researchgate.net/publication/400905740.

[250] Ramli dkk. (2025), sebagaimana dikutip dalam M. Isroul Laili, "*Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah.*"

[251] Direktur Jenderal Pendidikan Islam, Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025 tentang *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta* (Jakarta: Kementerian Agama RI, 22 Juli 2025).

[252] Menteri Agama RI, Keputusan Menteri Agama Nomor 1503 Tahun 2025 tentang *Pedoman Implementasi Kurikulum Madrasah untuk Era Pembelajaran Mendalam* (Jakarta: Kementerian Agama RI, 2025).

[253] Direktorat KSKK Madrasah, Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah, Bab II, "*Cinta dalam Perspektif Beragam Agama*."

filosofis ini, KBC dijabarkan ke dalam lima topik kurikulum yang disebut Panca Cinta, yaitu cinta kepada Allah dan Rasul-Nya, cinta ilmu, cinta lingkungan, cinta diri dan sesama manusia, serta cinta tanah air.[254]

Perkembangan kebijakan terbaru menunjukkan bahwa kerangka nilai KBC terus mengalami penyempurnaan. Pada 2026, terbit Keputusan Menteri Agama Nomor 512 Tahun 2026 tentang Pedoman Kurikulum Berbasis Cinta yang memperkenalkan enam nilai dasar KBC, yakni nilai spiritual, personal, sosial, ekologis, kebangsaan, dan intelektual, sebagai pengembangan lebih lanjut dari kerangka Panca Cinta sebelumnya.[255] Regulasi ini juga memperluas cakupan KBC yang semula terbatas pada madrasah menjadi turut berlaku bagi Pendidikan Agama Islam di sekolah umum dan pondok pesantren, sebagaimana diperkuat melalui Surat Keputusan Badan Standar dan Akreditasi Nasional Pendidikan (BSANP) Nomor 20 Tahun 2026 yang memuat lima nilai cinta pada mata pelajaran PAI di sekolah umum.[256] Perkembangan ini penting dicatat karena menunjukkan bahwa KBC bukan kebijakan statis, melainkan kerangka nilai yang terus disempurnakan dan diperluas jangkauannya, termasuk ke ranah pendidikan yang relevan bagi penyusunan instrumen asesmen PAI di sekolah umum.

AR-RANIRY

---

[254] Direktorat KSKK Madrasah, Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah, Bab IV, Bagian E, "Panca Cinta: *Lima Topik Kurikulum Cinta*."

[255] "*Panca Cinta dan 6 Nilai Dasar KBC pada Pedoman Kurikulum Berbasis Cinta*," diakses 12 Agustus 2026, https://yunandra.com/arka-kurikulum-berbasis-cinta/; Menteri Agama RI, Keputusan Menteri Agama Nomor 512 Tahun 2026 tentang Pedoman Kurikulum Berbasis Cinta.

[256] "*Kegiatan Pembudayaan Nilai KBC*," diakses 12 Agustus 2026, https://yunandra.com/pembudayaan-nilai-kbc-kma-512-tahun-2026/; *Badan Standar dan Akreditasi Nasional Pendidikan*, Surat Keputusan BSANP Nomor 20 Tahun 2026.

2) Prinsip Evaluasi Resmi dalam Panduan KBC: dari Analisis Dokumen hingga *Story of Change*

Panduan Kurikulum Berbasis Cinta yang diterbitkan Direktorat KSKK Madrasah secara eksplisit menegaskan bahwa evaluasi KBC merupakan proses yang penting untuk memastikan nilai-nilai luhur kurikulum ini benar-benar terinternalisasi dan terwujud dalam kehidupan sehari-hari peserta didik, bukan sekadar tercatat di atas kertas.[257] Panduan resmi ini merumuskan dua belas metode dan teknik evaluasi yang seluruhnya bercorak asesmen autentik, meliputi analisis dokumen rencana pembelajaran, observasi interaksi dan proses belajar peserta didik, wawancara dengan peserta didik dan orang tua, angket, portofolio karya, proyek yang berkaitan dengan lingkungan dan sosial, studi kasus, survei, diskusi kelompok, refleksi diri, penilaian teman sejawat, dan laporan kegiatan.[258] Sebagai instrumen pendukung, panduan tersebut turut menyediakan lembar observasi, panduan wawancara, angket, dan rubrik penilaian sebagai contoh konkret yang dapat langsung digunakan guru di kelas.[259]

Salah satu bentuk evaluasi paling khas dari KBC adalah dokumentasi *Story of Change*, yaitu catatan singkat tentang perubahan konkret yang dialami murid, guru, atau madrasah sebagai hasil penerapan nilai KBC, yang dipandang sebagai bentuk evaluasi paling autentik karena menangkap dampak nyata dalam kehidupan sehari-hari, sesuatu yang tidak mungkin direkam oleh nilai ujian apa

---

[257] Direktorat KSKK Madrasah, *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah*, Bab V, Bagian B, "Evaluasi Kurikulum Berbasis Cinta."

[258] Direktorat KSKK Madrasah, Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah, Bab V, Bagian B, "*Evaluasi Kurikulum Berbasis Cinta*."

[259] Direktorat KSKK Madrasah, P*anduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah*, Bab V, Bagian B, poin 10 (Refleksi Diri) dan contoh instrumen (Lembar Observasi, Rubrik Penilaian).

pun.[260] Pendekatan ini secara sengaja menghindari reduksi nilai karakter menjadi angka semata, dan sebaliknya lebih menekankan deskripsi naratif tentang pertumbuhan peserta didik dari waktu ke waktu, dengan rubrik observasi difungsikan sebagai panduan mengamati, bukan sebagai alat penilaian final yang mengunci peserta didik dalam label tertentu.[261] Instrumen asesmen keenam nilai dasar KBC pada Pedoman 2026 melanjutkan filosofi yang sama, dengan menekankan pengukuran ketercapaian penanaman nilai melalui pengamatan proses, bukan sekadar hasil akhir.[262]

Kajian konseptual tentang asesmen afektif dalam pembelajaran PAI berbasis cinta yang disusun M. Isroul Laili menegaskan bahwa evaluasi pembelajaran PAI selama ini masih didominasi orientasi kognitif, padahal dimensi afektif justru menjadi ranah sentral pembentukan karakter religius peserta didik yang menjadi tujuan utama KBC.[263] Penelitian Ramli dan kawan-kawan menunjukkan bahwa penggunaan instrumen seperti observasi sikap dan jurnal reflektif mampu memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang perkembangan karakter religius peserta didik,[264] sementara Sahrandi menekankan bahwa keterlibatan aktif peserta didik dalam proses evaluasi,

---

[260] "*Evaluasi Kurikulum Berbasis Cinta*: 12 Metode KBC," Yokersane, diakses 12 Agustus 2026, https://yokersane.com/evaluasi-kurikulum-berbasis-cinta/.

[261] "*Evaluasi Kurikulum Berbasis Cinta*: 12 Metode KBC," Yokersane, diakses 12 Agustus 2026, https://yokersane.com/evaluasi-kurikulum-berbasis-cinta/.

[262] "*Instrumen Asesmen Nilai KBC* | Cara Mengukur Ketercapaian," diakses 12 Agustus 2026, https://yunandra.com/instrumen-asesmen-pembelajaran-dalam-implementasi-penanaman-6-nilai-kbc/.

[263] M. Isroul Laili, "*Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah*," diakses 12 Agustus 2026, https://www.researchgate.net/publication/400905740.

[264] Ramli dkk. (2025), sebagaimana dikutip dalam M. Isroul Laili, "*Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah*."

misalnya melalui penilaian diri dan penilaian antarteman, justru memperkuat internalisasi nilai itu sendiri.[265]

Pada level madrasah aliyah, kajian Afryansyah dan Sirozi tentang internalisasi KBC pada mata pelajaran Bahasa Indonesia, Bahasa Inggris, dan Bahasa Arab menemukan bahwa nilai-nilai KBC dapat diintegrasikan secara sistematis ke dalam dokumen perencanaan pembelajaran seperti Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), yang pada gilirannya menjadi dasar bagi guru untuk merancang asesmen yang selaras dengan tujuan pembentukan karakter humanis.[266] Kajian lain yang meneliti KBC sebagai strategi ekosistem pembelajaran mendalam di madrasah aliyah menemukan bahwa kombinasi antara nilai cinta, refleksi, dan proyek autentik terbukti efektif menumbuhkan karakter religius, moral, dan sosial peserta didik, sebuah temuan yang secara langsung menegaskan bahwa proyek autentik bukan sekadar salah satu opsi, melainkan komponen inti keberhasilan KBC.[267]

Sementara itu, kajian Muslim dan Habibi secara spesifik menganalisis implementasi KBC melalui pendekatan pembelajaran mendalam pada mata pelajaran PAI, menunjukkan bahwa perpaduan prinsip mindful, meaningful, dan joyful learning dari pembelajaran mendalam dengan nilai-nilai Panca Cinta menghasilkan pengalaman belajar PAI yang lebih utuh, di mana asesmen autentik menjadi titik temu metodologis antara kedua

---

[265] Sahrandi (2024), sebagaimana dikutip dalam M. Isroul Laili, "*Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah.*"

[266] Afryansyah dan Muhammad Sirozi, "*Pendidikan Humanis melalui Internalisasi Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah Aliyah Negeri*," Intelektual: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman 15, no. 2 (2025): 343–358.

[267] PERSEPTIF: Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora 4, no. 2 (2026): 175–187, https://journal.kalibra.or.id/index.php/perseptif/article/download/513/436/3169.

kerangka tersebut.[268] Studi kebijakan pada mata pelajaran PAI di madrasah turut menegaskan bahwa penguatan pendidikan karakter berbasis nilai kasih sayang, empati, dan moderasi beragama memerlukan instrumen evaluasi yang bercorak autentik dan berkelanjutan, bukan penilaian sumatif satu kali di akhir semester.[269]

3) Asesmen Autentik pada Pembelajaran PAI Berbasis KBC

Dalam praktiknya, integrasi asesmen autentik ke dalam pembelajaran PAI berbasis KBC dapat diwujudkan melalui beberapa instrumen yang saling melengkapi. Portofolio ibadah dan portofolio karya memungkinkan guru merekam perkembangan peserta didik dari waktu ke waktu, sementara jurnal refleksi harian mendorong peserta didik mengartikulasikan pengalaman batin mereka dalam menjalankan nilai-nilai Panca Cinta, misalnya bagaimana mereka merasakan kehadiran nilai cinta Allah dan Rasul dalam praktik ibadah sehari-hari.[270] Penilaian diri dan penilaian antarteman memberi ruang bagi peserta didik untuk terlibat aktif dalam proses evaluasi, sekaligus melatih kejujuran dan kepekaan sosial mereka, dua kompetensi yang justru menjadi inti dari topik cinta diri dan cinta sesama manusia dalam KBC.[271]

Sebagai contoh konkret, proyek berbasis pengalaman seperti kegiatan menjaga kebersihan lingkungan madrasah,

---

[268] Muslim, H., dan Habibi, M. S., "*Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta melalui Pendekatan Pembelajaran Mendalam (Deep Learning): Pembelajaran Pendidikan Agama Islam*," (2026): 34–41.

[269] "Analisis Kebijakan Pendidikan: *Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) pada Mata Pelajaran PAI di Madrasah*," Jurnal Teknologi Pendidikan dan Pembelajaran, diakses 12 Agustus 2026, https://jurnal.kopusindo.com/index.php/jtpp/article/view/1869.

[270] Direktorat KSKK Madrasah, *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah*, Bab V, Bagian B, "*Evaluasi Kurikulum Berbasis Cinta*."

[271] Direktorat KSKK Madrasah, Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah, Bab IV, Bagian E, "Panca Cinta: *Lima Topik Kurikulum Cinta*."

kampanye hemat air saat berwudu, atau kegiatan sosial-keagamaan lintas komunitas dapat sekaligus menjadi wahana pembelajaran dan objek penilaian autentik, karena kinerja dan sikap peserta didik selama proyek berlangsung dapat diamati secara langsung melalui lembar observasi dan dinarasikan melalui Story of Change.[272] Pendekatan semacam ini menunjukkan bahwa asesmen autentik dalam KBC tidak berdiri terpisah dari proses pembelajaran, melainkan menyatu dengannya, sejalan dengan prinsip evaluasi berbasis proses yang menjadi salah satu metode inti KBC.[273]

Betapapun kokohnya landasan filosofis dan kebijakan KBC, penerapannya di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan nyata. Kajian Mukaromah dan kawan-kawan pada salah satu madrasah ibtidaiyah menemukan sejumlah permasalahan dalam penerapan KBC, termasuk pemahaman guru yang belum merata mengenai filosofi dan teknik evaluasi berbasis cinta, sehingga asesmen autentik yang seharusnya menjadi instrumen inti KBC kerap tereduksi kembali menjadi penilaian konvensional yang berorientasi angka.[274] Kajian lain yang meneliti problematika perencanaan KBC di madrasah aliyah turut mengonfirmasi bahwa ketimpangan kualitas pembelajaran, rendahnya pemahaman guru terhadap KBC, metode pembelajaran yang masih konvensional, serta supervisi

AR-RANIRY

[272] "Evaluasi Kurikulum Berbasis Cinta: 12 Metode KBC," Yokersane, diakses 12 Agustus 2026, https://yokersane.com/evaluasi-kurikulum-berbasis-cinta/.

[273] Direktorat KSKK Madrasah, *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah*, Bab V, Bagian B, "Evaluasi Kurikulum Berbasis Cinta."

[274] Mukaromah, N., Abila, A. R., Dwi, R., Nuranggraeni, R., dan Jahlia, E., "*Permasalahan dan Tantangan Penerapan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah Ibtidaiyah Nangimatul*," (2025): 1633–1641.

akademik yang belum optimal menjadi hambatan utama yang perlu diatasi secara sistematis.[275]

Temuan-temuan ini menegaskan bahwa keberhasilan integrasi asesmen autentik ke dalam KBC sangat bergantung pada kesiapan profesional guru, baik dalam memahami filosofi nilai cinta itu sendiri maupun dalam menguasai teknik-teknik evaluasi autentik seperti observasi berjenjang, portofolio reflektif, dan dokumentasi Story of Change. Tanpa penguatan kapasitas guru secara berkelanjutan, dua belas metode evaluasi yang telah dirumuskan secara rinci dalam Panduan KBC berisiko tidak terlaksana secara konsisten di ruang kelas.

Penjelasan di atas menunjukkan bahwa asesmen autentik bukan pelengkap teknis, melainkan tulang punggung metodologis Kurikulum Berbasis Cinta. Sejak dari rumusan filosofisnya yang menolak pemisahan ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik, hingga panduan teknis resmi yang merumuskan dua belas metode evaluasi berbasis proses, KBC secara konsisten menempatkan penilaian yang autentik, kontekstual, dan berkelanjutan sebagai satu-satunya cara sahih untuk memverifikasi keberhasilan penanaman nilai cinta. Kajian pemikir kekinian dari berbagai jenjang pendidikan, mulai dari madrasah ibtidaiyah hingga madrasah aliyah, secara konsisten menegaskan bahwa cita-cita KBC untuk melahirkan generasi yang humanis, toleran, dan berakhlak mulia hanya dapat diverifikasi keberhasilannya melalui asesmen autentik yang menangkap nilai dalam tindakan nyata peserta didik, bukan sekadar dalam jawaban di atas kertas.

---

[275] "*Kurikulum Berbasis Cinta sebagai Strategi Perencanaan Ekosistem Pembelajaran Mendalam*: Model, Tantangan, dan Implementasi," diakses 12 Agustus 2026, https://www.researchgate.net/publication/398678393.

2.2 Kajian Penelitian yang Relevan

Kajian terhadap penelitian-penelitian yang relevan merupakan bagian integral dari sebuah disertasi, khususnya untuk memosisikan penelitian yang sedang dikembangkan di antara karya-karya ilmiah yang telah ada, baik di tingkat nasional maupun internasional. Dalam konteks penelitian ini, kajian literatur difokuskan pada tiga kluster tematik utama yang saling berkaitan, yaitu: (1) kompetensi guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam asesmen pembelajaran; (2) pengembangan instrumen asesmen autentik dalam pembelajaran secara umum dan PAI khususnya; serta (3) pendekatan partisipatoris dalam pengembangan profesional guru. Telaah dilakukan terhadap artikel-artikel jurnal bereputasi internasional yang terindeks Scopus dan *Web of Science* (WoS), serta jurnal nasional terakreditasi SINTA yang diterbitkan dalam kurun waktu lima tahun terakhir (2020–2025), dengan total tidak kurang dari dua puluh sumber primer yang dikaji.

2.2.1 Kompetensi Guru PAI dalam Asesmen Pembelajaran

Penelitian-penelitian mutakhir secara konsisten mengungkap adanya kesenjangan yang signifikan antara standar ideal kompetensi guru PAI dalam pelaksanaan asesmen dan realitas di lapangan. Arif, Abd Aziz, dan Ma'arif dalam kajian literatur sistematis yang dipublikasikan di Journal of Education and Learning (Scopus, 2025) menemukan bahwa dari 75 artikel yang dianalisis menggunakan pendekatan PRISMA melalui database Scopus dan Google Scholar, tema kompetensi guru PAI khususnya dalam dimensi asesmen menjadi isu yang terus berulang. Studi tersebut menegaskan bahwa guru PAI masih memerlukan penguatan berkelanjutan dalam aspek penilaian pedagogis yang komprehensif, terutama yang mengintegrasikan nilai-nilai Islam dengan tuntutan era digital.[276]

[276] Arif, M., Abd Aziz, M. K. N., dan Ma'arif, M. A., "*A Recent Study on Islamic Religious Education Teachers*' Competencies in the Digital Age*: A Systematic Literature Review*," Journal of Education and Learning, Vol. 19, No. 2 (Mei 2025), hlm. 587–596.

Senada dengan temuan di atas, Munawir, Masithah, dan Firdausy dalam kajian yang diterbitkan di Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan (JKIP) (SINTA, 2025) menganalisis standar kompetensi profesional guru PAI dari perspektif kebijakan pendidikan nasional. Mereka menyimpulkan bahwa meskipun regulasi nasional melalui Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen telah menetapkan empat kompetensi wajib guru pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian implementasinya di lapangan, khususnya pada aspek evaluasi dan asesmen autentik, masih jauh dari optimal. Kondisi ini diperparah dengan minimnya program pengembangan profesional yang secara khusus menyasar peningkatan kompetensi guru PAI dalam bidang asesmen autentik di sekolah menengah.[277]

Penelitian yang dipublikasikan di Suhuf: *International Journal of Islamic Studies* (UMS, Scopus, 2025) dengan menggunakan pendekatan fenomenologis kualitatif di SMP Muhammadiyah PK Kotabarat Surakarta mengungkapkan bahwa kompetensi guru PAI dalam asesmen masih memerlukan penguatan yang berkelanjutan. Meskipun sekolah telah mengimplementasikan *Computer-Based Test* (CBT) sebagai bentuk transformasi dalam proses evaluasi, temuan lapangan menunjukkan bahwa guru kerap mengalami kebingungan saat mengimplementasikan sistem asesmen baru yang terus diperbarui. Oleh karena itu, dibutuhkan strategi komprehensif yang mencakup evaluasi berkala, forum musyawarah guru mata pelajaran (MGMP), dan pelatihan berkelanjutan dalam mengintegrasikan keterampilan pedagogis, teknologis, dan analitis.[278]

---

[277] Munawir, Masithah, D., dan Firdausy, N. K., "*Standar Kompetensi Profesional Guru PAI dalam Perspektif Kebijakan Pendidikan Nasional*," Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan (JKIP), Vol. 6, No. 1 (2025), hlm. 100–113.

[278] "*Teacher Competency in Applying Assessment for Islamic Education Learning in the Digitalisation*," Suhuf: International Journal of Islamic Studies (UMS, Scopus), Vol. 37, No. 1 (Mei 2025).

Dari perspektif tantangan implementasi di sekolah menengah, Rosfiyani et al. dalam penelitian yang dipublikasikan di Jurnal Pengabdian Masyarakat dan Riset Pendidikan (2026) mengeksplorasi tantangan guru PAI dalam melaksanakan asesmen autentik pada tiga domain Taksonomi Bloom di era digital. Penelitian kualitatif dengan wawancara mendalam tersebut menemukan adanya dinamika kompleks antara konsep ideal asesmen autentik dan praktik di lapangan: teknologi digital lebih sering dimanfaatkan untuk mendigitalisasi penilaian konvensional seperti pelaksanaan ujian daring dan pengolahan nilai berbasis sistem informasi tanpa disertai pengembangan evaluasi yang interaktif, reflektif, dan benar-benar bermakna. Tantangan yang dihadapi guru tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga humanistik, antara lain menurunnya minat siswa terhadap mata pelajaran PAI serta tingginya beban administratif yang membatasi ruang guru untuk berinovasi dalam asesmen.[279]

Dalam konteks transformasi kurikulum nasional, Ahmad et al. dalam Sulawesi Tenggara *Educational Journal* (2025) menganalisis transformasi peran guru PAI dalam implementasi dan evaluasi kurikulum. Mereka menyimpulkan bahwa transformasi peran guru tidak hanya dituntut dalam aspek metodologi pembelajaran, tetapi juga dalam kapasitas pengembangan penilaian autentik. Guru PAI kini dituntut lebih adaptif dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik, serta mampu merancang sistem asesmen yang holistik mencakup domain kognitif, afektif, dan psikomotorik secara serentak. Tuntutan ini meniscayakan adanya pendekatan pengembangan

[279] Rosfiyani, O. et al., "*Tantangan Guru PAI Melaksanakan Asesmen Autentik pada Tiga Domain Taksonomi Bloom di Era Digital*," Jurnal Pengabdian Masyarakat dan Riset Pendidikan, Vol. 4, No. 3 (2026), hlm. 18095–18099.

kompetensi yang sistematis, terstruktur, dan melibatkan guru secara aktif sebagai agen perubahan.[280]

2.2.2 Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik dalam Pembelajaran PAI

Kluster kedua kajian literatur ini menelaah penelitian-penelitian yang secara khusus membahas pengembangan instrumen asesmen autentik, baik dalam konteks pembelajaran umum maupun PAI. Kajian pada kluster ini menunjukkan betapa pentingnya instrumen asesmen yang tervalidasi, holistik, dan berbasis konteks nyata dalam meningkatkan kualitas pembelajaran PAI.

Andriani, Syahfitri, dan Manurung dalam studi yang dipublikasikan di At-Tarbawi: Jurnal Kajian Kependidikan Islam (Scopus/WoS, 2025) mengkaji penguatan asesmen holistik dalam PAI yang mencakup domain kognitif, psikomotorik, dan afektif. Penelitian tersebut menyimpulkan bahwa asesmen PAI yang efektif memerlukan pendekatan holistik, adaptif, dan kolaboratif yang mengintegrasikan seluruh domain pembelajaran sekaligus tetap peka terhadap konteks sosio-religius dan kelembagaan. Temuan mereka juga menekankan perlunya pengembangan rubrik asesmen yang lebih komprehensif dan kebijakan sekolah yang mendukung praktik asesmen PAI yang autentik dan berkelanjutan, termasuk program pelatihan guru yang terstruktur.[281]

Hasniah dan Sugeng dalam kajian yang diterbitkan di ALSYS: *Journal of Education* (2025) menganalisis implementasi evaluasi PAI dalam konteks pembelajaran inklusif. Mereka menemukan bahwa keberhasilan evaluasi PAI yang inklusif

---

[280] Ahmad, M. I. et al., "*Transformasi Peran Guru dalam Implementasi dan Evaluasi Kurikulum PAI*," Sulawesi Tenggara Educational Journal, Vol. 5, No. 1 (April 2025), hlm. 331–339.

[281] Andriani, A., Syahfitri, D. V., dan Manurung, A. P., "*Strengthening Holistic Assessment in Islamic Religious Education: Cognitive, Psychomotor, and Affective Domains*," At-Tarbawi: Jurnal Kajian Kependidikan Islam (Scopus/WoS), Vol. 10, No. 2 (2025).

memerlukan sinergi dalam pengembangan instrumen yang adaptif, kolaborasi multi-pemangku kepentingan (guru, orang tua, dan komunitas), serta penerapan sistematis asesmen autentik yang berakar pada pembelajaran kontekstual. Rekomendasi penelitian ini yakni mengoptimalkan kolaborasi antara guru PAI dan pemangku kepentingan lainnya sangat relevan dengan orientasi penelitian ini yang menekankan kolaborasi antara guru dan pengawas sekolah dalam merancang instrumen asesmen autentik PAI.[282]

Pada tingkat internasional, Vlachou et al. dalam penelitian yang diterbitkan di *Education Sciences* (Scopus/WoS, 2025) mengkaji keyakinan, efikasi diri, dan intensi guru dalam mengadopsi asesmen autentik menggunakan *Authentic Assessment Inventory* (AAI) yang diadaptasi ke konteks Yunani. Penelitian dengan analisis faktor eksploratoris (EFA) tersebut menemukan enam faktor utama yang memengaruhi praktik asesmen autentik guru: kolaborasi guru, praktik asesmen autentik, keterlibatan siswa, minat terhadap asesmen autentik, umpan balik asesmen, serta kekhawatiran terhadap implementasi. Yang signifikan, faktor minat dan kolaborasi mendapatkan respons paling positif dari guru, menunjukkan bahwa guru pada dasarnya terbuka terhadap asesmen autentik namun membutuhkan dukungan struktural dan kolaboratif untuk menerapkannya secara konsisten.[283]

Hu, Liu, dan Daniel dalam tinjauan literatur sistematis di SAGE Open (Scopus/WoS, 2025) mengkaji peran teknologi digital dalam asesmen autentik di pendidikan tinggi. Mereka mengidentifikasi berbagai jenis tugas asesmen autentik yang dimediasi teknologi dan melaporkan sejumlah capaian positif, antara lain peningkatan keterlibatan belajar, keterampilan

---

[282] Hasniah, H. dan Sugeng, S., "*Implementation of PAI Evaluation in the Context of Inclusive Learning*," ALSYS: Journal of Education, (November 2025).

[283] Vlachou, A. et al., "*Re-Introducing Authentic Assessment in Classroom Assessment Courses*: Finding Its Place in the 21st Century," Education Sciences (Scopus/WoS), Vol. 15, No. 11 (November 2025), Art. 1564.

kolaborasi, kemampuan penilaian mandiri (*self-assessment*), literasi digital, dan kesiapan kerja. Temuan ini memperkuat urgensi pengembangan instrumen asesmen autentik yang tidak sekadar mendigitalisasi penilaian konvensional, melainkan benar-benar mendorong pembelajaran yang bermakna dan kontekstual sebuah prinsip yang juga menjadi landasan pengembangan instrumen dalam penelitian ini.[284]

Pennings et al. dalam tinjauan sistematis yang diterbitkan di *Studies in Educational Evaluation* (Scopus/WoS, 2024) mengidentifikasi bahwa asesmen autentik terbukti meningkatkan keterampilan abad ke-21 seperti berpikir kritis, pemecahan masalah, dan kolaborasi. Namun, mereka juga mengidentifikasi bahwa tantangan utama yang dihadapi guru dalam implementasinya meliputi: resistensi terhadap perubahan, kebutuhan pelatihan yang tidak terpenuhi, hambatan dalam implementasi lintas disiplin, serta kurangnya dukungan kebijakan dari tingkat institusional. Temuan ini menggarisbawahi perlunya strategi pengembangan kompetensi guru yang sistematis, partisipatif, dan berbasis kebutuhan nyata di lapangan persis seperti yang ditawarkan oleh pendekatan partisipatoris dalam penelitian ini.[285]

Mohan dan Malakolunthu dalam kajian yang diterbitkan di *Education Sciences* (Scopus/WoS, 2024) mengeksplorasi nilai pendekatan kolaborasi antar jenjang pendidikan untuk meningkatkan praktik asesmen autentik guru. Mereka mendefinisikan asesmen autentik sebagai tugas yang dirancang untuk mengevaluasi pemahaman dan kapabilitas peserta didik dalam konteks autentik dan bermakna, mencerminkan situasi

---

[284] *Hu, A., Liu, Q., dan Daniel, B., "Digital Technologies in Authentic Assessment in Higher Education: A Systematic Literature Review and Narrative Synthesis*," SAGE Open (Scopus/WoS), (Agustus 2025)

[285] Pennings, M. et al., "*A Systematic Literature Review on Authentic Assessment in Higher Education*: Best Practices for the Development of 21st Century Skills, and Policy Considerations," Studies in Educational Evaluation (Scopus/WoS), (November 2024).

kehidupan nyata. Lebih lanjut, mereka menekankan bahwa kolaborasi antar guru baik lintas jenjang maupun lintas bidang studi merupakan prasyarat penting bagi berkembangnya praktik asesmen autentik yang inovatif dan berkelanjutan. Premis ini secara langsung menopang pilihan pendekatan partisipatoris dalam penelitian ini, di mana kolaborasi antara guru dan pengawas sekolah menjadi inti dari proses pengembangan instrumen.[286]

Dari perspektif pengembangan dan validasi instrumen, Untung et al. dalam kajian yang dipublikasikan di *Cogent Education* (WoS, 2024) menguji validitas isi dan validitas muka dari *Secondary School Islamic Education Teacher Self-Assessment Instrument* (SSIET-SAI) menggunakan *Content Validity Ratio* (CVR) dan *Content Validity Index* (CVI). Penelitian tersebut menawarkan model instrumen penilaian diri guru PAI di sekolah menengah yang tervalidasi secara psikometris, sehingga dapat digunakan sebagai acuan dalam merancang instrumen yang objektif, terukur, dan sahih. Kontribusi metodologis ini sangat relevan dengan aspek pengembangan dan validasi instrumen dalam disertasi ini.[287]

Ulfa dalam kajian yang diterbitkan di *Green Philosophy: International Journal of Religious Education and Philosophy* (2025) mengkaji penilaian kinerja (*performance assessment*) sebagai bentuk evaluasi autentik dalam pembelajaran PAI. Penelitian tersebut menyimpulkan bahwa penilaian kinerja dalam PAI sangat penting diterapkan karena memberikan perhatian seimbang pada aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Lebih dari sekadar mengukur apa yang siswa ketahui, penilaian kinerja menilai siapa mereka sebagai pribadi yang berkarakter Islami

[286] Mohan, P. dan Malakolunthu, S., "*Bridging Teacher Knowledge and Practice: Exploring Authentic Assessment across Educational Levels," Education Sciences* (Scopus/WoS), Vol. 14, No. 8 (Agustus 2024), Art. 894.

[287] Untung, S. H. et al., "*Evaluation of Content Validity and Face Validity of Secondary School Islamic Education Teacher Self-Assessment Instrument* (SSIET-SAI)," Cogent Education (WoS), Vol. 11, No. 1 (2024).

sebuah dimensi yang membedakan asesmen PAI dari mata pelajaran lainnya dan menuntut pengembangan instrumen yang benar-benar autentik, kontekstual, dan holistik.[288]

2.2.3 Pendekatan Partisipatoris dalam Pengembangan Profesional Guru

Kluster ketiga kajian literatur ini berfokus pada pendekatan partisipatoris sebagai strategi pengembangan profesional guru. Kajian ini membuktikan bahwa pendekatan partisipatoris secara konsisten menghasilkan perubahan yang lebih bermakna dan berkelanjutan dibandingkan model pelatihan konvensional yang bersifat top-down.

Dhungana, Luitel, Gjøtterud, dan Wagle dalam artikel yang dipublikasikan di *Journal of Participatory Research Methods* (2021) memaparkan sebuah kerangka partisipatoris untuk pengembangan profesional guru berdasarkan pengalaman *Participatory Action Research* (PAR) di sekolah komunitas Nepal. Mereka mendefinisikan pendekatan pengembangan profesional partisipatoris sebagai *professional co-learning*, yakni suatu proses di mana batas antara pelatih dan peserta pelatihan menjadi kabur sehingga meningkatkan otonomi profesional para peserta. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa pendekatan kolaboratif lintas sektor, lintas profesi, dan lintas disiplin menciptakan lingkungan yang relevan secara kontekstual bagi pengembangan profesional guru. Temuan utamanya adalah bahwa otonomi guru yang meningkat melalui pendekatan partisipatoris memungkinkan mereka mengembangkan agency yang secara aktif menangani beragam persoalan kontekstual dan pedagogis termasuk dalam pengembangan instrumen asesmen.[289]

---

[288] Ulfa, M., "*Performance Assessment in Islamic Religious Education Learning,*" Green Philosophy: International Journal of Religious Education and Philosophy, Vol. 2, No. 4 (Oktober 2025), hlm. 34–39.

[289] Dhungana, P., Luitel, B. C., Gjøtterud, S., dan Wagle, S. K., "Context-Responsive Approaches of/for Teachers' Professional Development: *A Participatory Framework," Journal of Participatory Research Methods*, Vol. 2, No. 1 (2021).

Tinjauan sistematis yang diterbitkan di *Frontiers in Education* (Scopus/WoS, 2025) tentang pengembangan profesional berkelanjutan guru dalam pendidikan sains menggarisbawahi bahwa program pengembangan profesional yang menarik namun dipaksakan tanpa konsultasi dengan guru seringkali gagal merespons realitas kerja guru. Sebaliknya, pengembangan profesional seharusnya dikembangkan melalui mekanisme partisipatoris yang menghargai keahlian guru dalam jabatan dan mencerminkan visi profesional bersama. Lingkungan belajar kolaboratif termasuk komunitas praktik dan forum berbagi pengalaman diidentifikasi sebagai wahana yang sangat berharga untuk mengonstruksi pengetahuan pedagogis secara kolektif, suatu temuan yang memperkuat fondasi pendekatan partisipatoris dalam penelitian ini.[290]

Sejalan dengan hal tersebut, kajian lain yang diterbitkan di *Frontiers in Education* (Scopus/WoS, 2025) tentang pelatihan guru dalam jabatan menggunakan action research dalam implementasi asesmen formatif di sekolah menengah menunjukkan bahwa prosedur pengembangan profesional yang efektif terdiri dari beberapa fase yang saling berurutan: pengenalan teori, penyajian strategi, perencanaan kolaboratif antara peneliti dan guru, penerapan di kelas, observasi sistematik, serta refleksi bersama. Studi ini secara khusus menekankan pentingnya kesempatan bagi guru untuk mempraktikkan desain yang telah dirancang bersama dan bereksperimen dengan strategi pengajaran baru dalam lingkungan yang suportif dan kolaboratif sebuah mekanisme yang sangat sesuai dengan tahapan pengembangan dalam model ADDIE yang dipilih dalam penelitian ini.[291]

---

[290] "Continuing Professional Development in Teachers: Insights for Designing a Formative Trajectory in Scientific Education," Frontiers in Education (Scopus/WoS),(Juli 2025). https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537502.

[291] "*Training In-Service Subject Teachers to Implement Formative Assessment through Action Research*," Frontiers in Education (Scopus/WoS), (November 2025). https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1695771.

Sintesis penelitian yang dilakukan oleh *Global Partnership for Education* – KIX (2025) mengidentifikasi bahwa kelompok pendekatan yang paling efektif dalam pengembangan profesional guru adalah yang menggunakan metodologi partisipatoris: mengidentifikasi kebutuhan dan prioritas masalah pembelajaran guru secara bersama-sama, lalu secara kolaboratif mengadaptasi atau merancang solusi inovatif. Pendekatan ini didasarkan pada prinsip bottom-up yang meningkatkan kapasitas guru, pemimpin sekolah, dan profesional pendidikan untuk secara bersama-sama mengembangkan proposal dan solusi berbasis konteks nyata. Temuan ini secara langsung menopang pilihan pendekatan partisipatoris dalam penelitian ini, di mana guru dan pengawas sekolah dilibatkan secara aktif sebagai ko-desainer (*co-designer*) instrumen asesmen autentik PAI.[292]

Kirkıç et al. dalam SAGE Open (Scopus/WoS, 2025) mengembangkan *Teacher's Professional Development Competencies Scale* (TPDCS) yang valid dan reliabel untuk mengidentifikasi kebutuhan guru dalam meningkatkan efisiensi praktik profesional mereka. Penelitian tersebut menegaskan bahwa kebutuhan guru terhadap pengembangan profesional sangat dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti pelatihan pra-jabatan, sikap profesional, lingkungan sekolah, kondisi sosio-ekonomi, dan pengembangan berkelanjutan. Implikasinya adalah bahwa program pengembangan profesional termasuk pengembangan kompetensi asesmen autentik akan jauh lebih efektif apabila dirancang secara partisipatif berdasarkan pemetaan kebutuhan nyata guru di lapangan.[293]

Thohir et al. dalam Cakrawala Pendidikan (Scopus, 2021) mengkaji perspektif guru PAI tentang kebijakan Merdeka Belajar dan menemukan bahwa transformasi dari kondisi disruptif menuju mobilisasi aktif guru PAI hanya dapat dicapai apabila

---

[292] Global Partnership for Education – KIX, *Teacher Professional Development: A Research Synthesis*, (Juni 2025), hlm. 1–60.

[293] Kirkıç, K. A. et al., "*Teacher's Professional Development Competencies Scale (TPDCS)*," SAGE Open (Scopus/WoS), (2025)

guru dilibatkan secara partisipatif dalam proses perumusan dan implementasi kebijakan. Ketika guru berperan sebagai subjek aktif bukan sekadar objek pelatihan mereka menunjukkan kapasitas yang lebih besar dalam mengembangkan instrumen dan praktik pembelajaran yang inovatif, relevan dengan konteks sekolah, serta berakar kuat pada nilai-nilai Pendidikan Agama Islam.[294]

Khoerunnisa et al. dalam Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar (SINTA, 2025) mengembangkan model penilaian integratif berbasis kompetensi dan karakter dalam pembelajaran PAI. Penelitian tersebut menegaskan bahwa model penilaian yang efektif dalam PAI harus mampu mengintegrasikan dimensi kompetensi akademik dengan pembentukan karakter Islami secara terpadu. Hal ini menuntut adanya instrumen asesmen yang autentik, kontekstual, dan dirancang secara kolaboratif oleh guru bersama pemangku kepentingan relevan sebagaimana yang diupayakan dalam penelitian ini.[295]

2.2.4 Sintesis dan Posisi Penelitian

Berdasarkan telaah komprehensif terhadap dua puluh artikel jurnal dari penelitian-penelitian yang relevan di atas, dapat disintesiskan beberapa temuan kunci yang secara tegas memosisikan penelitian ini dalam lanskap akademik yang ada.

Pertama, penelitian-penelitian terdahulu secara konsisten mengkonfirmasi bahwa kompetensi guru PAI dalam pengembangan instrumen asesmen khususnya asesmen autentik masih berada pada tingkat yang perlu peningkatan signifikan, baik di Indonesia maupun di negara-negara berpenduduk Muslim lainnya. Namun, sebagian besar solusi yang ditawarkan berupa

---

[294] Thohir, M. et al., "*From Disruption to Mobilization: IRE Teachers' Perspectives on Independent Learning Policy*," Cakrawala Pendidikan (Scopus), Vol. 40, No. 2 (2021), hlm. 359–373.

[295] Khoerunnisa, S. et al., "*Model Penilaian Integratif Berbasis Kompetensi dan Karakter dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam* (PAI)," Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, Vol. 10, No. 4 (Desember 2025).

pelatihan yang bersifat top-down dan tidak memberikan ruang yang memadai bagi refleksi bersama, co-design, dan otonomi guru dalam merancang instrumen asesmen yang kontekstual dan autentik.

Kedua, kajian tentang asesmen autentik dalam PAI meskipun telah berkembang dalam beberapa tahun terakhir masih didominasi oleh penelitian yang bersifat deskriptif, eksploratoris, atau tinjauan literatur. Penelitian pengembangan (R&D) yang secara spesifik menghasilkan produk berupa modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI yang dapat digunakan sebagai pedoman operasional bagi guru di sekolah menengah, masih sangat terbatas di dalam literatur yang ada.

Ketiga, pendekatan partisipatoris dalam pengembangan profesional guru telah terbukti secara empiris menghasilkan perubahan yang lebih bermakna dan berkelanjutan. Namun, penerapannya secara spesifik dalam konteks pengembangan instrumen asesmen autentik PAI di sekolah menengah yang secara sistematis melibatkan guru dan pengawas sekolah sebagai ko-desainer belum pernah dikaji melalui penelitian pengembangan (R&D) dengan model ADDIE di Indonesia.

Berdasarkan tiga premis tersebut, penelitian ini mengisi research gap yang nyata dalam literatur: mengembangkan instrumen asesmen autentik Pembelajaran PAI di sekolah menengah melalui pendekatan partisipatoris yang menghasilkan produk berupa modul yang dapat digunakan oleh guru sebagai panduan praktis. Penelitian ini merupakan penelitian pengembangan (R&D) dengan model ADDIE yang memadukan keunggulan pendekatan partisipatoris dengan melibatkan guru dan pengawas sebagai ko-desainer dengan kebutuhan nyata guru PAI di sekolah menengah, khususnya di wilayah Nagan Raya, Aceh. Inilah novelty yang menjadi kontribusi orisinal dari penelitian ini terhadap khasanah ilmu pendidikan Islam pada khususnya dan ilmu pendidikan pada umumnya.

Tabel 2.2.4.
Kajian Penelitian yang Relevan

No.	Peneliti/ Tahun	Fokus Kajian	Temuan Utama	Keterbatasan / Posisi Penelitian Ini
1	Arif et al. (2025, Scopus)	Kompetensi guru PAI di era digital	Guru PAI masih memerlukan penguatan berkelanjutan dalam asesmen; gap antara kompetensi ideal dan riil cukup besar	Belum menghasilkan produk/modul; hanya sintesis literatur
2	Rosfiyani et al. (2026)	Tantangan asesmen autentik PAI (SMA, era digital)	Teknologi digunakan untuk mendigitalisasi asesmen konvensional, bukan pengembangan autentik	Satu sekolah; belum ada intervensi/produk pengembangan
3	Vlachou et al. (2025, Scopus)	Keyakinan & efikasi guru terhadap asesmen autentik	Kolaborasi dan minat guru adalah faktor kunci; guru terbuka tapi butuh dukungan struktural	Konteks Yunani; belum dikaitkan dengan PAI

4	Andriani et al. (2025, Scopus/ WoS)	Asesmen holistik PAI (kognitif-afektif-psikomotorik)	Asesmen PAI efektif memerlukan pendekatan holistik, adaptif, dan kolaboratif	Belum ada produk instrumen yang dihasilkan
5	Pennings et al. (2024, Scopus/ WoS)	Asesmen autentik dan keterampilan abad ke-21	Asesmen autentik efektif; tantangan utama: resistensi guru dan kebutuhan pelatihan	Konteks pendidikan tinggi; belum untuk PAI SMA
6	Mohan & Malakolunthu (2024, Scopus)	Praktik asesmen autentik lintas jenjang	Kolaborasi antarguru adalah prasyarat inovasi asesmen autentik yang berkelanjutan	Konteks Australia; belum ada modul sebagai produk
7	Dhungana et al. (2021)	Kerangka partisipatoris pengembangan profesional guru	Pendekatan partisipatoris meningkatkan otonomi dan agency guru secara signifikan	Konteks Nepal; belum diterapkan pada asesmen PAI
8	GPE-KIX (2025)	Sintesis riset pengembangan profesional guru global	Metodologi partisipatoris terbukti paling efektif untuk	Belum ada produk modul spesifik untuk PAI SMA

			pengembangan profesional guru	
9	Penelitian ini (2026)	Instrumen asesmen autentik PAI SMA via pendekatan partisipatoris	Menghasilkan modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI di sekolah menengah	→ Mengisi research gap: partisipatoris + R&D + modul PAI SMA (belum pernah dilakukan)

Sumber: Hasil telaah literatur peneliti (2026).

Tabel 2.2.4 di atas secara visual menegaskan posisi penelitian ini di antara karya-karya ilmiah yang telah ada. Meskipun telah banyak penelitian yang mengkaji kompetensi guru PAI dalam asesmen, pengembangan asesmen autentik, maupun pendekatan partisipatoris secara terpisah, tidak satupun yang mengintegrasikan ketiga aspek tersebut secara simultan ke dalam sebuah penelitian pengembangan (R&D) yang menghasilkan modul instrumen asesmen autentik PAI di sekolah menengah melalui pendekatan partisipatoris. Inilah kebaruan (novelty) orisinal dari penelitian ini yang diharapkan mampu memberikan kontribusi nyata bagi peningkatan mutu pembelajaran dan asesmen Pendidikan Agama Islam di Indonesia, khususnya di sekolah menengah.

2.3 Kerangka Pikir dan Langkah-langkah Implementatif

Bagian ini memaparkan kerangka pikir yang menjadi landasan konseptual penelitian, serta langkah-langkah implementatif yang secara operasional memandu proses pengembangan instrumen asesmen autentik Pembelajaran PAI di sekolah menengah melalui pendekatan partisipatoris. Kedua aspek tersebut kerangka konseptual dan langkah-langkah implementatif berfungsi sebagai peta jalan (*road map*) yang menghubungkan landasan teoritis yang

telah diuraikan pada sub bab sebelumnya dengan desain penelitian dan pengembangan yang akan dilaksanakan.

2.3.1 Kerangka Konseptual

Kerangka konseptual dalam sebuah penelitian pengembangan berfungsi sebagai pola pikir yang menggambarkan relasi sistematis antara variabel-variabel utama penelitian, serta menjelaskan bagaimana solusi yang ditawarkan (produk pengembangan) dapat menjawab permasalahan yang telah diidentifikasi. Dalam konteks penelitian ini, kerangka konseptual dibangun di atas tiga pilar utama yang saling berinteraksi, yaitu: (1) kompetensi guru PAI dalam asesmen, sebagai titik berangkat masalah; (2) pendekatan partisipatoris, sebagai strategi solusi; dan (3) instrumen asesmen autentik PAI dalam bentuk modul, sebagai produk yang dihasilkan.

Secara konseptual, titik berangkat penelitian ini adalah fakta empiris yang telah dibuktikan oleh berbagai penelitian sebelumnya bahwa kompetensi guru PAI dalam mengembangkan instrumen asesmen autentik masih berada pada tingkat yang belum optimal. Muhaimin menegaskan bahwa Pendidikan Agama Islam pada hakikatnya mengemban misi ganda: transmisi pengetahuan agama (*transfer of knowledge*) sekaligus internalisasi nilai-nilai Islam (*transfer of values*) sebuah misi yang menuntut sistem asesmen yang holistik, komprehensif, dan autentik dalam mengukur pencapaian peserta didik secara menyeluruh pada ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik.[296]

Konsep asesmen autentik sendiri, sebagaimana dikembangkan oleh Wiggins dan McTighe, mengacu pada penilaian yang menuntut peserta didik untuk mendemonstrasikan kompetensi mereka dalam konteks tugas yang bermakna, kontekstual, dan mencerminkan tantangan kehidupan nyata bukan sekadar mengukur hafalan atau pengetahuan deklaratif

---

[296] Muhaimin, *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam di Sekolah, Madrasah, dan Perguruan Tinggi* (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2005), hlm. 51–53.

yang terisolasi dari konteks.[297] Dalam konteks PAI, penilaian autentik bukan saja mengukur sejauh mana siswa memahami ajaran agama, tetapi lebih dari itu menilai sejauh mana ajaran tersebut telah terinternalisasi dan termanifestasi dalam perilaku, karakter, dan praktik ibadah sehari-hari.[298]

Andriani, Syahfitri, dan Manurung dalam kajian terbaru mereka yang dipublikasikan di At-Tarbawi (Scopus/WoS, 2025) menegaskan bahwa asesmen PAI yang efektif memerlukan integrasi penuh dari seluruh ranah taksonomi kognitif, afektif, dan psikomotorik dalam satu sistem penilaian yang terpadu dan holistik. Hal ini memerlukan pengembangan instrumen asesmen yang secara teknis memadai sekaligus peka terhadap karakteristik khusus pembelajaran PAI, yaitu dimensi spiritual dan nilai-nilai keislaman yang tidak mudah diukur melalui tes konvensional.[299]

Pilar kedua kerangka konseptual adalah pendekatan partisipatoris sebagai strategi solusi. Pendekatan ini berakar pada tradisi intelektual yang kaya, mulai dari teori belajar konstruktivisme-sosial Vygotsky, filsafat pendidikan John Dewey tentang *learning by doing* dan *democratic education*, hingga pedagogi kritis Paulo Freire yang menekankan kesadaran kritis (*conscientizacao*) dan partisipasi aktif sebagai fondasi transformasi pendidikan yang sejati.[300] Dalam konteks pengembangan profesional guru, pendekatan partisipatoris menempatkan guru dan pengawas sekolah bukan sebagai objek pelatihan, melainkan sebagai *co-researcher* dan *co-designer* yang

AR-RANIRY

[297] Wiggins, G. P. dan McTighe, J., *Understanding by Design*, 2nd ed. (Alexandria: ASCD, 2005), hlm. 153.

[298] Mueller, J., "*Authentic Assessment*," North Central College, 2014. Lihat juga: O'Malley, J. M. dan Pierce, L. V., *Authentic Assessment for English Language Learners* (New York: Addison-Wesley, 1996), hlm. 4–6.

[299] Andriani, A., Syahfitri, D. V., dan Manurung, A. P., "*Strengthening Holistic Assessment in Islamic Religious Education*: Cognitive, Psychomotor, and Affective Domains," At-Tarbawi: Jurnal Kajian Kependidikan Islam (Scopus/WoS), Vol. 10, No. 2 (2025).

[300] Dewey, J., Democracy and Education (New York: Macmillan, 1916), hlm. 89–97. Lihat juga: Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1970), hlm. 53–67.

secara aktif terlibat dalam mengidentifikasi masalah, merancang solusi, dan mengevaluasi produk yang dihasilkan.

Arif, Abd Aziz, dan Ma'arif dalam kajian sistematis mereka (Scopus, 2025) menegaskan bahwa peningkatan kompetensi guru PAI yang bermakna dan berkelanjutan hanya dapat dicapai melalui program pengembangan profesional yang bersifat partisipatif, kontekstual, dan berbasis kebutuhan nyata guru di lapangan bukan melalui pelatihan yang bersifat *top-down* dan tidak memberi ruang bagi refleksi serta otonomi guru.[301] Habermas mendukung premis ini melalui konsep emancipatory knowledge yaitu pengetahuan yang lahir dari proses refleksi kritis dan partisipasi aktif dalam mengubah kondisi yang menghambat yang menjadi landasan epistemologis dari pendekatan partisipatoris dalam penelitian ini.[302]

Pilar ketiga adalah modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI sebagai produk yang dihasilkan. Modul ini dirancang sebagai sebuah panduan operasional yang komprehensif, yang dapat digunakan oleh guru PAI secara mandiri maupun kolaboratif bersama pengawas dalam merancang, mengimplementasikan, dan mengevaluasi instrumen asesmen autentik dalam Pembelajaran PAI di sekolah menengah. Produk ini merupakan titik temu (*convergence point*) dari seluruh proses partisipatoris yang dilalui guru dan pengawas sekolah selama penelitian berlangsung.

Ketiga pilar tersebut permasalahan kompetensi guru, pendekatan partisipatoris, dan modul instrumen asesmen autentik PAI berinteraksi secara sistematis dalam kerangka penelitian dan

---

[301] Arif, M., Abd Aziz, M. K. N., dan Ma'arif, M. A., "*A Recent Study on Islamic Religious Education Teachers*' Competencies in the Digital Age: *A Systematic Literature Review*," Journal of Education and Learning, Vol. 19, No. 2 (Mei 2025), hlm. 587–596.

[302] Habermas, J., Knowledge and Human Interests (Boston: Beacon Press, 1972), hlm. 301–317. Dikutip dalam: Dhungana, P. et al., "*Context-Responsive Approaches of/for Teachers*' Professional Development: *A Participatory Framework*," Journal of Participatory Research Methods, Vol. 2, No. 1 (2021).

pengembangan (R&D) dengan model ADDIE, membentuk sebuah siklus yang berkelanjutan: dari identifikasi masalah, perancangan solusi partisipatif, pengembangan produk, implementasi, hingga evaluasi dan penyempurnaan. Secara visual, hubungan antara ketiga pilar tersebut dapat digambarkan dalam Bagan 2.3.1 berikut ini.

Tabel 2.3.1.
Kerangka Konseptual Penelitian

INPUT (Masukan)	**PROSES (Pendekatan Partisipatoris)**	**OUTPUT (Produk)**
1. Rendahnya kompetensi guru PAI dalam asesmen autentik 2. Belum tersedianya modul pengembangan instrument asesmen autentik PAI di sekolah menengah 3. Kebutuhan nyata guru dan pengawas sekolah	**Fase 1**: Sosialisasi & FGD → analisis kebutuhan bersama **Fase 2**: Workshop Kolaboratif → guru + pengawas merancang instrumen autentik bersama **Fase 3**: Uji Coba & Umpan Balik → implementasi kelompok kecil & revisi partisipatif **Fase 4**: Validasi Ahli & Revisi → expert judgment + penyempurnaan	1. Modul Pendekatan Partisipatoris Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik PAI Sekolah Menengah 2. Meningkatnya kompetensi guru PAI dalam merancang asesmen autentik secara kolaboratif

(analisis kebutuhan)	**Fase 5**: Evaluasi & Diseminasi → penilaian produk akhir	

Sumber: Diadaptasi dari berbagai sumber teoritis (2026)

Bagan 2.3.1 di atas membaca kerangka konseptual penelitian ini secara sinoptis. Kolom INPUT menggambarkan kondisi nyata di lapangan yang menjadi masalah rendahnya kompetensi guru PAI dalam asesmen autentik dan belum tersedianya modul pengembangan instrumen yang operasional. Kolom PROSES menggambarkan tahapan pelaksanaan pendekatan partisipatoris dari sosialisasi dan FGD, workshop kolaboratif guru-pengawas, uji coba, hingga validasi ahli yang merupakan inti dari penelitian ini. Kolom OUTPUT menggambarkan produk yang dihasilkan, yakni modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI untuk sekolah menengah, beserta dampak yang diharapkan berupa meningkatnya kompetensi guru dalam merancang asesmen autentik secara kolaboratif. Fondasi dari seluruh proses ini adalah landasan teori yang telah diuraikan pada Sub Bab 2.1, mencakup teori kompetensi guru, konsep asesmen autentik, dan kerangka pendekatan partisipatoris.

Kerangka konseptual ini juga menegaskan bahwa penelitian ini bukan sekadar menghasilkan sebuah produk teknis berupa modul, melainkan juga sebuah proses transformatif dalam diri guru PAI: dari guru yang pasif menerima instruksi asesmen ke guru yang aktif, reflektif, dan mampu merancang instrumen asesmen secara autentik dan kontekstual bersama rekan sejawat dan pengawas. Inilah esensi dari pendekatan partisipatoris sebagaimana dikonseptualisasikan oleh Darling-Hammond et al. yang menegaskan bahwa pengembangan profesional guru yang

efektif haruslah bersifat kolaboratif, berbasis praktik, berorientasi pada isi pembelajaran, dan berkesinambungan.[303]

2.3.2 Langkah-Langkah Implementatif

Langkah-langkah implementatif merupakan penjabaran operasional dari kerangka konseptual yang telah dipaparkan di atas, yang secara konkret memandu proses pengembangan instrumen asesmen autentik PAI di sekolah menengah melalui pendekatan partisipatoris. Langkah-langkah ini dirancang mengacu pada dua kerangka besar yang saling melengkapi: (1) model pengembangan ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*) yang menjadi model desain pengembangan utama dalam penelitian ini; dan (2) tahapan pendekatan partisipatoris yang memastikan keterlibatan aktif guru dan pengawas sekolah di setiap fase pengembangan.

Menurut Branch, model ADDIE menyediakan kerangka sistematis dan berulang bagi desainer instruksional untuk mengembangkan produk pembelajaran yang berkualitas tinggi, mulai dari fase analisis kebutuhan hingga evaluasi produk akhir.[304] Dalam penelitian ini, tahapan ADDIE dioperasionalisasikan tidak sebagai proses linear semata, tetapi sebagai siklus yang bersifat partisipatif di mana guru dan pengawas dilibatkan secara bermakna pada setiap tahapan, mulai dari mendefinisikan masalah bersama, merancang solusi, mengembangkan produk, mengujicobakan, hingga mengevaluasi dan menyempurnakan.

Kajian yang diterbitkan di *Frontiers in Education* (Scopus/WoS, 2025) menggarisbawahi bahwa program pengembangan profesional guru yang efektif harus memberikan

---

[303] Darling-Hammond, L. et al., "*Effective Teacher Professional Development," Learning Policy Institute*, (Juni 2017). Lihat juga: Global Partnership for Education – KIX, Teacher Professional Development: A Research Synthesis (Juni 2025), hlm. 1–60.

[304] Branch, R. M., Instructional Design: *The ADDIE Approach* (New York: Springer, 2009), hlm. 17–52.

kesempatan kepada guru untuk mempraktikkan desain yang telah dirancang bersama dan bereksperimen dengan strategi pengajaran baru dalam konteks kolaboratif yang suportif.[305] Temuan ini memperkuat keyakinan bahwa langkah-langkah implementatif yang dirancang dalam penelitian ini tidak boleh bersifat instruktif dan searah, melainkan harus bersifat dialogis, reflektif, dan partisipatif di setiap tahapannya.

Mohan dan Malakolunthu dalam kajian mereka (Scopus, 2024) juga menegaskan bahwa kolaborasi antara guru baik lintas jenjang maupun lintas bidang studi merupakan prasyarat penting bagi berkembangnya praktik asesmen autentik yang inovatif dan berkelanjutan.[306] Kolaborasi antara guru PAI dan pengawas sekolah yang menjadi inti dari langkah-langkah implementatif penelitian ini merupakan bentuk konkret dari prinsip kolaborasi tersebut.

Secara keseluruhan, langkah-langkah implementatif pengembangan modul instrumen asesmen autentik PAI melalui pendekatan partisipatoris ini dapat diringkas ke dalam enam fase utama yang termuat dalam Tabel 2.3.2. berikut.

Tabel 2.3.2.
Langkah-langkah Implementasi Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik PAI melalui Pendekatan Partisipatoris

No.	Fase/Tahap	Kegiatan Utama	Indikator Ketercapaian
1	Sosialisasi & Analisis Kebutuhan (*Needs Assessment*)	FGD dengan guru PAI dan pengawas; pemetaan gap kompetensi asesmen; identifikasi	Tersusunnya profil kebutuhan guru; diketahuinya gap antara kompetensi

[305] "Continuing Professional Development in Teachers: *Insights for Designing a Formative Trajectory in Scientific Education*," Frontiers in Education (Scopus/WoS), (Juli 2025). https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537502.

[306] Mohan, P. dan Malakolunthu, S., "*Bridging Teacher Knowledge and Practice: Exploring Authentic Assessment across Educational Levels*," Education Sciences (Scopus/WoS), Vol. 14, No. 8 (2024), Art. 894.

		kebutuhan pengembangan instrumen; analisis dokumen kurikulum PAI sekolah menengah	aktual dan ideal dalam asesmen autentik PAI
2	Perencanaan Partisipatif (*Participatory Planning*)	Penetapan tujuan pengembangan bersama; pembagian peran guru & pengawas sebagai ko-desainer; penyusunan jadwal workshop kolaboratif; penentuan kriteria instrumen autentik PAI yang ideal	Tersusunnya rencana aksi bersama; disepakatinya kriteria & indikator asesmen autentik PAI oleh seluruh peserta
3	Pengembangan Instrumen Kolaboratif (*Co-Design*)	Workshop penyusunan butir-butir instrumen asesmen autentik (rubrik kinerja, lembar observasi, penilaian portofolio, penilaian proyek); uji keterbacaan instrumen oleh guru; revisi bersama berdasarkan masukan	Tersusunnya draft instrumen asesmen autentik PAI yang valid secara isi; seluruh guru mampu menjelaskan rasional setiap butir instrumen
4	Validasi Ahli (*Expert Judgment*)	Penilaian produk oleh: (a) pakar pembelajaran PAI,	Diperolehnya skor validitas ≥ 80% dari setiap

		(b) pakar evaluasi pembelajaran, (c) pakar riset pengembangan; revisi berdasarkan masukan validator; uji validitas isi & validitas muka	validator; tersusunnya instrumen yang sahih dan layak digunakan di sekolah menengah
5	Uji Coba Kelompok Kecil (*Small-Group Trial*)	Implementasi modul & instrumen pada kelompok guru terbatas (6–10 guru PAI); pengumpulan respons guru melalui angket dan wawancara; analisis data respons; revisi modul berbasis umpan balik	Respons positif guru ≥ 75%; teridentifikasinya hambatan teknis dan pedagogis dalam penggunaan modul
6	Evaluasi & Penyempurnaan Produk (*Evaluation & Refinement*)	Analisis menyeluruh hasil uji coba; penyempurnaan modul berdasarkan evaluasi formatif dan sumatif; finalisasi produk; penyusunan panduan penggunaan modul	Tersusunnya modul final yang komprehensif, operasional, dan siap didiseminasikan ke sekolah menengah Se-Nagan Raya

Sumber: Diadaptasi dari Branch (2009), Dhungana et al. (2021), dan *Frontiers in Education* (2025)

Keenam fase implementatif dalam Tabel 2.3.2 di atas perlu diuraikan lebih lanjut untuk memberikan gambaran yang jelas tentang bagaimana setiap fase dioperasionalisasikan dalam penelitian ini.

1) **Fase 1**: Sosialisasi dan Analisis Kebutuhan (Needs Assessment)

Fase pertama ini merupakan titik awal yang sangat krusial, karena seluruh proses pengembangan selanjutnya akan didasarkan pada hasil analisis kebutuhan yang dilakukan secara partisipatif. Pada fase ini, peneliti melakukan *Focus Group Discussion* (FGD) bersama guru PAI dan pengawas sekolah menengah di wilayah Nagan Raya untuk memetakan secara komprehensif: (a) kondisi aktual kompetensi guru dalam asesmen autentik PAI; (b) kesenjangan antara kompetensi aktual dan kompetensi yang diharapkan; (c) ketersediaan atau ketiadaan instrumen asesmen autentik PAI yang valid; serta (d) kebutuhan nyata guru terhadap modul pengembangan instrumen asesmen autentik.

Ramli et al. dalam kajian mereka di Arus Jurnal Psikologi dan Pendidikan (2025) menegaskan bahwa strategi pengembangan penilaian keterampilan dan sikap dalam PAI harus berangkat dari pemahaman mendalam tentang kebutuhan nyata guru di lapangan, bukan dari asumsi atau kerangka eksternal yang dipaksakan dari atas.[307] Prinsip ini menjadi landasan dalam desain fase analisis kebutuhan yang bersifat partisipatif dalam penelitian ini.

2) **Fase 2**: Perencanaan Partisipatif (*Participatory Planning*)

Fase kedua ini merupakan tahap perancangan yang dilakukan secara bersama antara peneliti, guru PAI, dan pengawas sekolah. Pada fase ini, seluruh pemangku kepentingan secara kolektif menetapkan: (a) tujuan pengembangan modul secara spesifik; (b) jenis-jenis instrumen asesmen autentik yang akan dikembangkan (rubrik kinerja, lembar observasi, penilaian proyek, penilaian

[307] Ramli, R. et al., "*Strategi Pengembangan Penilaian Keterampilan dan Sikap dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam* (PAI)," Arus Jurnal Psikologi dan Pendidikan, Vol. 4, No. 3 (Oktober 2025), hlm. 603–610.

portofolio); (c) kriteria dan indikator instrumen asesmen autentik PAI yang ideal dan kontekstual; serta (d) jadwal dan mekanisme pelaksanaan workshop pengembangan.

Pada fase ini, prinsip partisipatoris diimplementasikan secara penuh: guru dan pengawas bukan sekadar diberi sosialisasi tentang rencana yang telah ditetapkan peneliti, melainkan secara aktif dilibatkan dalam proses pengambilan keputusan tentang arah dan konten pengembangan. Dhungana et al. menegaskan bahwa fase perencanaan partisipatif inilah yang membedakan pendekatan partisipatoris dari model pelatihan konvensional: ketika guru terlibat dalam perencanaan, mereka akan memiliki rasa kepemilikan (*sense of ownership*) yang tinggi terhadap produk yang dihasilkan.[308]

3) **Fase 3**: Pengembangan Instrumen Kolaboratif (*Co-Design Workshop*)

Fase ketiga ini merupakan inti dari penelitian ini, di mana instrumen asesmen autentik PAI dikembangkan secara kolaboratif melalui serangkaian workshop yang melibatkan guru dan pengawas sebagai ko-desainer. Workshop ini dirancang dalam beberapa sesi yang mencakup: (a) pendalaman konsep asesmen autentik dalam konteks PAI dan Kurikulum Merdeka; (b) penyusunan bersama butir-butir instrumen asesmen untuk setiap komponen PAI; (c) uji keterbacaan dan uji kelayakan instrumen oleh guru peserta; dan (d) revisi bersama berdasarkan masukan dan umpan balik yang diberikan secara partisipatif.

Vlachou et al. dalam penelitian mereka (Scopus/WoS, 2025) menemukan bahwa kolaborasi guru dalam merancang instrumen asesmen autentik merupakan salah satu faktor

[308] Dhungana, P., Luitel, B. C., Gjøtterud, S., dan Wagle, S. K., "*Context-Responsive Approaches* of/for Teachers' Professional Development: *A Participatory Framework*," Journal of Participatory Research Methods, Vol. 2, No. 1 (2021).

dengan respons paling positif dari guru, menunjukkan bahwa guru secara genuine menginginkan keterlibatan dalam proses perancangan, bukan sekadar menjadi pengguna instrumen yang dirancang oleh orang lain.[309]

4) **Fase 4**: Validasi Ahli (*Expert Judgment*)

Setelah draft modul dan instrumen asesmen autentik PAI tersusun melalui proses co-design, produk tersebut selanjutnya divalidasi oleh para ahli yang kompeten di bidangnya. Validasi dilakukan oleh: (a) pakar pembelajaran PAI, untuk memastikan kesesuaian instrumen dengan karakteristik dan tujuan pembelajaran PAI; (b) pakar evaluasi pembelajaran, untuk memastikan validitas konstruk dan ketepatan teknik penilaian; serta (c) pakar riset pengembangan, untuk memastikan kesesuaian produk dengan kaidah-kaidah penelitian pengembangan yang sahih.

Wiyani dan regulasi Kurikulum Merdeka menegaskan bahwa instrumen asesmen yang baik harus memenuhi kriteria validitas, reliabilitas, objektivitas, dan kepraktisan empat kriteria yang akan menjadi parameter dalam proses validasi ahli pada fase ini.[310] Hasil validasi akan digunakan sebagai dasar perbaikan yang bersifat sistematis sebelum produk diujicobakan di lapangan.

5) **Fase 5**: Uji Coba Kelompok Kecil (*Small-Group Trial*)

Setelah produk dinyatakan layak oleh para validator, modul dan instrumen asesmen autentik PAI diimplementasikan dalam kelompok kecil yang terdiri dari 6 hingga 10 guru PAI sekolah menengah di wilayah penelitian.

---

[309] Vlachou, A. et al., "*Re-Introducing Authentic Assessment in Classroom Assessment Courses*: Finding Its Place in the 21st Century," *Education Sciences (*Scopus/WoS), Vol. 15, No. 11 (2025), Art. 1564.

[310] Wiyani, N. A., *Desain Pembelajaran Pendidikan* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2013), hlm. 43–46. Lihat juga: Kemendikbudristek, *Panduan Pembelajaran dan Asesmen Kurikulum Merdeka* (Jakarta: Kemendikbudristek, 2022), hlm. 19–24.

Pada fase ini, peneliti mengumpulkan berbagai bentuk data umpan balik melalui: (a) angket respons guru terhadap keterbacaan, kepraktisan, dan kemanfaatan modul; (b) wawancara mendalam tentang hambatan dan kemudahan yang dihadapi dalam menggunakan modul; serta (c) observasi terhadap proses penggunaan instrumen asesmen autentik dalam konteks pembelajaran PAI yang sesungguhnya.

Samsudin, Abidin, dan Basaruddin dalam kajian mereka (2025) menegaskan bahwa evaluasi pendidikan sebagai dasar pengembangan instrumen penilaian berbasis kompetensi harus bersifat formatif dan berkelanjutan, memberikan umpan balik yang konstruktif dan dapat ditindaklanjuti oleh pengembang produk.[311] Prinsip evaluasi formatif ini menjadi panduan dalam pelaksanaan fase uji coba kelompok kecil dalam penelitian ini.

6) **Fase 6**: Evaluasi dan Penyempurnaan Produk (*Evaluation & Refinement*)

Fase terakhir ini merupakan tahap evaluasi menyeluruh terhadap produk yang telah diujicobakan, sekaligus fase penyempurnaan akhir sebelum produk didiseminasikan. Evaluasi dilakukan secara komprehensif dengan menggunakan teknik analisis data yang sesuai baik kualitatif maupun kuantitatif untuk mengukur: (a) ketercapaian tujuan pengembangan; (b) tingkat kepuasan dan respons guru terhadap modul; (c) validitas dan reliabilitas instrumen asesmen yang dihasilkan; serta (d) kemudahan penggunaan (usability) modul dalam konteks nyata sekolah menengah.

Kajian di *Frontiers in Education* (Scopus/WoS, 2025) tentang pelatihan guru in-service dalam implementasi asesmen formatif melalui action research menegaskan bahwa siklus refleksi yakni observasi, analisis, dan revisi yang

[311] Samsudin, M., Abidin, Z., dan Basaruddin, M., "*Evaluasi Pendidikan Sebagai Dasar Pengembangan Instrumen Penilaian Berbasis Kompetensi*," Jurnal Akuntansi, Manajemen dan Ilmu Pendidikan, (2025), hlm. 1–12.

dilakukan secara berkelanjutan merupakan mekanisme utama yang memastikan bahwa produk pengembangan benar-benar memenuhi kebutuhan nyata penggunanya.[312] Mekanisme inilah yang diadopsi dalam fase evaluasi dan penyempurnaan produk penelitian ini.

Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa langkah-langkah implementatif yang dirancang dalam penelitian ini merupakan perwujudan konkret dari kerangka konseptual yang telah dibangun: sebuah siklus pengembangan yang sistematis, partisipatif, dan berorientasi pada produk (modul) yang autentik, valid, dan bermakna bagi guru PAI di sekolah menengah. Keenam fase tersebut tidak bersifat kaku dan linear, melainkan bersifat berulang artinya, pada setiap fase selalu terbuka kemungkinan untuk kembali ke fase sebelumnya apabila hasil evaluasi menunjukkan adanya aspek yang perlu diperbaiki sebelum melanjutkan ke fase berikutnya. Inilah esensi dari penelitian pengembangan (R&D) berbasis pendekatan partisipatoris: proses yang berkelanjutan, reflektif, dan selalu berorientasi pada peningkatan kualitas produk demi kemanfaatan yang nyata bagi guru PAI dan peserta didik di sekolah menengah.

Kerangka konseptual penelitian ini menempatkan pendekatan partisipatoris sebagai mekanisme pengembangan, ADDIE sebagai kerangka prosedural, dan modul sebagai produk utama yang kualitasnya dinilai berdasarkan validitas dan kepraktisan.

AR-RANIRY

[312] "*Training In-Service Subject Teachers to Implement Formative Assessment through Action Research*," Frontiers in Education (Scopus/WoS), (November 2025). https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1695771.

BAB III

METODE PENELITIAN DAN PENGEMBANGAN

3.1 Desain Pengembangan

Penelitian ini merupakan penelitian dan pengembangan (*Research and Development*/R&D), yaitu suatu metode penelitian yang digunakan untuk menghasilkan produk tertentu sekaligus menguji keefektifan produk tersebut. Sugiyono mendefinisikan penelitian R&D sebagai metode penelitian yang digunakan untuk meneliti, merancang, memproduksi, dan menguji validitas produk yang telah dihasilkan.[313] Dalam penelitian ini, produk yang dikembangkan adalah modul pengembangan instrumen asesmen autentik Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah menengah melalui pendekatan partisipatoris.

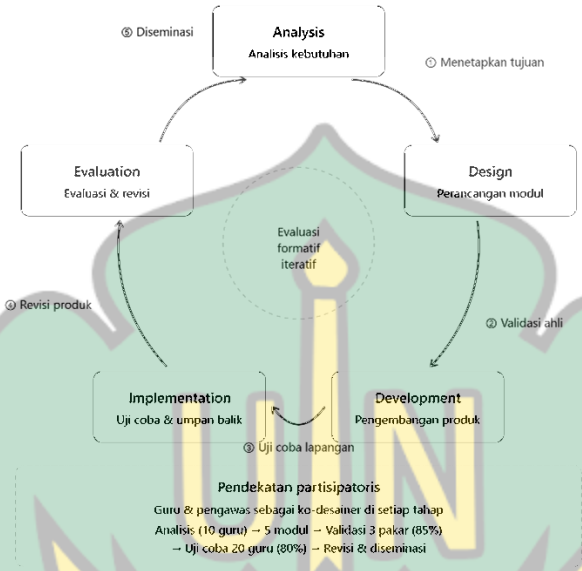
Model pengembangan yang dipilih dalam penelitian ini adalah model ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*). Branch mendefinisikan model ADDIE sebagai sebuah kerangka kerja generik untuk pengembangan instruksional yang bersifat sistematis, dapat diulang, dan berorientasi pada kinerja peserta belajar.[314] Pemilihan model ADDIE dalam penelitian ini didasarkan pada beberapa pertimbangan ilmiah, yaitu: (1) model ADDIE bersifat sistematis dan terstruktur, sehingga memudahkan peneliti dalam memandu setiap tahapan pengembangan modul secara berurutan dan terkontrol; (2) model ADDIE bersifat fleksibel dan adaptif, sehingga dapat diintegrasikan dengan pendekatan partisipatoris yang melibatkan guru dan pengawas sebagai ko-desainer; (3) model ADDIE memiliki mekanisme evaluasi yang melekat di setiap fase, sehingga memungkinkan perbaikan berkelanjutan sebelum produk difinalisasi; serta (4) model ADDIE terbukti efektif dan banyak digunakan dalam penelitian

---

[313] Sugiyono, Metode Penelitian Pendidikan: *Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D* (Bandung: Alfabeta, 2019), hlm. 407–408.

[314] Branch, R. M., *Instructional Design: The ADDIE Approach* (New York: Springer, 2009), hlm. 17–22.

pengembangan produk pembelajaran di berbagai konteks pendidikan, termasuk dalam pengembangan instrumen asesmen.



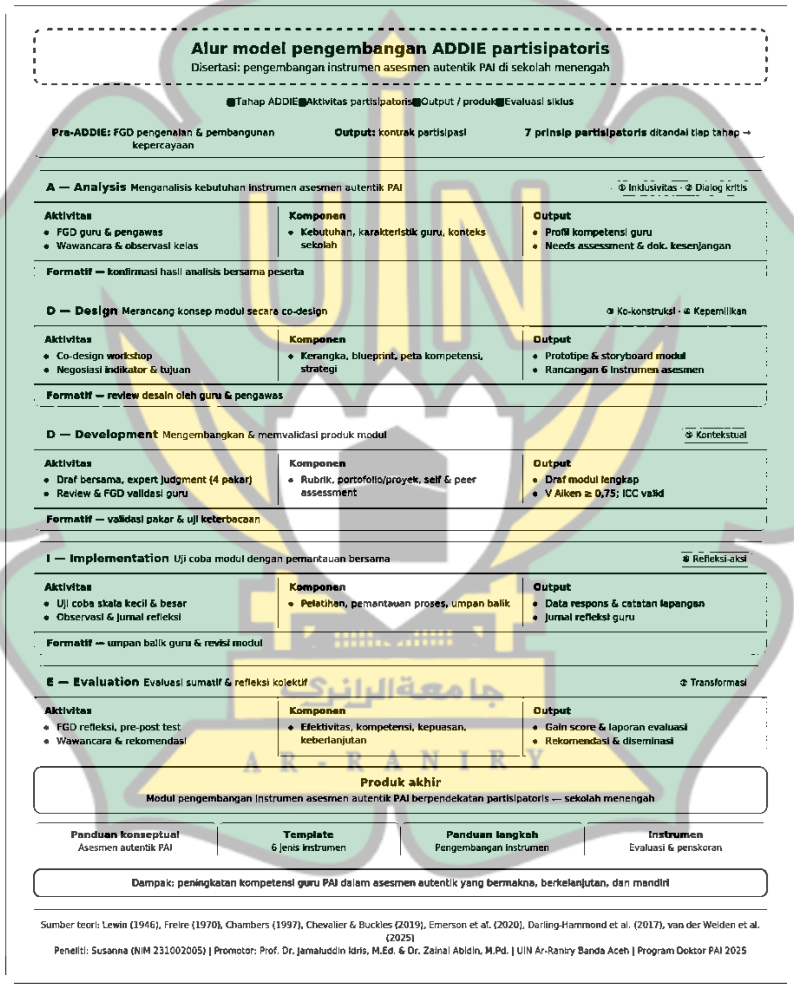
Gambar 3.1.1 Model Pengembangan ADDIE

Kajian komparatif tentang model ADDIE dalam pendidikan jarak jauh yang dipublikasikan di jurnal Information (Scopus, 2022) menegaskan bahwa model ADDIE tetap menjadi salah satu kerangka kerja desain instruksional yang paling banyak digunakan dan diakui di seluruh dunia, dengan banyak model dan pendekatan hibrida kontemporer yang mengadopsi atau mengadaptasi kelima tahapan intinya untuk memenuhi kebutuhan lingkungan pembelajaran yang terus berkembang.[315]

Integrasi model ADDIE dengan pendekatan partisipatoris dalam penelitian ini merupakan kebaruan metodologis yang membedakannya dari penelitian pengembangan konvensional. Dhungana et al. menegaskan bahwa pendekatan partisipatoris dalam pengembangan profesional guru menempatkan guru sebagai co-

[315] *A Comparative Study of the ADDIE Instructional Design Model in Distance Education*," Information, Vol. 13, No. 9 (2022), Art. 402. https://doi.org/10.3390/info13090402.

researcher dan co-designer bukan sekadar pengguna produk sehingga produk yang dihasilkan lebih relevan secara kontekstual dan memiliki tingkat penerimaan yang lebih tinggi dari para penggunanya.[316] Dengan demikian, dalam penelitian ini, setiap fase ADDIE tidak dilaksanakan secara sepihak oleh peneliti, melainkan secara kolaboratif bersama guru PAI dan pengawas sekolah sebagai mitra co-desainer.



[316] Dhungana, P. et al., "*Context-Responsive Approaches of/for Teachers' Professional Development: A Participatory Framework*," Journal of Participatory Research Methods, Vol. 2, No. 1 (2021).

Gambar 3.1.2 Alur Model Pengembangan ADDIE dengan Pendekatan Partisipatoris
Sumber: Diadaptasi dari Branch (2009) dan Dhungana et al. (2021)

3.2 *Analysis* (Analisis Model Pengembangan)

Tahap pertama dalam model ADDIE adalah fase analisis (*analysis*), yang merupakan fondasi dari seluruh proses pengembangan. Pada tahap ini, peneliti melakukan analisis secara komprehensif terhadap dua hal utama: (1) analisis kebutuhan (*needs analysis*), untuk mengidentifikasi dan membuktikan adanya kesenjangan antara kondisi aktual kompetensi guru PAI dalam pengembangan instrumen asesmen autentik dan kondisi yang seharusnya; serta (2) analisis kelayakan (*feasibility analysis*), untuk memastikan bahwa pengembangan produk modul melalui pendekatan partisipatoris layak dilaksanakan dari segi akademis, teknis, dan praktis.

3.2.1 Analisis Kebutuhan (*Needs Analysis*)

Analisis kebutuhan dilaksanakan melalui serangkaian kegiatan penelitian pendahuluan (*preliminary research*) yang meliputi: (a) observasi lapangan di beberapa sekolah menengah di wilayah Nagan Raya untuk mengamati praktik asesmen PAI yang berlangsung; (b) wawancara mendalam dengan guru PAI dan pengawas sekolah tentang kondisi kompetensi asesmen autentik guru dan kendala yang dihadapi; (c) studi dokumentasi terhadap perangkat asesmen PAI (RPP, instrumen penilaian, rubrik, dan portofolio) yang telah digunakan guru; serta (d) *Focus Group Discussion* (FGD) bersama guru PAI, kepala sekolah, dan pengawas untuk memvalidasi temuan analisis kebutuhan secara partisipatif. Borg dan Gall menegaskan bahwa penelitian pendahuluan yang komprehensif merupakan prasyarat mutlak bagi penelitian pengembangan yang berkualitas, karena produk yang dihasilkan harus benar-benar berangkat dari kebutuhan nyata yang teridentifikasi, bukan dari asumsi peneliti semata.[317]

[317] Borg, W. R. dan Gall, M. D., *Educational Research: An Introduction*, 7th ed. (New York: Longman, 2003), hlm. 569–584.

Waruwu dalam kajiannya tentang metodologi R&D (2024) menegaskan bahwa tahap analisis dalam penelitian R&D mencakup tiga komponen yang tidak dapat dipisahkan: analisis masalah, analisis peserta belajar, dan analisis konteks pembelajaran.[318] Dalam penelitian ini, ketiga komponen tersebut diwujudkan dalam: (a) analisis masalah berupa rendahnya kompetensi guru PAI dalam pengembangan instrumen asesmen autentik; (b) analisis peserta belajar berupa profil guru PAI sekolah menengah di Nagan Raya yang menjadi subjek penelitian; dan (c) analisis konteks berupa karakteristik pembelajaran PAI di sekolah menengah dalam kerangka Kurikulum .

3.2.2 Analisis Kelayakan (*Feasibility Analysis*)

Analisis kelayakan dilakukan untuk memastikan bahwa pengembangan modul instrumen asesmen autentik PAI melalui pendekatan partisipatoris memenuhi sejumlah kriteria: (a) kelayakan akademis, yakni adanya landasan teori yang kuat dan research gap yang jelas yang mendukung urgensi penelitian ini; (b) kelayakan teknis, yakni ketersediaan sumber daya manusia (guru dan pengawas sebagai ko-desainer), waktu, dan dukungan institusional yang memadai; serta (c) kelayakan praktis, yakni kemampuan produk untuk digunakan secara nyata oleh guru PAI di sekolah menengah dalam konteks Kurikulum Merdeka. Rosfiyani et al. menegaskan bahwa analisis kelayakan dalam penelitian pengembangan instrumen asesmen autentik PAI di sekolah menengah harus mempertimbangkan realitas lapangan, termasuk keterbatasan waktu guru, beban administratif, dan

[318] Waruwu, M., "*Metode Penelitian dan Pengembangan (R&D): Konsep, Jenis, Tahapan dan Kelebihan*," Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan, Vol. 9, No. 2 (2024), hlm. 1220–1230.

kompleksitas karakteristik pembelajaran PAI yang mencakup tiga ranah sekaligus.[319]

3.3 *Design* (Desain Kegiatan Pengembangan)

Tahap kedua dalam model ADDIE adalah fase desain (design), yang merupakan proses perancangan konseptual dan teknis produk yang akan dikembangkan. Pada fase ini, peneliti bersama guru PAI dan pengawas sekolah merancang secara sistematis seluruh komponen modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI, mulai dari struktur dan sistematika modul, jenis-jenis instrumen yang akan dikembangkan, indikator asesmen autentik yang akan digunakan, hingga format dan tampilan modul.

3.3.1 Perancangan Struktur Modul

Modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI yang dirancang dalam penelitian ini terdiri dari beberapa bagian utama, yaitu: (1) Pendahuluan, memuat rasional pengembangan, tujuan modul, petunjuk penggunaan, dan peta konsep; (2) Landasan Konseptual, memuat kajian ringkas tentang kompetensi guru PAI dalam asesmen, konsep asesmen autentik dalam PAI, dan prinsip-prinsip pendekatan partisipatoris; (3) Panduan Pengembangan Instrumen, memuat langkah-langkah sistematis dalam merancang rubrik kinerja, lembar observasi, instrumen penilaian proyek, dan instrumen penilaian portofolio; (4) Contoh Instrumen Asesmen Autentik PAI, memuat contoh-contoh instrumen yang telah tervalidasi untuk berbagai kompetensi PAI di sekolah menengah; (5) Panduan Implementasi Partisipatif, memuat mekanisme pelaksanaan workshop kolaboratif guru-pengawas; serta (6) Lampiran, memuat lembar validasi ahli, lembar respons guru, dan glossarium.

---

[319] Rosfiyani, O. et al., "*Tantangan Guru PAI Melaksanakan Asesmen Autentik pada Tiga Domain Taksonomi Bloom di Era Digital*," Jurnal Pengabdian Masyarakat dan Riset Pendidikan, Vol. 4, No. 3 (2026), hlm. 18095–18099.

3.3.2 Perancangan Instrumen Asesmen Autentik PAI

Instrumen asesmen autentik PAI yang dirancang dalam modul ini mencakup empat jenis utama yang relevan dengan karakteristik pembelajaran PAI di sekolah menengah, yaitu: (a) Rubrik Kinerja (*performance rubric*), untuk menilai kemampuan peserta didik dalam mempraktikkan ibadah, membaca Al-Qur'an, dan mendemonstrasikan akhlak Islami dalam kehidupan sehari-hari; (b) Lembar Observasi, untuk memantau perkembangan sikap religius dan perilaku Islami peserta didik secara sistematik; (c) Penilaian Proyek (*project assessment*), untuk menilai kemampuan peserta didik dalam merancang dan melaksanakan proyek berbasis nilai-nilai Islam; serta (d) Penilaian Portofolio, untuk mendokumentasikan dan menilai perkembangan kompetensi peserta didik secara longitudinal. Keempat jenis instrumen ini dipilih berdasarkan prinsip asesmen autentik yang dikemukakan oleh Arikunto bahwa instrumen penilaian yang baik harus mampu mengukur seluruh aspek kompetensi peserta didik baik kognitif, afektif, dan psikomotorik secara terpadu dan holistik.[320]

Vlachou et al. dalam kajian mereka (Scopus/WoS, 2025) menemukan bahwa keterlibatan guru secara aktif dalam merancang instrumen asesmen autentik bukan sekadar menggunakan instrumen yang dirancang oleh pihak lain merupakan faktor kunci yang mendorong adopsi asesmen autentik secara konsisten dan berkelanjutan.[321] Prinsip ini menjadi landasan dalam pendekatan partisipatoris yang diterapkan pada fase desain, di mana guru dan pengawas dilibatkan langsung dalam merancang setiap komponen instrumen.

---

[320] Arikunto, S., *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan*, Edisi 2 (Jakarta: Bumi Aksara, 2013), hlm. 211–215.

[321] Vlachou, A. et al., "*Re-Introducing Authentic Assessment in Classroom Assessment Courses*: Finding Its Place in the 21st Century," Education Sciences (Scopus/WoS), Vol. 15, No. 11 (2025), Art. 1564.

3.3.3 Perancangan Instrumen Pengumpulan Data Penelitian

Selain merancang modul dan instrumen asesmen autentik PAI (produk), pada fase ini juga dirancang instrumen-instrumen pengumpulan data penelitian yang akan digunakan untuk mengukur kualitas produk, yaitu: (a) lembar validasi ahli (untuk mengukur validitas produk dari perspektif para pakar); (b) angket respons guru (untuk mengukur kepraktisan dan kemanfaatan modul dari perspektif pengguna); serta (c) pedoman wawancara dan panduan FGD (untuk menggali data kualitatif yang lebih mendalam tentang proses dan hasil pengembangan). Riduwan dan Widyoko menegaskan bahwa instrumen pengumpulan data dalam penelitian pengembangan harus mencerminkan kriteria validitas, reliabilitas, dan kepraktisan yang memadai agar data yang dikumpulkan benar-benar dapat dipercaya dan digunakan untuk membuat keputusan tentang kualitas produk.[322]

3.4 *Development* (Pengembangan)

Tahap ketiga dalam model ADDIE adalah fase pengembangan (*development*), yang merupakan realisasi nyata dari rancangan konseptual yang telah disusun pada fase sebelumnya. Pada fase ini, peneliti bersama guru PAI dan pengawas sekolah secara kolaboratif mengembangkan modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI menjadi produk yang nyata, utuh, dan siap diujicobakan.

3.4.1 Pengembangan Produk Modul

Proses pengembangan modul dilaksanakan melalui serangkaian *co-design workshop* yang melibatkan peneliti, guru PAI, dan pengawas sekolah sebagai mitra ko-desainer. Setiap komponen modul dikembangkan, didiskusikan, dan disempurnakan secara bersama-sama dalam forum yang bersifat partisipatif, dialogis, dan reflektif. Workshop dilaksanakan dalam

[322] Riduwan, *Belajar Mudah Penelitian untuk Guru*, Karyawan, dan Peneliti Pemula (Bandung: Alfabeta, 2012), hlm. 88–90. Lihat juga: Widyoko, E. P., *Teknik Penyusunan Instrumen Penelitian* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2012), hlm. 141–143.

beberapa sesi yang masing-masing berfokus pada pengembangan satu atau lebih komponen modul, dilanjutkan dengan uji keterbacaan oleh guru peserta dan revisi berdasarkan masukan yang diberikan.

3.4.2 Validasi Ahli (*Expert Judgment*)

Setelah draft modul tersusun, produk tersebut divalidasi oleh empat kategori validator yang memiliki kompetensi di bidangnya masing-masing. Proses validasi ahli (*expert judgment*) dilakukan untuk mengukur tingkat kelayakan produk dari berbagai perspektif sebelum diujicobakan di lapangan. Untung et al. dalam kajiannya (WoS, 2024) menegaskan bahwa validasi ahli menggunakan *Content Validity Ratio* (CVR) dan *Content Validity Index* (CVI) merupakan prosedur psikometris yang paling sahih untuk mengukur validitas isi instrumen asesmen dalam konteks pendidikan Islam.[323]

Tabel 3.4.2.1.
Kategori dan Kualifikasi Validator dalam Penelitian

No.	Bidang Validasi	Kualifikasi Validator	Instrumen yang Divalidasi
1	Pakar Pembelajaran PAI	Doktor/Profesor bidang Pendidikan Agama Islam, berpengalaman minimal 10 tahun	Kesesuaian instrumen dengan tujuan PAI, keautentikan nilai-nilai Islam, dan kesesuaian jenjang sekolah menengah
2	Pakar Evaluasi Pembelajaran	Doktor/Profesor bidang Evaluasi dan Pengukuran Pendidikan,	Validitas konstruk, validitas isi, reliabilitas, dan kepraktisan

[323] Untung, S. HLM. et al., "*Evaluation of Content Validity and Face Validity of Secondary School Islamic Education Teacher Self-Assessment Instrument* (SSIET-SAI)," Cogent Education (WoS), Vol. 11, No. 1 (2024).

		berpengalaman minimal 10 tahun	instrumen asesmen autentik
3	Pengawas Sekolah Menengah	Pengawas Sekolah Menengah bidang PAI, aktif bertugas di wilayah Nagan Raya	Kepraktisan penggunaan modul di lapangan, relevansi dengan kebutuhan guru PAI sekolah menengah

Sumber: Dirancang oleh peneliti (2025)

Instrumen validasi yang digunakan adalah lembar validasi berbentuk skala Likert (1–4) yang mencakup aspek-aspek kelayakan isi, kelayakan penyajian, kelayakan bahasa, dan kelayakan kegrafikan modul. Skor yang diperoleh dari masing-masing validator dianalisis menggunakan teknik persentase kelayakan, dengan kriteria sebagai berikut:

Tabel 3.4.2.2.
Kriteria Kelayakan Produk Pengembangan

Persentase Skor	**Kategori Kelayakan**	**Tindak Lanjut**	**Keterangan**
85–100%	Sangat Layak	Produk dapat digunakan tanpa revisi	Layak disebarluaskan (diseminasi)
70–84%	Layak	Produk dapat digunakan dengan revisi kecil	Revisi sesuai masukan validator
55–69%	Cukup Layak	Produk perlu direvisi secara signifikan	Revisi menyeluruh sebelum digunakan

< 55%	Tidak Layak	Produk tidak dapat digunakan	Kembali ke tahap desain ulang

Sumber: Diadaptasi dari Riduwan (2012) dan Widyoko (2012)

Apabila hasil validasi dari ketiga pakar menunjukkan rata-rata persentase skor ≥ 70% (kategori Layak), produk dinyatakan dapat dilanjutkan ke tahap implementasi (uji coba kelompok kecil) dengan terlebih dahulu melakukan revisi berdasarkan masukan yang diberikan oleh para validator.

3.5 *Implementation* (Implementasi/Uji Coba)

Tahap keempat dalam model ADDIE adalah fase implementasi (*implementation*), yang bertujuan untuk memperoleh umpan balik nyata dari pengguna produk terhadap modul yang telah dikembangkan dan divalidasi. Dalam penelitian ini, implementasi dilaksanakan dalam dua tahap, yaitu uji coba kelompok kecil (small-group trial) yang merupakan bagian dari prosedur penelitian pengembangan.

3.5.1 Subjek Uji Coba

Subjek uji coba dalam penelitian ini adalah guru-guru PAI sekolah menengah (SMP dan SMA/SMK) di wilayah Nagan Raya. Pemilihan subjek dilakukan menggunakan teknik purposive sampling dengan mempertimbangkan kriteria: (a) aktif mengajar PAI di sekolah menengah; (b) memiliki pengalaman mengajar minimal 2 tahun; dan (c) bersedia berpartisipasi secara aktif dalam seluruh rangkaian kegiatan pengembangan partisipatif. Sugiyono menegaskan bahwa dalam penelitian pengembangan, penentuan subjek uji coba tidak mengutamakan representasi statistik, melainkan kesesuaian karakteristik subjek dengan tujuan penelitian dan konteks penggunaan produk yang dikembangkan.[324]

[324] Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan* (Bandung: Alfabeta, 2019), hlm. 225–228.

Jumlah subjek dalam uji coba kelompok kecil adalah 6 hingga 10 guru PAI yang dipilih secara purposif. Jumlah ini dianggap memadai untuk mendapatkan umpan balik yang representatif tentang kepraktisan dan kemanfaatan modul, sebelum dilaksanakan uji coba skala besar apabila diperlukan pada penelitian lanjutan.

3.5.2 Prosedur Uji Coba

Uji coba kelompok kecil dilaksanakan dengan prosedur sebagai berikut: (a) peneliti memperkenalkan modul kepada guru peserta dan memberikan penjelasan tentang tujuan dan mekanisme penggunaan modul; (b) guru peserta menggunakan modul secara mandiri dan kolaboratif untuk merancang instrumen asesmen autentik PAI sesuai panduan; (c) peneliti melakukan observasi terhadap proses penggunaan modul oleh guru; (d) guru peserta mengisi angket respons terhadap modul yang mencakup aspek keterbacaan, kepraktisan, dan kemanfaatan; serta (e) peneliti melakukan wawancara mendalam dengan beberapa guru untuk menggali data kualitatif yang lebih kaya tentang pengalaman menggunakan modul.

3.5.3 Instrumen Pengumpulan Data

Instrumen pengumpulan data yang digunakan pada fase implementasi mencakup: (a) Angket Respons Guru, berbentuk skala Likert (1-5) yang mengukur aspek keterbacaan modul, kepraktisan penggunaan, kemanfaatan instrumen, dan kejelasan panduan implementasi partisipatif; (b) Pedoman Wawancara, yang memuat pertanyaan-pertanyaan terbuka tentang pengalaman guru dalam menggunakan modul, hambatan yang dihadapi, dan saran perbaikan; serta (c) Lembar Observasi, yang digunakan peneliti untuk mendokumentasikan proses penggunaan modul selama uji coba berlangsung. Andriani et al. menegaskan bahwa pengumpulan data dalam penelitian pengembangan instrumen asesmen PAI harus menggunakan multi-instrumen untuk

mendapatkan gambaran yang komprehensif dan valid tentang kualitas produk dari berbagai perspektif.[325]

3.6 *Evaluation* (Evaluasi)

Tahap kelima dan terakhir dalam model ADDIE adalah fase evaluasi (*evaluation*). Dalam model ADDIE, evaluasi bersifat ganda: evaluasi formatif (*formative evaluation*) yang melekat di setiap fase sebelumnya, dan evaluasi sumatif (*summative evaluation*) yang dilaksanakan pada akhir seluruh proses untuk mengukur ketercapaian tujuan pengembangan secara menyeluruh.

3.6.1 Evaluasi Formatif

Evaluasi formatif dilaksanakan di setiap fase ADDIE untuk memantau kualitas proses dan produk secara berkelanjutan. Pada fase analisis, evaluasi formatif dilakukan melalui validasi temuan analisis kebutuhan dalam FGD bersama guru dan pengawas. Pada fase desain, evaluasi formatif dilakukan melalui uji keterbacaan draft rancangan modul oleh guru peserta. Pada fase pengembangan, evaluasi formatif dilakukan melalui proses validasi ahli dan revisi berdasarkan masukan validator. Pada fase implementasi, evaluasi formatif dilakukan melalui analisis angket respons guru dan hasil observasi selama uji coba berlangsung.

3.6.2 Evaluasi Sumatif

Evaluasi sumatif dilaksanakan pada akhir seluruh proses pengembangan untuk mengukur ketercapaian tujuan pengembangan secara keseluruhan. Evaluasi sumatif dalam penelitian ini mencakup: (a) analisis menyeluruh terhadap skor validitas produk dari para validator; (b) analisis skor respons guru terhadap kepraktisan dan kemanfaatan modul; (c) analisis kualitatif terhadap data wawancara dan observasi tentang

---

[325] Andriani, A., Syahfitri, D. V., dan Manurung, A. P., "*Strengthening Holistic Assessment in Islamic Religious Education*: Cognitive, Psychomotor, and Affective Domains," At-Tarbawi: *Jurnal Kajian Kependidikan Islam* (Scopus/WoS), Vol. 10, No. 2 (2025).

pengalaman guru dalam menggunakan modul; serta (d) penilaian tentang kesiapan produk untuk didiseminasikan ke sekolah menengah di wilayah Nagan Raya. Samsudin, Abidin, dan Basaruddin menegaskan bahwa evaluasi pendidikan yang berbasis kompetensi harus bersifat holistik dan komprehensif, menggunakan berbagai teknik analisis data yang saling melengkapi untuk menghasilkan kesimpulan yang valid dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademis.[326]

3.6.3 Teknik Analisis Data

Data yang dikumpulkan dalam penelitian ini bersifat campuran (*mixed methods*), mencakup data kuantitatif (skor validasi, persentase respons guru) dan data kualitatif (catatan wawancara, hasil observasi, dan masukan dalam FGD). Teknik analisis data yang digunakan dalam penelitian ini disajikan dalam:

Tabel 3.6.3
Teknik Pengumpulan dan Analisis Data Penelitian

Jenis Data	**Sumber Data**	**Teknik Pengumpulan**	**Teknik Analisis**
Kebutuhan guru (need assessment)	Guru PAI & Pengawas Sekolah	FGD, angket, wawancara	Analisis deskriptif-kualitatif
Validitas instrumen	Pakar/Validator (*expert judgment*)	Lembar validasi (skala Likert)	Persentase kelayakan & CVR/CVI
Reliabilitas instrumen	Guru peserta uji coba	Pengisian instrumen 2 kali	Formula % of Agreement / Alpha Cronbach

[326] Samsudin, M., Abidin, Z., dan Basaruddin, M., "*Evaluasi Pendidikan Sebagai Dasar Pengembangan Instrumen Penilaian Berbasis Kompetensi*," Jurnal Akuntansi, Manajemen dan Ilmu Pendidikan, (2025), hlm. 1–12.

Respons guru terhadap modul	Guru PAI (uji coba kelompok kecil)	Angket respons & wawancara	Analisis deskriptif persentase
Ketercapaian tujuan pengembangan	Semua subjek penelitian	Observasi, dokumentasi, FGD akhir	Analisis kualitatif-deskriptif & N-Gain

Sumber: Dirancang oleh peneliti berdasarkan berbagai sumber (2025)

Data kuantitatif dari lembar validasi ahli dianalisis menggunakan formula persentase kelayakan: P = (jumlah skor yang diperoleh / jumlah skor maksimal) × 100%. Data kualitatif dari wawancara dan FGD dianalisis menggunakan model analisis interaktif Miles, Huberman, dan Saldana yang mencakup tiga tahap: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi.[327] Integrasi data kuantitatif dan kualitatif dilakukan dengan teknik triangulasi sumber dan triangulasi metode untuk meningkatkan kredibilitas dan keandalan temuan penelitian.[328]

Kemendikbudristek dalam Panduan Pembelajaran dan Asesmen Kurikulum Merdeka (2022) menegaskan bahwa asesmen yang baik harus dirancang secara adil, proporsional, valid, dan reliabel.[329] Prinsip-prinsip ini menjadi standar yang digunakan dalam menganalisis dan menilai kualitas instrumen asesmen autentik PAI yang dihasilkan melalui penelitian ini.

Pennings et al. dalam tinjauan sistematisnya (Scopus/WoS, 2024) menemukan bahwa evaluasi yang komprehensif terhadap produk pengembangan asesmen autentik mencakup dimensi

---

[327] Miles, M. B., Huberman, A. M., dan Saldãna, J., Qualitative Data Analysis*: A Methods Sourcebook*, 3rd ed. (Thousand Oaks: SAGE, 2014), hlm. 12–20.

[328] Creswell, J. W. dan Creswell, J. D., Research Design: *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 5th ed. (Thousand Oaks: SAGE, 2018), hlm. 181–184.

[329] Kemendikbudristek, *Panduan Pembelajaran dan Asesmen Kurikulum Merdeka* (Jakarta: Kemendikbudristek, 2022), hlm. 19–28.

validitas, reliabilitas, kepraktisan, dan penerimaan oleh guru merupakan prasyarat penting bagi pengembangan yang benar-benar dapat meningkatkan kompetensi guru secara bermakna dan berkelanjutan.[330] Model evaluasi empat level Kirkpatrick yang mencakup dimensi reaksi (*reaction*), pembelajaran (*learning*), perilaku (*behavior*), dan hasil (*results*) juga menjadi kerangka acuan dalam menilai efektivitas modul yang dikembangkan dalam penelitian ini.[331]

3.7 Jadwal Penelitian dan Pengembangan

Penelitian dan pengembangan ini direncanakan akan dilaksanakan selama kurang lebih enam bulan, terhitung sejak tahap studi pendahuluan hingga finalisasi produk dan penyusunan laporan. Jadwal rinci pelaksanaan penelitian disajikan dalam Tabel 3.7 berikut.

Tabel 3.7
Jadwal Pelaksanaan Penelitian dan Pengembangan Tahun Akademik 2025/2026

No.	Kegiatan Penelitian	Juli-Agt	Sept-Okt	Nov-Des	Jan-Feb	Mart-April
1	Studi pendahuluan & penyusunan instrumen penelitian	✓				
2	Analisis kebutuhan (FGD awal, wawancara guru & pengawas)	✓	✓			
3	Perencanaan partisipatif &		✓	✓		

[330] Pennings, M. et al., "*A Systematic Literature Review on Authentic Assessment in Higher Education: Best Practices for the Development of 21st Century Skills, and Policy Considerations*," Studies in Educational Evaluation (Scopus/WoS), (November 2024).

[331] Kirkpatrick, D. L. dan Kirkpatrick, J. D., *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, 3rd ed. (San Francisco: Berrett-Koehler, 2006), hlm. 21–45.

	perancangan modul (desain)					
4	Pengembangan draft modul & instrumen asesmen (co-design workshop)			✓	✓	
5	Validasi ahli (expert judgment) & revisi				✓	
6	Uji coba kelompok kecil (small-group trial)				✓	✓
7	Evaluasi, penyempurnaan produk & penyusunan laporan					✓

Sumber: Dirancang oleh peneliti (2025) ✓ = Bulan pelaksanaan kegiatan

Jadwal di atas bersifat tentatif dan dapat disesuaikan dengan perkembangan penelitian di lapangan. Prinsip fleksibilitas dan adaptivitas menjadi pegangan dalam pelaksanaan penelitian partisipatif ini, mengingat bahwa keberhasilan pendekatan partisipatoris sangat bergantung pada kesiapan dan ketersediaan waktu para guru dan pengawas sekolah yang menjadi mitra ko-desainer dalam penelitian ini. Moleong menegaskan bahwa dalam penelitian yang melibatkan partisipasi manusia sebagai subjek dan mitra penelitian, fleksibilitas jadwal merupakan keniscayaan yang harus diantisipasi sejak awal perencanaan penelitian.[332]

[332] Moleong, L. J., *Metodologi Penelitian Kualitatif*, Edisi Revisi (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2018), hlm. 186–188.

BAB IV

HASIL PENELITIAN DAN PENGEMBANGAN

4.1 Pelaksanaan Penelitian dan Pengembangan

Penelitian dan pengembangan ini dilaksanakan di Kabupaten Nagan Raya Provinsi Aceh, dengan melibatkan guru-guru Pendidikan Agama Islam (PAI) pada jenjang Sekolah Menengah Atas (SMA) dan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK). Pemilihan lokasi ini didasarkan pada pertimbangan bahwa guru-guru PAI di wilayah tersebut tergabung dalam Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) PAI yang aktif, sehingga memudahkan penerapan pendekatan partisipatoris melalui forum diskusi kelompok terarah (*Focus Group Discussion*/FGD).

Secara keseluruhan, penelitian ini melibatkan 23 sekolah dengan jumlah subjek penelitian sebanyak 35 orang guru PAI. Penelitian dilaksanakan mengikuti tahapan model ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*) sebagaimana yang dikemukakan oleh Branch (2009) bahwa model ADDIE merupakan kerangka kerja yang sistematis dan berulang untuk menghasilkan produk pembelajaran yang efektif, efisien, dan menarik.[333]

Tabel 4.1.
Profil Sekolah Subjek Penelitian Pengembangan

No	Nama Sekolah	Jenis	Jumlah Guru PAI
1	SMA Negeri 1 Beutong	Negeri	2
2	SMA Negeri 2 Beutong	Negeri	2
3	SMA Negeri 1 Seunagan	Negeri	2
4	SMA Negeri 2 Seunagan	Negeri	1
5	SMA Negeri 3 Seunagan	Negeri	1
6	SMA Negeri 1 Kuala	Negeri	2

[333] Robert M. Branch, Instructional Design: *The ADDIE Approach*, (New York: Springer, 2009), hlm. 2–3.

7	SMA Negeri 2 Kuala	Negeri	2
8	SMA Negeri 3 Kuala	Negeri	2
9	SMA Negeri 4 Kuala	Negeri	1
10	SMA Negeri 1 Suka Makmue	Negeri	1
11	SMA Negeri Bunga Bangsa	Negeri	2
12	SMA Negeri 1 Darul Makmur	Negeri	2
13	SMA Negeri 2 Darul Makmur	Negeri	2
14	SMA Negeri 3 Darul Makmur	Negeri	1
15	SMA Negeri 5 Darul Makmur	Negeri	1
16	SMA Negeri 6 Darul Makmur	Negeri	1
17	SMK Negeri 1 Nagan Raya	Negeri	2
18	SMK Negeri Kuala Pesisir	Negeri	1
19	SLB Negeri Seunagan	Negeri	3
20	SMA IT Nurul Ikhwan	Swasta	1
21	SMK Swasta Darma Shalihat 1	Swasta	1
22	SMK Swasta Darma Shalihat 1	Swasta	1
23	SLB Swasta Bina Generasi Emas	Swasta	1
Total		Negeri & Swasta	35 Guru PAI

Sumber: Data MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya, 2025

Mekanisme pelaksanaan penelitian dirancang secara partisipatoris dengan menempatkan guru sebagai subjek aktif dalam setiap tahapan pengembangan produk. Hal ini sejalan dengan pandangan Reason dan Bradbury (2008) bahwa penelitian partisipatif bertujuan menghasilkan pengetahuan yang dapat langsung diterapkan dalam praktik melalui keterlibatan aktif seluruh pemangku kepentingan.[334] Secara teknis, forum MGMP PAI

[334] Peter Reason dan Hilary Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, (London: SAGE Publications, 2008), hlm. 1–3.

dijadikan sebagai arena utama pelaksanaan FGD, validasi produk, dan uji coba modul.

Tahapan penelitian dilaksanakan secara berurutan dan berkesinambungan. Tahap Analysis dilakukan melalui penelitian pendahuluan dengan 10 orang guru sebagai informan awal. Tahap Design menghasilkan rancangan konseptual modul. Tahap Development melibatkan tiga pakar untuk validasi produk. Tahap Implementation dilakukan melalui uji coba kelompok kecil berjumlah 10 orang guru. Adapun tahap Evaluation bersifat formatif yang dilakukan sepanjang proses pengembangan.

4.2 Deskripsi Hasil Penelitian dan Pengembangan

4.2.1 Tahap Analisis (*Analysis*)

Tahap analisis merupakan fondasi dari seluruh proses pengembangan dalam model ADDIE. Pada tahap ini, peneliti melakukan kajian mendalam terhadap kebutuhan nyata guru PAI di lapangan terkait dengan kompetensi asesmen autentik. Dick, Carey, dan Carey (2015) menegaskan bahwa analisis kebutuhan yang komprehensif adalah prasyarat mutlak bagi keberhasilan pengembangan produk instruksional, karena produk yang dikembangkan tanpa analisis kebutuhan yang memadai cenderung tidak relevan dengan permasalahan yang dihadapi pengguna.[335]

Analisis dilakukan melalui dua metode utama, yaitu: (1) observasi terhadap praktik penilaian yang dilakukan guru dalam kegiatan pembelajaran PAI; dan (2) wawancara semi-terstruktur terhadap 10 orang guru PAI yang dipilih secara purposif sebagai informan awal. Kedua metode ini dipadukan untuk memperoleh gambaran yang komprehensif tentang kondisi aktual kompetensi guru dalam pengembangan asesmen autentik.

[335] Walter Dick, Lou Carey, dan James O. Carey, *The Systematic Design of Instruction, edisi ke-8*, (New York: Pearson, 2015), hlm. 17–19.

1) Analisis Kebutuhan Lapangan

Hasil analisis kebutuhan menunjukkan bahwa sebagian besar guru PAI di Kabupaten Nagan Raya masih terbatas dalam mengimplementasikan asesmen autentik secara komprehensif. Temuan paling menonjol adalah kecenderungan guru untuk hanya menilai aspek kognitif melalui tes tertulis, sementara aspek keterampilan (*psikomotorik*) dan sikap (*afektif*) relatif terabaikan. Kondisi ini sejalan dengan temuan Wahidmurni yang menyatakan bahwa implementasi penilaian autentik di sekolah masih menghadapi berbagai kendala, terutama berkaitan dengan keterbatasan pemahaman guru tentang prosedur pengembangan instrumen yang valid.[336]

Lebih lanjut, hasil analisis mengungkapkan bahwa guru PAI belum optimal dalam menerjemahkan Capaian Pembelajaran (CP) ke dalam instrumen asesmen yang autentik dan terstandar. Sebagian besar instrumen yang digunakan masih berupa soal-soal hafalan yang belum mencerminkan kecakapan hidup dan kompetensi nyata sebagaimana yang diamanatkan dalam Kurikulum Merdeka. Hal ini bertentangan dengan prinsip asesmen autentik yang dikemukakan oleh Wiggins (1998), yakni bahwa asesmen seharusnya mengukur kemampuan siswa dalam menerapkan pengetahuannya dalam konteks kehidupan nyata yang bermakna.[337]

AR-RANIRY

Tabel 4.2.1.
Rekapitulasi Temuan Analisis Kebutuhan Guru PAI

No	Aspek yang Dianalisis	Temuan	Implikasi

[336] Wahidmurni, "*Pemaparan Metode Penelitian Kualitatif*," Tahun 2021, hlm. 143.

[337] Grant Wiggins, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), hlm. 87.

1	Praktik Penilaian Guru PAI	Sebagian besar guru (>80%) hanya menilai aspek kognitif/pengetahuan melalui tes tertulis	Perlu diversifikasi instrumen asesmen
2	Pemahaman terhadap Asesmen Autentik	Guru belum memahami konsep dan prosedur pengembangan asesmen autentik secara komprehensif	Perlu panduan praktis berbasis CP
3	Penyusunan Rubrik Penilaian	Rubrik penilaian belum dikembangkan secara sistematis dan terstandar	Perlu pelatihan penyusunan rubrik
4	Analisis Capaian Pembelajaran (CP)	Guru belum optimal dalam menerjemahkan CP ke dalam instrumen asesmen autentik	Perlu penguatan pemahaman CP
5	Dukungan Kelembagaan	Belum tersedia modul khusus pengembangan asesmen autentik PAI di sekolah menengah	Perlu produk modul terstandar

Sumber: Data Penelitian Pendahuluan, 2025

2) Analisis Konteks dan Sumber Belajar

Selain analisis kebutuhan, peneliti juga melakukan analisis terhadap konteks pembelajaran dan ketersediaan sumber daya. Hasil analisis menunjukkan bahwa belum tersedia modul khusus yang dapat digunakan sebagai panduan bagi guru PAI dalam mengembangkan instrumen asesmen autentik berbasis CP di tingkat sekolah menengah di Kabupaten Nagan Raya. Forum MGMP PAI yang sudah berjalan secara rutin menjadi peluang strategis untuk implementasi pendekatan partisipatoris, mengingat

keberadaan forum ini dapat dijadikan wahana kolaborasi profesional yang efektif antara guru dengan pengawas.

Temuan ini memperkuat urgensi pengembangan produk berupa modul Pendekatan Partisipatoris Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah. Sebagaimana ditegaskan oleh Tomlinson (2011) bahwa pengembangan materi pembelajaran harus didasarkan pada analisis kebutuhan yang akurat agar produk yang dihasilkan dapat memberikan kontribusi nyata terhadap peningkatan kualitas pembelajaran.[338]

4.2.2 Tahap *Design* (Perancangan)

Setelah tahap analisis menghasilkan peta kebutuhan yang komprehensif, penelitian dilanjutkan ke tahap *Design* (perancangan). Pada tahap ini, peneliti menyusun blueprint produk yang akan dikembangkan berdasarkan temuan-temuan pada tahap analisis. Morrison, Ross, Kalman, dan Kemp (2013) menjelaskan bahwa tahap desain dalam pengembangan instruksional mencakup penentuan tujuan pembelajaran, pemilihan strategi instruksional, penyusunan kerangka materi, serta penetapan pendekatan penilaian yang akan digunakan.[339]

Rancangan modul ini mengadopsi prinsip-prinsip pendekatan partisipatoris yang dikemukakan oleh Freire (2000) bahwa proses pembelajaran yang bermakna harus melibatkan subjek belajar secara aktif dalam konstruksi pengetahuan.[340] Dalam konteks penelitian ini, guru PAI dan pengawas sekolah ditempatkan sebagai *co-constructor* dalam proses perancangan

---

[338] Brian Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching*, edisi ke-2, (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), hlm. 95.

[339] Gary R. Morrison, Steven M. Ross, Howard K. Kalman, dan Jerrold E. *Kemp, Designing Effective Instruction*, edisi ke-7, (New Jersey: John Wiley & Sons, 2013), hlm. 67.

[340] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, edisi ke-30, (New York: Continuum, 2000), hlm. 71–72.

dan pengembangan modul, sehingga produk yang dihasilkan benar-benar mencerminkan kebutuhan dan konteks nyata mereka.

1) Rancangan Struktur Modul

Modul yang dirancang terdiri atas lima unit yang disusun secara hierarkis dan saling terhubung. Setiap unit dirancang untuk diselesaikan dalam satu sesi FGD berdurasi 120-150 menit, sehingga keseluruhan modul dapat diimplementasikan dalam lima pertemuan MGMP. Struktur modular ini dipilih berdasarkan pertimbangan bahwa format modul memungkinkan guru untuk belajar secara mandiri maupun kolaboratif, sesuai dengan prinsip self-paced learning yang dikemukakan oleh Russell (1974).[341]

Tabel 4.2.2.
Rancangan Struktur Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik PAI

Unit	Judul Unit	Deskripsi Isi	Aktivitas Partisipatoris
I	Analisis Capaian Pembelajaran (CP)	Memahami struktur CP, Elemen CP PAI, dan cara menerjemahkan CP ke dalam tujuan asesmen	FGD pemetaan CP bersama guru dan pengawas
II	Desain Tugas Autentik	Prinsip desain tugas autentik, jenis-jenis tugas autentik dalam PAI, dan kriteria tugas berkualitas	Workshop kolaboratif perancangan tugas

[341] James D. Russell, Modular Instruction: *A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials*, (Minneapolis: Burgess Publishing Company, 1974), hlm. 68.

III	Pengembangan Instrumen Asesmen	Prosedur pengembangan instrumen asesmen berbasis CP, validitas dan reliabilitas instrumen	Latihan terbimbing pengembangan instrumen
IV	Penyusunan Rubrik Penilaian	Jenis rubrik (holistik & analitik), kriteria penyusunan rubrik, dan kalibrasi antar-penilai	Simulasi penilaian dan kalibrasi rubrik
V	Implementasi Asesmen	Prosedur pelaksanaan asesmen autentik, pengolahan nilai, pelaporan, dan tindak lanjut	Uji coba asesmen dan refleksi partisipatif

Sumber: Rancangan Peneliti, 2025

2) Rancangan Aktivitas Partisipatoris

Pendekatan partisipatoris dalam modul ini dioperasionalkan melalui skema FGD yang terstruktur. Setiap sesi FGD dirancang mengikuti alur: (1) pengantar konseptual oleh fasilitator (pengawas); (2) diskusi terbuka berbasis kasus nyata; (3) latihan terbimbing pengembangan instrumen; dan (4) refleksi bersama. Skema ini mengadopsi siklus belajar Kolb (1984) yang menekankan pentingnya kombinasi antara pengalaman konkret, observasi reflektif, konseptualisasi abstrak, dan eksperimentasi aktif dalam proses belajar profesional.[342]

[342] David A. Kolb, Experiential Learning: *Experience as the Source of Learning and Development,* (New Jersey: Prentice Hlml, 1984), hlm. 20–38.

Kolaborasi antara guru dan pengawas dalam FGD dirancang untuk menciptakan komunitas belajar profesional (*Professional Learning Community*/PLC) yang berkelanjutan. DuFour, DuFour, Eaker, dan Many (2010) menegaskan bahwa PLC yang efektif ditandai oleh fokus kolektif pada pembelajaran siswa, kolaborasi yang terstruktur, dan orientasi pada hasil yang terukur. Ketiga karakteristik ini secara eksplisit diwujudkan dalam setiap sesi FGD yang dirancang dalam modul.[343]

3) Validasi Pakar Evaluasi pada Tahap Perancangan

Rancangan modul sebagaimana tertuang pada Tabel 4.2.2 beserta skema aktivitas partisipatoris di atas tidak diperlakukan peneliti sebagai rancangan final. Sebelum memasuki tahap pengembangan penuh, rancangan tersebut dibahas dan divalidasi secara bertahap bersama validator ahli evaluasi, yaitu pakar yang memiliki kompetensi dan pengalaman di bidang evaluasi dan asesmen pembelajaran. Pendampingan dilaksanakan melalui lima tahap pertemuan konsultasi yang berurutan, yaitu: (1) pembahasan perbaikan desain modul; (2) pengembangan desain instrumen penilaian tiga aspek (kognitif, afektif, dan psikomotor); (3) penyusunan kisi-kisi dan rubrik penilaian; (4) evaluasi instrumen tiga aspek; dan (5) validasi butir soal.

Pola kerja pada setiap pertemuan relatif sama. Peneliti menyiapkan draf dan memaparkan dasar pemikirannya, validator menelaah dan memberikan saran, peneliti merevisi draf berdasarkan saran tersebut, kemudian hasil revisi dibawa kembali pada pertemuan berikutnya untuk ditelaah ulang. Pola siklus ini sejalan dengan pandangan Seels dan Richey (1994) bahwa evaluasi formatif dilakukan selama proses pengembangan untuk

[343] Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, dan Thomas W. Many, Learning by Doing: *A Handbook for Professional Learning Communities at Work, edisi ke-2*, (Bloomington: Solution Tree Press, 2010), hlm. 97.

memperbaiki produk, bukan setelah produk selesai dikembangkan. Komunikasi antara peneliti dan validator juga bersifat dialogis dan kolegial: peneliti tidak sekadar menerima koreksi, tetapi menjelaskan alasan rancangan, kondisi guru PAI di Kabupaten Nagan Raya, serta keterbatasan waktu pada forum MGMP, sedangkan validator menimbang rancangan tersebut dari sisi kaidah evaluasi pembelajaran.

a. Pertemuan Pertama: Pembahasan Perbaikan Desain Modul

Pada pertemuan pertama, peneliti memaparkan rancangan awal modul yang terdiri atas lima unit beserta alur FGD empat langkah. Peneliti menjelaskan bahwa rancangan tersebut disusun dari temuan analisis kebutuhan, terutama kecenderungan guru PAI yang hanya menilai aspek kognitif serta belum sistematisnya penyusunan rubrik. Validator mengapresiasi rancangan ini karena berangkat dari kebutuhan nyata dan menempatkan guru sebagai ko-konstruktor. Meskipun demikian, validator menilai masih terdapat beberapa hal yang perlu disempurnakan agar modul benar-benar berfungsi sebagai panduan pengembangan asesmen, bukan sekadar kumpulan materi. Pokok-pokok penyempurnaan yang disepakati adalah sebagai berikut.

Keselarasan antar komponen *(alignment)*. Validator mengajukan pertanyaan kunci: “Bagaimana guru bergerak dari Capaian Pembelajaran ke tujuan, ke indikator, lalu ke instrumen? Bila rantai itu tidak terlihat pada setiap unit, guru akan memandang instrumen sebagai dokumen yang terpisah dari pembelajaran.” Peneliti menanggapi bahwa keterkaitan tersebut memang baru tersirat. Disepakati bahwa modul perlu memuat bagan alur yang menghubungkan CP, tujuan pembelajaran, indikator, teknik

penilaian, dan instrumen, yang ditempatkan pada bagian pendahuluan dan diulang pada awal setiap unit.

Tiga aspek penilaian sebagai benang merah. Pada draf awal, penilaian afektif dan psikomotor baru tampak menonjol pada Unit III dan IV. Validator menegaskan bahwa kedua aspek inilah yang justru terabaikan menurut temuan analisis kebutuhan, sehingga harus hadir di seluruh unit, termasuk pada contoh tugas autentik di Unit II dan pelaporan hasil di Unit V.

Tujuan terukur, indikator keberhasilan, dan produk unit. Validator menyarankan agar setiap unit memuat tujuan yang dapat diukur, indikator keberhasilan guru, serta produk yang dihasilkan (misalnya peta CP, draf tugas autentik, draf instrumen, rubrik, dan laporan uji coba), sehingga ketercapaian setiap unit dapat dievaluasi.

Proporsi waktu. Durasi 120–150 menit per sesi dinilai padat. Validator menyarankan agar pengantar konseptual dipersingkat, porsi latihan terbimbing dan refleksi diperbesar, dan sebagian tugas dialihkan menjadi penugasan mandiri di antara dua pertemuan MGMP.

Kontekstualisasi PAI. Contoh dan ilustrasi perlu dikaitkan secara eksplisit dengan cabang materi PAI (Al-Qur'an Hadis, Akidah Akhlak, Fikih, dan Sejarah Kebudayaan Islam) agar guru dapat langsung mengadaptasinya.

Berdasarkan masukan tersebut, peneliti merevisi rancangan modul dengan menambahkan bagan keterkaitan CP–instrumen, memasukkan indikator keberhasilan dan produk pada setiap unit, serta menata ulang alur FGD agar porsi praktik lebih besar. Pertemuan ditutup dengan kesepakatan bahwa peneliti akan membawa rancangan instrumen penilaian untuk tiga aspek pada pertemuan berikutnya.

b. Pertemuan Kedua: Pengembangan Desain Instrumen Penilaian Tiga Aspek

Pertemuan kedua difokuskan pada desain instrumen penilaian untuk aspek kognitif, afektif, dan psikomotor. Peneliti membawa rancangan awal yang memuat aspek yang dinilai, teknik penilaian, dan bentuk instrumen untuk masing-masing aspek. Validator mengawali diskusi dengan prinsip dasar bahwa teknik penilaian harus ditentukan oleh karakteristik kompetensi yang diukur, bukan sebaliknya. Ia mengingatkan: "Sikap tidak cukup diukur dengan tes tertulis, dan keterampilan tidak cukup diukur dengan menjawab soal. Jenis kompetensinya yang menentukan tekniknya." Hasil pembahasan dirangkum pada Tabel 4.2.2.1.

Tabel 4.2.2.1.
Rancangan Instrumen Penilaian Tiga Aspek pada Modul

Aspek	**Poin yang Dinilai**	**Teknik Penilaian**	**Bentuk Instrumen**
Kognitif	Pemahaman dan penerapan materi PAI (Al-Qur'an Hadis, Akidah Akhlak, Fikih, SKI) pada jenjang berpikir dari memahami hingga menganalisis	Tes tertulis (pilihan ganda, uraian, studi kasus); tes lisan	Soal tes disertai kunci jawaban dan pedoman penskoran

	dan mengevaluasi		
Afektif	Sikap spiritual dan sosial yang tampak di sekolah: kejujuran, disiplin, tanggung jawab, santun, toleransi, dan kesungguhan beribadah	Observasi berkelanjutan; penilaian diri; penilaian antarteman; jurnal guru	Lembar observasi berskala; angket skala sikap; format jurnal
Psikomotor	Keterampilan praktik ibadah dan keagamaan: membaca Al-Qur'an dengan tajwid, praktik wudu dan salat, tata cara pengurusan jenazah, serta presentasi atau proyek	Unjuk kerja (performance); proyek; portofolio	Lembar observasi unjuk kerja; rubrik penilaian; daftar periksa portofolio

Sumber: Hasil Konsultasi Peneliti dengan Validator Ahli Evaluasi, 2026

Dalam diskusi, validator memberikan beberapa catatan. Pertama, pada aspek kognitif, soal tidak boleh berhenti pada hafalan; harus ada butir yang menuntut penerapan dan analisis pada konteks kehidupan nyata peserta didik, sejalan dengan prinsip asesmen autentik menurut Wiggins (1998). Kedua, pada aspek afektif, validator mengingatkan agar penilaian dibatasi pada perilaku yang teramati dan dapat dipertanggungjawabkan, sehingga guru tidak menilai kualitas keimanan secara pribadi. Indikator sikap perlu dirumuskan sebagai perilaku konkret, misalnya "menyampaikan hasil pekerjaan sesuai yang dikerjakan" untuk indikator kejujuran. Ketiga, pada aspek psikomotor, setiap keterampilan perlu dipecah menjadi langkah atau kriteria yang dapat diamati sehingga penilai yang berbeda dapat memberi skor yang konsisten. Keempat, validator meminta peneliti mempertimbangkan keterlaksanaan (*feasibility*), yaitu agar jumlah instrumen dan teknik tidak membebani guru yang mengampu banyak kelas, serta keseimbangan bobot ketiga aspek.

Peneliti menanggapi bahwa kondisi di lapangan memang menuntut instrumen yang ringkas, sehingga disepakati untuk setiap kompetensi dipilih satu hingga dua teknik utama saja. Peneliti kemudian merevisi rancangan dengan menyusun matriks yang memetakan kompetensi, indikator, teknik, dan instrumen secara konsisten untuk ketiga aspek.

c. Pertemuan Ketiga: Pembahasan Kisi-kisi dan Rubrik Penilaian

Pada pertemuan ketiga, peneliti membawa draf kisi-kisi dan rubrik yang telah disusun berdasarkan matriks hasil pertemuan sebelumnya. Validator terlebih dahulu menelaah kisi-kisi. Komponen kisi-kisi yang disepakati memuat capaian pembelajaran, elemen, materi, indikator, ranah dan jenjang kognitif, bentuk instrumen, serta nomor butir.

Validator menekankan bahwa indikator harus dirumuskan secara operasional, yakni menyebutkan perilaku yang dapat diukur dan kondisi pengukurannya, serta idealnya satu indikator dimuat pada satu butir pokok agar tidak terjadi butir ganda. Validator juga meminta agar sebaran jenjang kognitif ditampilkan dalam kisi-kisi supaya terlihat bahwa soal tidak menumpuk pada tingkat mengingat.

Pembahasan kemudian beralih ke rubrik. Validator menanyakan alasan peneliti memilih jenis rubrik, dan peneliti menjelaskan bahwa rubrik analitik dipilih untuk penilaian unjuk kerja dan proyek karena guru memerlukan umpan balik yang rinci, sedangkan rubrik holistik dipertimbangkan untuk penilaian cepat. Validator menyetujui pilihan tersebut dan memberikan sejumlah penyempurnaan: (1) deskriptor tiap tingkat kinerja harus dapat diamati dan dibedakan antartingkat, serta menghindari kata-kata yang menimbulkan tafsir ganda seperti “baik” atau “kurang baik” tanpa penjelasan; (2) jumlah tingkat kinerja disamakan menjadi empat tingkat agar selaras dengan skala yang digunakan dalam modul; (3) setiap rubrik dilengkapi pedoman penskoran dan konversi skor menjadi nilai; dan (4) rubrik perlu diuji melalui latihan kalibrasi antarpenilai, yang kemudian dimasukkan sebagai aktivitas pada Unit IV modul.

Sebagai tindak lanjut, peneliti menyusun ulang kisi-kisi dengan kolom jenjang kognitif, serta menulis ulang deskriptor rubrik, misalnya pada rubrik membaca Al-Qur’an dengan kriteria ketepatan makharijul huruf, tajwid, kelancaran, dan kesantunan sikap membaca, yang masing-masing diberi deskriptor pada empat tingkat kinerja. Rubrik praktik wudu dan salat disusun berdasarkan urutan gerakan yang dapat diamati. Hasil revisi dibawa kembali pada pertemuan keempat.

d. Pertemuan Keempat: Evaluasi Instrumen Tiga Aspek

Pertemuan keempat berfungsi sebagai evaluasi menyeluruh terhadap instrumen yang telah dirampungkan. Peneliti menyerahkan perangkat instrumen utuh yang memuat kisi-kisi, instrumen kognitif, afektif, dan psikomotor, beserta rubrik dan pedoman penskoran. Validator menelaah dengan menggunakan beberapa kriteria, yaitu kesesuaian instrumen dengan kisi-kisi dan indikator, kejelasan petunjuk pengerjaan, kebakuan dan keterbacaan bahasa, kelengkapan pedoman penskoran, serta kepraktisan penggunaan di kelas.

Hasil telaah menunjukkan bahwa kualitas instrumen meningkat dibandingkan draf sebelumnya, tetapi masih terdapat beberapa temuan. Pertama, sebagian pernyataan pada angket sikap masih berupa pendapat atau harapan, bukan perilaku yang teramati, sehingga perlu ditulis ulang. Kedua, rubrik psikomotor pada beberapa kriteria belum memiliki deskriptor yang cukup berbeda antara tingkat tiga dan empat. Ketiga, bobot penilaian untuk ketiga aspek belum dijelaskan sehingga guru dapat kesulitan menyusun nilai akhir. Keempat, format lembar observasi dinilai terlalu panjang untuk digunakan dalam pembelajaran yang berlangsung, sehingga perlu disederhanakan menjadi format daftar periksa yang ringkas. Validator menyampaikan: “Instrumen yang baik bukan yang paling lengkap, tetapi yang benar-benar dapat dipakai guru tanpa mengganggu pembelajaran.” Peneliti menerima masukan ini dan menyatakan bahwa prinsip kepraktisan tersebut selaras dengan tujuan modul bagi guru PAI.

Peneliti selanjutnya memperbaiki redaksi pernyataan afektif, memperjelas deskriptor rubrik, menetapkan pedoman pembobotan dan penghitungan nilai akhir, serta meringkas format observasi. Setelah perbaikan, validator

menyatakan bahwa perangkat instrumen sudah layak ditelaah pada tingkat butir.

e. Pertemuan Kelima: Validasi Butir Soal

Tahap kelima merupakan validasi butir soal. Validator menelaah setiap butir pada instrumen secara satu per satu dengan memeriksa empat hal, yaitu: (1) kesesuaian butir dengan indikator pada kisi-kisi dan jenjang kognitif yang dituju; (2) kebenaran dan kecukupan materi; (3) kaidah konstruksi, meliputi pokok soal yang jelas, pilihan jawaban yang homogen, kunci jawaban tunggal, dan tidak adanya petunjuk jawaban yang tidak disengaja; serta (4) kebakuan bahasa dan kejelasan redaksi. Hasil telaah dicatat pada lembar validasi, dan setiap butir dikategorikan sebagai diterima, diterima dengan revisi, atau diganti.

Pada tahap ini, sebagian besar butir dinyatakan dapat digunakan, sedangkan sejumlah butir memerlukan perbaikan. Perbaikan yang diminta antara lain memperjelas redaksi pokok soal yang bermakna ganda, menyamakan panjang dan bentuk pilihan jawaban agar pengecoh berfungsi, mengganti butir yang hanya menguji hafalan dengan butir berbasis kasus, serta menyesuaikan butir dengan indikator pada kisi-kisi. Peneliti menindaklanjuti setiap catatan, kemudian menyerahkan butir hasil perbaikan untuk ditelaah ulang hingga validator menyatakan butir tersebut layak. Dengan demikian, instrumen tiga aspek yang menjadi contoh dalam modul telah melalui telaah berlapis, mulai dari desain, kisi-kisi dan rubrik, instrumen secara keseluruhan, hingga tingkat butir. Instrumen yang telah divalidasi inilah yang selanjutnya dimasukkan sebagai contoh instrumen tervalidasi dalam modul.

Ringkasan proses pendampingan validator ahli evaluasi pada tahap perancangan disajikan pada Tabel 4.2.2.2.

Tabel 4.2.2.2.
Ringkasan Proses Validasi Pakar Evaluasi pada Tahap Perancangan

Pertemuan	Fokus Pembahasan	Masukan Utama Validator	Tindak Lanjut Peneliti
Pertama	Perbaikan desain modul	Keselarasan CP–tujuan–indikator–instrumen; tiga aspek hadir di semua unit; indikator keberhasilan; proporsi waktu; kontekstualisasi PAI	Menambah bagan keterkaitan, indikator dan produk tiap unit, serta menata ulang alur FGD
Kedua	Desain instrumen kognitif, afektif, psikomotor	Teknik sesuai karakter kompetensi; indikator sikap berupa perilaku teramati; keterlaksanaan dan bobot	Menyusun matriks kompetensi–indikator–teknik–instrumen
Ketiga	Kisi-kisi dan rubrik	Indikator operasional; sebaran jenjang kognitif; deskriptor dapat diamati; empat	Menyusun ulang kisi-kisi dan menulis ulang

		tingkat kinerja; kalibrasi	deskriptor rubrik
Keempat	Evaluasi instrumen tiga aspek	Pernyataan afektif berupa perilaku; deskriptor psikomotor kurang tegas; pembobotan; format terlalu panjang	Memperbaiki redaksi, rubrik, pedoman nilai akhir, dan meringkas format
Kelima	Validasi butir soal	Kesesuaian indikator; kebenaran materi; konstruksi butir; bahasa	Merevisi butir dan menelaah ulang hingga dinyatakan layak

Sumber: Hasil Konsultasi Peneliti dengan Validator Ahli Evaluasi, 2026

Proses pendampingan tersebut menunjukkan bahwa tahap perancangan dalam penelitian ini tidak hanya menghasilkan blueprint modul, tetapi juga rancangan instrumen penilaian tiga aspek yang telah ditelaah dari sisi kaidah evaluasi. Hasil perbaikan yang diperoleh melalui lima pertemuan ini menjadi dasar bagi tahap Development, yaitu pengembangan produk secara penuh dan validasi pakar secara formal sebagaimana diuraikan berikut ini.

4.2.3 Tahap *Development* (Pengembangan)

Tahap *Development* merupakan tahap realisasi rancangan konseptual menjadi produk yang siap divalidasi dan diujicobakan. Pada tahap ini, modul yang telah dirancang

dikembangkan secara penuh, kemudian dilakukan validasi oleh para pakar (*expert judgment*) untuk memastikan kualitas isi, konstruk, dan bahasa sesuai dengan standar akademik dan kebutuhan pengguna.

1) Pengembangan Produk Modul

Produk modul dikembangkan dengan mengacu pada pedoman penulisan modul yang ditetapkan oleh Direktorat Pendidikan Menengah Kejuruan (2003), yang meliputi komponen: (1) halaman judul; (2) kata pengantar; (3) daftar isi; (4) peta konsep; (5) tujuan pembelajaran; (6) materi pokok; (7) lembar kerja guru; (8) rangkuman; dan (9) evaluasi formatif.[344] Setiap unit dilengkapi dengan contoh instrumen asesmen autentik yang dikontekstualisasikan dengan materi PAI di sekolah menengah, sehingga guru dapat langsung mengadaptasi contoh tersebut sesuai dengan mata pelajaran dan jenjang yang mereka ampu.

Bahasa yang digunakan dalam modul dirancang dengan mempertimbangkan prinsip keterbacaan (*readability*) dan kebersahabatan dengan pengguna (*user-friendliness*). Flesch (1948) dalam teorinya tentang keterbacaan menekankan bahwa teks yang baik harus menggunakan kalimat yang tidak terlalu panjang, pilihan kata yang familiar, dan struktur yang logis.[345] Oleh karena itu, setiap penjelasan konseptual dalam modul selalu disertai dengan contoh konkret yang relevan dengan konteks PAI di sekolah menengah.

2) Validasi Pakar (*Expert Judgment*)

Validasi produk dilakukan oleh tiga orang pakar yang memiliki kompetensi dan pengalaman di bidang yang

---

[344] Direktorat Pendidikan Menengah Kejuruan, *Pedoman Penulisan Modul*, (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2003), hlm. 78.

[345] Rudolf Flesch, "*A New Readability Yardstick*," Journal of Applied Psychology, Vol. 32, No. 3, (1948), hlm. 221–224.

relevan dengan substansi modul. Pemilihan validator mempertimbangkan aspek keahlian bidang asesmen pembelajaran, keahlian substantif dalam Pendidikan Agama Islam, dan pengalaman praktis dalam supervisi pembelajaran. Proses validasi dilakukan melalui pengisian instrumen validasi berupa angket dengan skala Likert 4 poin, disertai catatan kualitatif untuk perbaikan produk.

Kriteria kelayakan produk mengacu pada konversi skor yang dikembangkan oleh Widoyoko (2009), di mana persentase skor 61-80% dikategorikan sebagai 'Layak' dan persentase 81-100% dikategorikan sebagai 'Sangat Layak'. Berdasarkan kriteria ini, produk dinyatakan valid jika rata-rata persentase validasi dari seluruh validator mencapai minimal 61%.[346]

Tabel 4.2.3
Hasil Validasi Pakar Terhadap Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik PAI

No	Validator	Bidang Keahlian	Skor (%)	Kategori	Status
1	Pakar Asesmen Pembelajaran	Evaluasi & Asesmen Pendidikan	80%	Layak	Valid
2	Pakar Pembelajaran PAI	Pendidikan Agama Islam	85%	Sangat Layak	Valid
3	Pengawas Utama Pendidikan	Supervisi & Pengawasan Sekolah	90%	Sangat Layak	Valid
Rata-rata			85%	Sangat Layak	Valid

Sumber: Data Validasi Pakar, 2025

[346] S. Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009), hlm. 242.

Berdasarkan Tabel 4.2.3., hasil validasi dari ketiga pakar menunjukkan bahwa modul yang dikembangkan memperoleh rata-rata persentase validasi sebesar 85%, yang berada pada kategori Sangat Layak. Secara rinci, Pakar Asesmen Pembelajaran memberikan penilaian sebesar 80% (Layak), Pakar Pembelajaran PAI memberikan penilaian sebesar 85% (Sangat Layak), dan Pengawas Utama Pendidikan memberikan penilaian tertinggi sebesar 90% (Sangat Layak). Berdasarkan expert judgment, modul memperoleh rata-rata skor 85% dan berada pada kategori sangat layak menurut kriteria yang digunakan. Hasil ini menunjukkan bahwa produk memiliki kelayakan isi dan penyajian untuk dilanjutkan pada uji coba pengguna setelah dilakukan revisi sesuai masukan validator.

3) Catatan Revisi dari Validator

Meskipun seluruh validator menyatakan bahwa modul layak untuk diimplementasikan, terdapat beberapa catatan revisi yang bersifat konstruktif. Secara umum, catatan validator mengarah pada pendalaman dan pengkhususan konten penilaian, terutama berkaitan dengan: (1) perlunya penambahan contoh rubrik penilaian sikap spiritual dan sosial yang lebih spesifik sesuai karakteristik PAI; (2) penajaman penjelasan tentang perbedaan antara asesmen formatif dan sumatif dalam konteks Kurikulum Merdeka; dan (3) penyertaan contoh portofolio PAI yang dapat langsung diadopsi oleh guru.

Revisi dilakukan berdasarkan masukan-masukan tersebut sebelum produk memasuki tahap implementasi. Proses revisi ini merupakan bagian dari evaluasi formatif yang tidak terpisahkan dari siklus pengembangan ADDIE, sebagaimana dijelaskan oleh Seels dan Richey (1994) bahwa evaluasi formatif bertujuan untuk memperbaiki

produk selama proses pengembangan, bukan setelah produk selesai dikembangkan.[347]

4.2.4 Tahap *Implementation* (Implementasi)

Setelah produk direvisi berdasarkan masukan validator, modul diimplementasikan melalui uji coba kelompok kecil (small group trial). Uji coba ini bertujuan untuk memperoleh data empiris tentang kepraktisan modul dari perspektif pengguna utama, yaitu guru PAI. Tahap ini dilaksanakan dalam forum MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya yang dihadiri oleh 20 orang guru PAI dari berbagai sekolah menengah di kabupaten tersebut.

1) Pelaksanaan Uji Coba Kelompok Kecil

Uji coba dilaksanakan selama lima sesi yang masing-masing sesi berfokus pada satu unit modul. Pada setiap sesi, peserta (guru PAI) secara kolaboratif bekerja melalui aktivitas-aktivitas yang dirancang dalam modul, difasilitasi oleh pengawas utama sebagai *co-facilitator*. Suasana FGD yang tercipta menunjukkan antusiasme dan semangat yang tinggi dari para peserta, yang tercermin dari partisipasi aktif dalam diskusi dan kesediaan untuk berbagi pengalaman praktis mereka di kelas.

Antusiasme ini sejalan dengan prinsip andragogi yang dikemukakan oleh Knowles (1980), yang menyatakan bahwa orang dewasa (dalam hal ini guru) akan terlibat secara aktif dalam proses belajar jika materi yang dipelajari dirasakan relevan dengan kebutuhan profesional mereka dan dapat segera diterapkan dalam praktik sehari-hari.[348] Kesesuaian modul dengan konteks nyata yang dihadapi

[347] Barbara B. Seels dan Rita C. Richey, *Instructional Technology: The Definition and Domains of the Field*, (Washington DC: Association for Educational Communications and Technology, 1994), hlm. 98.

[348] Malcolm S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, edisi revisi, (New Jersey: Cambridge Adult Education, 1980), hlm. 44–45.

guru PAI di lapangan terbukti menjadi faktor kunci yang mendorong keterlibatan aktif peserta selama uji coba.

2) Hasil Analisis Kepraktisan Modul

Kepraktisan modul diukur menggunakan angket respon guru yang terdiri atas lima aspek penilaian dengan skala Likert 4 poin (1 = Sangat Tidak Praktis; 2 = Tidak Praktis; 3 = Praktis; 4 = Sangat Praktis). Angket diisi oleh seluruh 20 orang peserta uji coba setelah menyelesaikan seluruh sesi implementasi modul.

Tabel 4.2.4.
Hasil Analisis Kepraktisan Modul Berdasarkan Respon Guru PAI

No	Aspek Kepraktisan	Skor Rata-rata	Persentase (%)	Kategori
1	Kemudahan penggunaan modul	3,2	80%	Praktis
2	Kejelasan bahasa dan penyajian materi	3,2	80%	Praktis
3	Kesesuaian dengan kebutuhan guru PAI	3,3	82%	Sangat Praktis
4	Relevansi contoh dan ilustrasi dengan konteks PAI	3,2	80%	Praktis
5	Keterlaksanaan aktivitas partisipatoris (FGD)	3,3	82%	Sangat Praktis
Rata-rata		3,24	80%	Praktis

Sumber: Data Respon Guru, 2025

Tabel 4.2.4. menunjukkan bahwa modul yang dikembangkan memperoleh rata-rata persentase kepraktisan sebesar 80% yang berada pada kategori

'Praktis'. Dua aspek yang memperoleh persentase tertinggi adalah kesesuaian dengan kebutuhan guru PAI (82%) dan keterlaksanaan aktivitas partisipatoris/FGD (82%), yang mengindikasikan bahwa desain partisipatoris yang diadopsi dalam modul ini sangat relevan dan dapat dilaksanakan secara efektif dalam konteks MGMP. Sementara aspek kemudahan penggunaan, kejelasan bahasa, dan relevansi contoh masing-masing memperoleh persentase 80%, menunjukkan konsistensi kualitas modul di seluruh dimensi kepraktisan.

Hasil uji coba pengguna menunjukkan rata-rata kepraktisan modul sebesar 80% dan berada pada kategori praktis. Temuan ini menunjukkan bahwa modul dapat dipahami dan digunakan guru dalam konteks pengembangan instrumen asesmen autentik PAI. Temuan tersebut merupakan bukti kepraktisan pada konteks uji coba, bukan bukti efektivitas terhadap peningkatan kompetensi guru atau hasil belajar peserta didik.

Hasil ini konsisten dengan temuan Nieveen (1999) yang menyatakan bahwa kepraktisan suatu produk pembelajaran ditentukan oleh sejauh mana pengguna dapat menggunakannya dengan mudah dan sesuai dengan niat pengembang. Persentase kepraktisan sebesar 80% mengindikasikan bahwa modul ini telah memenuhi kriteria kepraktisan minimal yang ditetapkan, sekaligus memberikan ruang untuk penyempurnaan lebih lanjut pada tahap evaluasi.[349]

3) Catatan Kualitatif dari Uji Coba

Selain data kuantitatif, uji coba juga menghasilkan data kualitatif yang diperoleh melalui observasi dan refleksi

[349] Nienke Nieveen, "*Prototyping to Reach Product Quality," dalam Jan van den Akker*, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, dan Tj. Plomp (eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training*, (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999), hlm. 126.

akhir sesi. Secara umum, guru-guru menyatakan bahwa modul ini sangat membantu mereka dalam memahami prosedur pengembangan instrumen asesmen autentik yang selama ini terasa membingungkan. Beberapa guru mengungkapkan bahwa format FGD yang digunakan membuat proses belajar terasa lebih ringan karena dilakukan secara kolaboratif. Catatan yang perlu ditindaklanjuti adalah kebutuhan akan lebih banyak contoh instrumen penilaian sikap spiritual yang spesifik untuk berbagai materi PAI di SMA/SMK.

4.2.5 Tahap *Evaluation* (Evaluasi)

Evaluasi dalam penelitian pengembangan ini dilakukan secara formatif, yaitu evaluasi yang berlangsung sepanjang setiap tahapan ADDIE, bukan hanya di akhir proses. Pendekatan evaluasi formatif ini mengacu pada konsep yang dikembangkan oleh Scriven (1967) yang menekankan bahwa evaluasi formatif bertujuan untuk memperbaiki program atau produk yang sedang dalam proses pengembangan, sehingga kualitas akhir produk dapat terus ditingkatkan.[350]

Evaluasi pada tahap Analisis menghasilkan peta kebutuhan yang komprehensif. Evaluasi pada tahap Design menghasilkan penyempurnaan rancangan modul berdasarkan konsultasi dengan promotor. Evaluasi pada tahap Development menghasilkan revisi produk berdasarkan masukan tiga validator pakar. Evaluasi pada tahap Implementation menghasilkan data kepraktisan dan catatan perbaikan dari 10 guru PAI peserta uji coba. Secara keseluruhan, proses evaluasi formatif ini memastikan bahwa setiap keputusan pengembangan didasarkan pada data yang valid dan relevan.

[350] Michael Scriven, "*The Methodology of Evaluation," dalam Ralph W. Tyler, Robert M. Gagné, dan Michael Scriven (eds.), Perspectives of Curriculum Evaluation*, (Chicago: Rand McNally, 1967), hlm. 40–43.

4.3 Pembahasan Hasil Penelitian dan Pengembangan

Pembahasan hasil penelitian ini dilakukan dengan menginterpretasikan temuan-temuan yang diperoleh pada setiap tahapan ADDIE dan mencocokannya dengan kajian teori serta hasil-hasil penelitian terdahulu yang relevan. Proses interpretasi ini bertujuan untuk menemukan makna yang lebih dalam dari data yang telah dikumpulkan, serta mengidentifikasi keunggulan dan keterbatasan produk yang dikembangkan.

4.3.1 Pembahasan Tahap *Analysis*

Temuan pada tahap *Analysis* mengkonfirmasi bahwa rendahnya kompetensi guru PAI dalam asesmen autentik bukan sekadar fenomena lokal yang terbatas di Kabupaten Nagan Raya, melainkan merupakan permasalahan sistemik yang banyak dilaporkan dalam berbagai penelitian. Widiastuti dan Basuki (2019) dalam penelitiannya di Jawa Timur menemukan bahwa mayoritas guru agama masih mendominasikan penilaian pada ranah kognitif dan belum secara optimal memanfaatkan teknik-teknik asesmen autentik. Demikian pula, penelitian Arifin (2022) yang dipublikasikan dalam Journal of Islamic Education menunjukkan bahwa keterbatasan pemahaman guru tentang asesmen berbasis kompetensi menjadi hambatan utama dalam implementasi Kurikulum Merdeka di sekolah-sekolah Islam.

Temuan ini mempertegas bahwa pengembangan modul berbasis pendekatan partisipatoris merupakan respons yang tepat dan terukur terhadap permasalahan yang teridentifikasi. Pilihan pendekatan partisipatoris yang memanfaatkan forum MGMP sebagai wadah kolaborasi profesional sejalan dengan rekomendasi Darling-Hammond et al. (2017) yang menegaskan bahwa pengembangan profesional guru yang paling efektif adalah yang bersifat kolaboratif, berkelanjutan, dan tertanam dalam konteks kerja nyata guru.[351]

---

[351] Linda Darling-Hammond et al., *Effective Teacher Professional Development*, (Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017), hlm. 56.

4.3.2 Pembahasan Tahap Design dan Development

Rancangan modul yang terdiri atas lima unit mencerminkan pendekatan spiral curriculum yang dikemukakan oleh Bruner (1960), di mana konsep-konsep inti diperkenalkan secara bertahap dengan tingkat kedalaman yang semakin meningkat dari unit ke unit.[352] Unit I tentang Analisis CP menjadi fondasi yang memungkinkan guru untuk memahami 'ke mana' arah asesmen sebelum merancang 'bagaimana' mengases. Unit-unit berikutnya secara progresif membangun keterampilan guru dari level pemahaman konseptual (Unit II) menuju penerapan teknis (Unit III dan IV) dan akhirnya implementasi menyeluruh (Unit V).

Hasil validasi dengan rata-rata 85% mengkonfirmasi bahwa modul yang dikembangkan telah memenuhi kriteria validitas isi dan konstruk yang dipersyaratkan. Tingginya penilaian dari Pengawas Utama (90%) khususnya memberikan implikasi penting bahwa modul ini memiliki potensi untuk diintegrasikan ke dalam program supervisi akademik yang reguler. Hal ini mendukung temuan Sergiovanni dan Starratt (2007) bahwa supervisi instruksional yang efektif memerlukan instrumen-instrumen praktis yang dapat digunakan oleh pengawas dalam membimbing guru untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan penilaian mereka.[353]

4.3.3 Pembahasan Tahap Implementation

Antusiasme dan semangat tinggi yang ditunjukkan oleh 20 guru peserta uji coba mencerminkan relevansi dan keterterimaan (*acceptability*) modul di kalangan pengguna. Dari perspektif teori motivasi, hasil ini dapat dijelaskan melalui teori self-determination yang dikemukakan oleh Deci dan Ryan (2000), bahwa keterlibatan aktif seseorang dalam suatu aktivitas belajar

---

[352] Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, (Cambridge: Harvard University Press, 1960), hlm. 13.

[353] Thomas J. Sergiovanni dan Robert J. Starratt, *Supervision: A Redefinition, edisi ke-8*, (New York: McGraw-Hill, 2007), hlm.87-92.

didorong oleh tiga kebutuhan dasar: kompetensi (merasa mampu), otonomi (merasa memiliki pilihan), dan keterkaitan (merasa terhubung dengan komunitas). Desain FGD yang partisipatoris dalam modul ini secara inheren memfasilitasi pemenuhan ketiga kebutuhan tersebut.[354]

Persentase kepraktisan sebesar 80% yang dicapai modul ini melampaui ambang batas minimal kepraktisan (61%) yang ditetapkan berdasarkan konversi skor Widoyoko (2009).[355] Angka ini sekaligus mengindikasikan bahwa modul layak untuk diimplementasikan pada skala yang lebih luas, yaitu pada seluruh 35 guru PAI yang tergabung dalam MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya. Namun demikian, masukan-masukan kualitatif dari peserta uji coba tentang kebutuhan akan lebih banyak contoh spesifik menunjukkan bahwa terdapat ruang penyempurnaan yang dapat dilakukan pada iterasi pengembangan berikutnya.

4.4 Produk Pengembangan

Produk yang dihasilkan dari penelitian dan pengembangan ini adalah sebuah Modul Pendekatan Partisipatoris Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah. Modul ini dirancang sebagai panduan praktis yang dapat digunakan secara mandiri maupun kolaboratif oleh guru PAI SMA/SMK dalam mengembangkan instrumen asesmen yang autentik, valid, dan relevan dengan Capaian Pembelajaran (CP) yang ditetapkan dalam Kurikulum Merdeka.

4.4.1 Keunggulan Produk

Modul ini memiliki sejumlah keunggulan yang membedakannya dari sumber belajar lain yang telah ada. Pertama, modul ini mengintegrasikan pendekatan partisipatoris secara konsisten pada setiap unitnya, sehingga proses

---

[354] Edward L. Deci dan Richard M. Ryan, "*The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*," Psychological Inquiry, Vol. 11, No. 4, (2000), hlm. 229–230.

[355] S. Eko Putro Widoyoko, *Op. Cit.*, hlm. 242.

pengembangan instrumen asesmen tidak dipandang sebagai aktivitas individual yang terisolasi, melainkan sebagai proses kolektif yang memperkuat komunitas belajar profesional di antara guru-guru PAI. Kedua, seluruh contoh, ilustrasi, dan latihan dalam modul dikontekstualisasikan secara spesifik pada materi PAI di sekolah menengah, sehingga relevansi produk bagi pengguna menjadi sangat tinggi. Ketiga, modul ini didasarkan pada Capaian Pembelajaran (CP) Kurikulum Merdeka, memastikan bahwa instrumen-instrumen yang dihasilkan selaras dengan kebijakan kurikulum terkini.

4.4.2 Keterbatasan Produk

Sebagaimana setiap produk pengembangan, modul ini juga memiliki keterbatasan yang perlu diakui secara jujur. Pertama, modul ini dikembangkan dan diujicobakan dalam konteks spesifik Kabupaten Nagan Raya, sehingga generalisasi hasil ke konteks lain perlu dilakukan dengan kehati-hatian. Kedua, uji coba yang dilakukan baru pada tahap kelompok kecil (20 guru), sehingga belum diketahui secara empiris tentang efektivitas modul dalam meningkatkan kompetensi asesmen guru pada skala yang lebih luas. Ketiga, beberapa contoh instrumen yang disajikan perlu diperkaya, terutama untuk materi-materi yang bersifat afektif dan spiritual yang menjadi ciri khas PAI.

4.5 Gambaran Umum tentang Produk/Modul

Modul Pendekatan Partisipatoris Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah secara fisik terdiri atas lima unit utama yang dikemas dalam satu buku panduan yang komprehensif. Setiap unit disusun dengan struktur yang konsisten dan mudah diikuti oleh pengguna, yaitu: (1) Tujuan Pembelajaran Unit; (2) Peta Konsep; (3) Materi Pokok; (4) Contoh Terapan dalam Konteks PAI; (5) Lembar Kerja Guru (LKG) untuk aktivitas FGD; dan (6) Rangkuman dan Evaluasi Formatif.

4.5.1 Unit I: Analisis Capaian Pembelajaran

Unit pertama membahas secara mendalam tentang struktur dan komponen Capaian Pembelajaran (CP) dalam Kurikulum Merdeka, khususnya untuk mata pelajaran PAI dan Budi Pekerti di jenjang SMA/SMK. Guru diajak untuk memahami hubungan antara CP, Alur Tujuan Pembelajaran (ATP), dan Modul Ajar, serta cara menerjemahkan kompetensi yang tertuang dalam CP ke dalam tujuan asesmen yang terukur dan observable. Lembar Kerja Guru pada unit ini memandu peserta FGD untuk secara kolaboratif memetakan CP PAI dan mengidentifikasi aspek-aspek yang memerlukan asesmen autentik.

4.5.2 Unit II: Desain Tugas Autentik

Unit kedua berfokus pada prinsip-prinsip perancangan tugas autentik yang berkualitas. Berdasarkan taksonomi tugas autentik yang dikembangkan oleh Mueller (2008), modul ini menyajikan berbagai jenis tugas autentik yang relevan untuk PAI, meliputi: presentasi, portofolio keagamaan, proyek sosial berbasis nilai Islam, simulasi ibadah, dan refleksi jurnal spiritual. Setiap jenis tugas dilengkapi dengan contoh konkret, kriteria kualitas, dan panduan pengembangan. Aktivitas FGD pada unit ini mendorong guru untuk secara kolaboratif merancang tugas autentik yang sesuai dengan karakteristik peserta didik dan konteks sekolah masing-masing.[356]

4.5.3 Unit III: Pengembangan Instrumen Asesmen

Unit ketiga membahas prosedur teknis pengembangan instrumen asesmen autentik, mencakup: penentuan indikator asesmen berbasis CP, pemilihan bentuk instrumen yang tepat (observasi, portofolio, unjuk kerja, penilaian diri, penilaian antarteman), penyusunan kisi-kisi instrumen, penulisan butir instrumen, serta prosedur validasi instrumen secara sederhana. Penekanan diberikan pada aspek kesesuaian antara instrumen

[356] Jon Mueller, *Authentic Assessment Toolbox*, (2008), diakses dari http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/, hlm. 283.

yang dikembangkan dengan jenis tugas autentik yang telah dirancang pada Unit II. Pada sesi FGD, guru berlatih mengembangkan instrumen secara berpasangan dan saling memberikan umpan balik.

4.5.4 Unit IV: Penyusunan Rubrik Penilaian

Unit keempat membahas penyusunan rubrik penilaian sebagai komponen inti dari asesmen autentik. Modul ini menyajikan dua jenis rubrik yang paling sering digunakan, yaitu rubrik holistik dan rubrik analitik, disertai perbandingan kelebihan dan kekurangan masing-masing jenis. Prosedur penyusunan rubrik dijelaskan langkah demi langkah, mulai dari menentukan dimensi penilaian, merumuskan deskriptor kinerja pada setiap level, hingga melakukan kalibrasi rubrik untuk memastikan reliabilitas antar-penilai. Sesi FGD pada unit ini juga melatih guru dalam melakukan simulasi penilaian menggunakan rubrik yang telah disusun, sehingga terbangun pemahaman yang kokoh tentang standar kinerja yang diharapkan.

4.5.5 Unit V: Implementasi Asesmen

Unit kelima merupakan muara dari seluruh proses pengembangan yang telah dilalui pada unit-unit sebelumnya. Unit ini membahas prosedur pelaksanaan asesmen autentik secara menyeluruh di kelas, meliputi: komunikasi kriteria asesmen kepada peserta didik, pengumpulan bukti belajar, skoring menggunakan rubrik, pengolahan dan konversi nilai, pelaporan hasil asesmen, serta tindak lanjut berbasis hasil asesmen. Bagian terakhir unit ini secara khusus membahas integrasi hasil asesmen ke dalam laporan perkembangan peserta didik (rapor) sesuai dengan mekanisme pelaporan dalam Kurikulum Merdeka. Sesi FGD penutup pada unit ini diisi dengan refleksi bersama tentang perjalanan belajar selama lima sesi dan komitmen untuk menerapkan asesmen autentik secara konsisten di kelas masing-masing.

BAB V

PENUTUP

5.1 Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pengembangan yang telah dilaksanakan secara sistematis mengikuti tahapan model ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, dan Evaluation*), dapat ditarik kesimpulan yang komprehensif tentang pengembangan instrumen asesmen autentik pembelajaran PAI di sekolah menengah melalui pendekatan partisipatoris. Kesimpulan disusun sesuai dengan setiap tahapan pengembangan dan diakhiri dengan kesimpulan umum yang mencakup produk yang dihasilkan.

Proses pengembangan Modul Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah melalui pendekatan partisipatoris dilaksanakan dengan model ADDIE yang meliputi *Analysis, Design, Development, Implementation, dan Evaluation*. Tahap *Analysis* mengidentifikasi kondisi aktual kompetensi guru, kesenjangan praktik asesmen, dan kebutuhan panduan. Tahap *Design* menghasilkan rancangan modul dan perangkat asesmen. Tahap *Development* menghasilkan produk awal yang divalidasi dan direvisi. Tahap *Implementation* dilakukan melalui uji coba pengguna. Tahap *Evaluation* dilakukan secara formatif dan sumatif untuk menghasilkan produk akhir. Pendekatan partisipatoris diwujudkan melalui keterlibatan guru dan pengawas dalam identifikasi kebutuhan, co-design, reviu, umpan balik, dan penyempurnaan produk.

Karakteristik produk akhir berupa Modul Pendekatan Partisipatoris Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang disusun sebagai panduan praktis bagi guru PAI. Modul memuat analisis Capaian Pembelajaran, perumusan tujuan asesmen, desain tugas autentik, pengembangan instrumen, penyusunan rubrik, dan implementasi asesmen, disertai contoh rubrik kinerja, lembar observasi, penilaian

proyek, dan portofolio untuk mendukung asesmen yang lebih holistik pada ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik.

Berdasarkan expert judgment, modul memperoleh rata-rata skor validasi sebesar 85% dan termasuk kategori sangat layak berdasarkan kriteria yang digunakan. Setelah revisi berdasarkan masukan validator, hasil uji coba pengguna menunjukkan rata-rata kepraktisan sebesar 80% dan berada pada kategori praktis. Dengan demikian, produk memenuhi kriteria validitas/kelayakan dan kepraktisan pada konteks penelitian yang dilakukan.

Secara keseluruhan, penelitian menghasilkan modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI yang dikembangkan secara sistematis melalui ADDIE dan diperkaya melalui pendekatan partisipatoris. Nilai utama produk terletak pada panduan operasional yang membantu guru menghubungkan Capaian Pembelajaran, tujuan pembelajaran, tugas autentik, teknik asesmen, dan rubrik secara terpadu. Hasil expert judgment dan uji coba pengguna menunjukkan kelayakan dan kepraktisan pada konteks penelitian. Temuan ini belum dapat digunakan untuk menyimpulkan efektivitas modul terhadap peningkatan kompetensi guru atau hasil belajar peserta didik karena efektivitas tidak diuji secara eksperimental.

Pengembangan instrumen asesmen autentik pembelajaran PAI di sekolah menengah melalui pendekatan partisipatoris dilakukan secara sistematis mengikuti model ADDIE, menghasilkan sebuah produk berupa Modul Pendekatan Partisipatoris Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah yang terdiri atas lima unit.

Modul ini telah terbukti valid (rata-rata validasi pakar 85%), praktis (rata-rata kepraktisan 80%), dan diterima dengan baik oleh guru-guru PAI di Kabupaten Nagan Raya. Pendekatan partisipatoris yang dioperasionalkan melalui mekanisme FGD dalam forum MGMP terbukti diterima dengan baik oleh guru dalam membangun keterlibatan aktif dan kolaboratif guru dan pengawas sebagai co-

constructor dalam pengembangan instrumen asesmen, sehingga menghasilkan instrumen yang kontekstual, relevan, dan aplikatif.

Lebih jauh, penelitian ini memberikan bukti empiris bahwa pemberdayaan guru melalui pendekatan partisipatoris merupakan strategi yang tepat dan menjanjikan untuk mengatasi permasalahan rendahnya kompetensi guru PAI dalam pengembangan asesmen autentik. Produk yang dihasilkan tidak hanya berfungsi sebagai panduan teknis, tetapi juga sebagai instrumen pemberdayaan profesional guru yang dapat mendorong transformasi budaya penilaian dari yang berorientasi tes semata menuju penilaian yang autentik, holistik, dan berbasis kompetensi.

5.2 Saran

Mengacu pada kesimpulan-kesimpulan yang telah dipaparkan di atas, peneliti mengajukan sejumlah saran yang didasarkan pada argumen akademik terhadap aspek-aspek yang masih memerlukan penguatan. Saran-saran ini ditujukan kepada berbagai pemangku kepentingan yang terkait dengan implementasi dan pengembangan lanjutan produk.

5.2.1 Saran Berkaitan dengan Keterbatasan Validasi

Proses validasi dalam penelitian ini melibatkan tiga orang validator pakar. Meskipun jumlah ini telah memenuhi standar minimal validasi dalam penelitian pengembangan, penelitian lanjutan disarankan untuk memperluas jumlah validator hingga lima atau tujuh orang yang mencakup pakar pengembangan kurikulum, pakar teknologi pembelajaran, dan praktisi pendidikan Islam tingkat nasional. Penambahan perspektif validator ini penting untuk memastikan bahwa produk memiliki relevansi dan *applicability* yang lebih luas, tidak hanya dalam konteks lokal Kabupaten Nagan Raya.

Landasan akademik dari saran ini merujuk pada pandangan Borg dan Gall (2007) yang menyatakan bahwa validitas sebuah produk pengembangan semakin kuat apabila diperoleh dari

konsensus pakar yang beragam dan representatif.[357] Cresswell (2014) juga menegaskan bahwa triangulasi sumber data dalam penelitian pengembangan termasuk triangulasi perspektif validator merupakan cara yang efektif untuk meningkatkan kredibilitas produk yang dihasilkan.

5.2.2 Saran Berkaitan dengan Cakupan Uji Coba

Uji coba dalam penelitian ini baru dilakukan pada tahap kelompok kecil (*small group trial*) dengan melibatkan 10 orang guru. Keterbatasan ini mengakibatkan belum diketahuinya secara empiris dampak modul terhadap peningkatan kompetensi asesmen guru PAI secara terukur dalam skala yang lebih representatif. Oleh karena itu, sangat disarankan untuk melanjutkan penelitian dengan melaksanakan uji coba lapangan (*field trial*) yang melibatkan seluruh 35 guru PAI di 23 SMA/SMK se-Kabupaten Nagan Raya, bahkan dapat diperluas ke tingkat provinsi.

Dick dan Carey (2015) secara tegas membedakan antara *small group evaluation* dan *field evaluation*, dan menekankan bahwa efektivitas sebuah produk pembelajaran baru dapat diklaim secara ilmiah setelah melalui field evaluation yang melibatkan kelompok yang representatif dengan kondisi implementasi yang mendekati kondisi nyata. Dengan demikian, uji coba skala besar merupakan agenda penelitian yang tidak dapat ditunda.[358]

5.2.3 Saran Berkaitan dengan Pengukuran Efektivitas

Penelitian pengembangan ini baru mengukur dua dimensi kualitas produk, yaitu validitas (melalui validasi pakar) dan kepraktisan (melalui respon guru). Dimensi ketiga yang tidak kalah penting, yaitu efektivitas produk dalam meningkatkan

---

[357] Walter R. Borg dan Meredith D. Gall, *Educational Research: An Introduction, edisi ke-8,* (New York: Pearson, 2007), hlm. 56.

[358] Walter Dick, Lou Carey, dan James O. Carey, *The Systematic Design of Instruction*, edisi ke-8, (New York: Pearson, 2015), hlm. 234.

kompetensi guru dan dampaknya terhadap kualitas penilaian peserta didik, belum dapat diukur dalam penelitian ini karena keterbatasan ruang lingkup.

Nieveen (1999) dalam kerangka evaluasi produk pembelajaran menegaskan bahwa produk yang berkualitas harus memenuhi tiga kriteria sekaligus: valid, praktis, dan efektif. Oleh karena itu, penelitian lanjutan yang secara khusus mengukur efektivitas modul ini misalnya melalui desain *pre-test post-test* atau studi kasus longitudinal sangat direkomendasikan sebagai kelanjutan ilmiah yang niscaya dari penelitian ini.[359]

5.2.4 Saran Berkaitan dengan Penguatan Konten Modul

Berdasarkan catatan kualitatif dari peserta uji coba, modul masih memerlukan penambahan contoh instrumen penilaian sikap spiritual dan sosial yang lebih spesifik dan beragam, mengingat dimensi afektif ini merupakan karakteristik paling distingtif dari pembelajaran PAI dibandingkan mata pelajaran lain. Keterbatasan ini mencerminkan kompleksitas pengukuran sikap yang diakui oleh banyak ahli asesmen.

Andrade dan Cizek (2010) dalam bukunya tentang asesmen formatif menyatakan bahwa penilaian ranah afektif, khususnya yang berkaitan dengan keyakinan dan nilai-nilai keagamaan, memerlukan instrumen yang sangat kontekstual dan sensitif secara budaya. Oleh karena itu, pengembangan versi modul yang diperkaya dengan bank instrumen penilaian sikap spiritual yang lebih komprehensif merupakan prioritas revisi yang perlu ditindaklanjuti pada iterasi pengembangan berikutnya.

5.2.5 Saran Berkaitan dengan Keberlanjutan Program

Implementasi modul dalam penelitian ini dilaksanakan dalam lima sesi FGD yang terstruktur. Namun demikian, lima sesi

---

[359] Nienke Nieveen, "*Prototyping to Reach Product Quality," dalam Jan van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, dan Tj. Plomp (eds.), Design Approaches and Tools in Education and Training*, (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999), hlm. 126–127.

tersebut belum cukup untuk memastikan bahwa internalisasi kompetensi asesmen autentik berlangsung secara mendalam dan berkelanjutan. Diperlukan program tindak lanjut berupa pendampingan (*coaching*) pasca-implementasi modul untuk memastikan bahwa guru-guru PAI benar-benar menerapkan asesmen autentik di kelas mereka masing-masing.

Joyce dan Showers (2002) dalam penelitian klasik mereka tentang transfer pelatihan guru menemukan bahwa pelatihan tanpa pendampingan (*coaching*) di kelas hanya menghasilkan tingkat transfer keterampilan yang sangat rendah (sekitar 5-10%). Sebaliknya, kombinasi antara pelatihan dan pendampingan dapat meningkatkan tingkat transfer hingga 80-95%. Temuan ini memberikan argumen yang sangat kuat bagi perlunya program pendampingan pasca-implementasi modul sebagai komponen yang tidak terpisahkan dari desain pengembangan profesional yang komprehensif.

Tabel 5.2.5.
Matriks Saran dan Rekomendasi Kepada Pemangku Kepentingan

No	Pemangku Kepentingan	Rekomendasi	Dasar Akademik
1	Guru PAI SMA/SMK	Menggunakan modul sebagai panduan mandiri dalam mengembangkan instrumen asesmen autentik berbasis CP dan menerapkannya secara konsisten di kelas	Prinsip andragogi Knowles (1980): guru sebagai learner mandiri yang termotivasi oleh relevansi praktis
2	Pengawas Sekolah	Mengintegrasikan modul ke dalam program supervisi akademik reguler dan memfasilitasi FGD	Sergiovanni & Starratt (2007): supervisi instruksional memerlukan

		lanjutan untuk penguatan kompetensi asesmen guru	instrumen praktis yang terstandar
3	Kepala Sekolah	Mendukung implementasi modul melalui kebijakan sekolah yang mengalokasikan waktu khusus bagi guru PAI untuk mengikuti kegiatan MGMP dan pengembangan asesmen	Fullan (2007): perubahan berkelanjutan di sekolah memerlukan dukungan kepemimpinan yang eksplisit
4	MGMP PAI Kab. Nagan Raya	Menjadikan modul sebagai agenda rutin pengembangan profesional guru PAI dan mendokumentasikan produk-produk asesmen yang dihasilkan dari setiap sesi FGD	DuFour et al. (2010): PLC yang efektif berorientasi pada hasil dan didukung kolaborasi terstruktur
5	Dinas Pendidikan Kab. Nagan Raya	Mengesahkan dan mendiseminasikan modul ke seluruh sekolah menengah di Kabupaten Nagan Raya sebagai panduan resmi pengembangan asesmen PAI	Kebijakan Kurikulum Merdeka: Kepmendikbudristek No. 56/M/2022 tentang pedoman asesmen berbasis kompetensi
6	Peneliti Lanjutan	Melakukan penelitian lanjutan tentang	Nieveen (1999): setelah validitas

		efektivitas modul terhadap peningkatan kompetensi asesmen guru PAI secara terukur, dengan desain eksperimental atau quasi-eksperimental	dan kepraktisan terbukti, langkah berikutnya adalah mengukur efektivitas produk

Sumber: Analisis Peneliti, 2026

5.3 Diseminasi dan Pengembangan Lanjut

Diseminasi merupakan tahapan penting yang tidak dapat dipisahkan dari siklus penelitian dan pengembangan. Melalui diseminasi yang terencana dan sistematis, produk yang telah diuji validitas dan kepraktisannya dapat memberikan manfaat yang sebesar-besarnya bagi komunitas yang lebih luas. Penelitian ini merencanakan diseminasi dan pengembangan lanjut yang dilaksanakan secara bertahap dan berkesinambungan dalam empat fase.

5.3.1 Penyempurnaan Teoritis

Penyempurnaan teoritis diarahkan pada penguatan landasan konseptual modul melalui telaah literatur yang lebih mendalam dan mutakhir. Beberapa aspek teoritis yang perlu diperkuat meliputi: (1) integrasi teori penilaian berbasis kompetensi (*competency-based assessment*) dengan kerangka Kurikulum Merdeka yang terus berkembang; (2) penguatan basis teoritis pendekatan partisipatoris dengan merujuk pada perkembangan terkini dalam penelitian tentang *professional learning communities* (PLC) di negara-negara dengan konteks pendidikan Islam yang relevan; dan (3) penyesuaian kerangka konseptual asesmen autentik PAI dengan perkembangan pemikiran tentang pendidikan Islam kontemporer.

Guskey (2002) dalam kerangka evaluasi pengembangan profesional guru menyatakan bahwa program pengembangan yang kuat harus dilandasi oleh teori-teori yang teruji dan

mutakhir.[360] Dengan demikian, pembaruan landasan teori secara berkala merupakan keharusan ilmiah yang menjamin relevansi produk dalam jangka panjang.

5.3.2 Penyempurnaan Teknis Pengembangan

Penyempurnaan teknis diarahkan pada peningkatan kualitas fisik dan fungsional modul. Beberapa agenda penyempurnaan teknis yang direncanakan antara lain: (1) pengembangan versi digital modul (*e-module*) yang dapat diakses melalui platform pembelajaran daring, sehingga menjangkau guru-guru PAI yang berada di daerah terpencil; (2) pengembangan bank instrumen asesmen autentik PAI yang terus diperbarui sesuai dengan perkembangan Kurikulum Merdeka; (3) pengembangan video tutorial untuk setiap unit modul yang dapat digunakan sebagai suplemen pembelajaran mandiri; dan (4) penyusunan panduan fasilitator yang lebih rinci untuk membantu pengawas dalam memfasilitasi FGD secara efektif.

Tomlinson (2012) menekankan bahwa penyempurnaan materi pembelajaran merupakan proses siklikal yang harus didorong oleh data penggunaan nyata di lapangan.[361] Dengan memanfaatkan umpan balik dari implementasi di lapangan secara konsisten, kualitas modul dapat terus ditingkatkan dari satu iterasi ke iterasi berikutnya.

5.3.3 Rencana Diseminasi Bertahap

Diseminasi produk direncanakan berlangsung dalam empat fase yang terstruktur, mulai dari skala terbatas di Kabupaten Nagan Raya hingga skala nasional. Prioritas utama diseminasi adalah menjangkau seluruh guru PAI SMA/SMK se-Kabupaten Nagan Raya sebagaimana yang diamanatkan dalam diseminasi pengembangan lanjut pada outline penelitian ini. Target minimal

---

[360] Thomas R. Guskey, *Evaluating Professional Development*, (Thousand Oaks: Corwin Press, 2000), hlm. 213.

[361] Brian Tomlinson, "*Materials Development for Language Learning and Teaching," Language Teaching*, Vol. 45, No. 2, (2012), hlm. 143–179.

se-Kabupaten Nagan Raya dipandang realistis dan terkelola, mengingat telah terbangunnya jaringan MGMP PAI yang aktif dan keterlibatan pengawas utama sebagai co-fasilitator yang terlatih.

Tabel 5.3.3.
Rencana Diseminasi dan Pengembangan Lanjut

Fase	Cakupan	Kegiatan	Target Sasaran	Waktu
I	Skala Terbatas (Kabupaten)	Uji coba skala besar di seluruh MGMP PAI Kab. Nagan Raya; pelatihan fasilitator dari kalangan pengawas; penyempurnaan modul berdasarkan feedback	35 guru PAI dari 23 SMA/SMK se-Kab. Nagan Raya	Semester I Pasca-Disertasi
II	Skala Menengah (Provinsi)	Presentasi modul dalam forum MGMP PAI tingkat provinsi; pengajuan modul ke Kantor Wilayah Kemenag Aceh; kolaborasi dengan LPTK di Aceh	MGMP PAI SMA/SMK se-Provinsi Aceh; Kanwil Kemenag Aceh	Semester II Pasca-Disertasi
III	Publikasi Ilmiah	Publikasi artikel di jurnal	Komunitas akademik	Tahun ke-2

		bereputasi Scopus/WoS tentang efektivitas pendekatan partisipatoris dalam pengembangan kompetensi asesmen guru PAI	nasional dan internasional	Pasca-Disertasi
IV	Skala Nasional	Pengajuan modul sebagai referensi nasional ke Direktorat PAI Kemenag RI; integrasi ke dalam program Pendidikan Profesi Guru (PPG) PAI	Guru PAI SMA/SMK seluruh Indonesia; Mahasiswa PPG PAI	Tahun ke-3 Pasca-Disertasi

Sumber: Rencana Peneliti, 2025

5.3.4 Agenda Penelitian Lanjutan

Penelitian ini membuka beberapa agenda penelitian lanjutan yang perlu ditindaklanjuti oleh peneliti berikutnya. Pertama, penelitian efektivitas modul yang mengukur dampak penggunaan modul terhadap peningkatan kompetensi asesmen guru PAI secara terukur melalui desain eksperimental atau quasi-eksperimental. Kedua, penelitian tentang korelasi antara peningkatan kompetensi asesmen guru PAI dengan peningkatan kualitas hasil belajar peserta didik, khususnya dalam dimensi afektif dan psikomotorik. Ketiga, penelitian komparatif antara implementasi pendekatan partisipatoris dalam MGMP PAI di

berbagai daerah dengan karakteristik yang berbeda untuk mengidentifikasi faktor-faktor kontekstual yang mempengaruhi efektivitas modul.

Keempat, penelitian tentang adaptasi modul untuk konteks Madrasah Aliyah (MA) yang memiliki karakteristik pembelajaran PAI yang berbeda dengan SMA/SMK. Kelima, pengembangan modul serupa untuk jenjang SMP/MTs sebagai bagian dari upaya peningkatan kompetensi asesmen guru PAI secara lintas jenjang. Keenam, penelitian tentang pengembangan sistem monitoring dan evaluasi berbasis teknologi yang dapat digunakan untuk memantau perkembangan implementasi asesmen autentik PAI secara real-time di tingkat kabupaten/kota.

Seluruh agenda penelitian lanjutan ini bermuara pada satu tujuan besar yang sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka: terwujudnya sistem penilaian pendidikan agama Islam yang autentik, holistik, dan bermakna, yang tidak hanya mengukur pengetahuan peserta didik tetapi juga memotret perkembangan karakter, nilai, dan kompetensi keagamaan mereka secara komprehensif. Ini adalah kontribusi nyata yang dapat diberikan oleh akademisi dan praktisi pendidikan Islam bagi generasi penerus bangsa.

جامعة الرانري
AR-RANIRY

DAFTAR PUSTAKA

Abdalla, Monawar, dan Mohammed Abu-Nimer. "Towards a Definition of Islamic Education." Muslim Education Quarterly 21, no. 1 (2004).

Ahmad, M. I., Anwar, S., dan Basri, HLM. "Transformasi Peran Guru dalam Implementasi dan Evaluasi Kurikulum PAI." Sulawesi Tenggara Educational Journal 5, No. 1 (April 2025).

Anderson, L. W. dan Krathwohl, D. R. (eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.

Andriani, A., Syahfitri, D. V., dan Manurung, A. P. "Strengthening Holistic Assessment in Islamic Religious Education: Cognitive, Psychomotor, and Affective Domains." At-Tarbawi: Jurnal Kajian Kependidikan Islam 10, No. 2 (2025). https://doi.org/10.22515/attarbawi.v10i2.

Arif, M., Abd Aziz, M. K. N., dan Ma'arif, M. A. "A Recent Study on Islamic Religious Education Teachers' Competencies in the Digital Age: A Systematic Literature Review." Journal of Education and Learning 19, No. 2 (Mei 2025). https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.

Arikunto, Suharsimi. Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan. Edisi 2. Jakarta: Bumi Aksara, 2013.

Ainsworth, Larry, dan Donald Viegut. Common Formative Assessments: How to Connect Standards-Based Instruction and Assessment. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

Anderson, Lorin W., dan David R. Krathwohl (eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.

Archibald, Douglas A., dan Fred M. Newmann. Beyond Standardized Testing: Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1988.

Archbald, Douglas A., dan Fred M. Newmann. "Assessing Student Achievement in the Real World." NASSP Bulletin 72, no. 505 (1988).

Arifin, Zainal. Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2013.

Arifin, Zainal, dan Heri Retnawati. "Pengembangan Instrumen Monitoring Pembelajaran PAI Berbasis Capaian Pembelajaran." Jurnal Pendidikan Islam 6, no. 1 (2017).

Arikunto, Suharsimi. Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan. Edisi ke-2. Jakarta: Bumi Aksara, 2012.

Black, Paul, dan Dylan Wiliam. "Assessment and Classroom Learning." Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 5, no. 1 (1998).

Black, Paul, dan Dylan Wiliam. "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment." Phi Delta Kappan 80, no. 2 (1998).

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. HLM., dan Krathwohl, D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay, 1956.

Bloom, Benjamin S. (ed.). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay, 1956.

Borg, W. R. dan Gall, M. D. Educational Research: An Introduction. 7th ed. New York: Longman, 2003.

Branch, R. M. Instructional Design: The ADDIE Approachlm. New York: Springer, 2009.

Branch, Robert Maribe. Instructional Design: The ADDIE Approachlm. New York: Springer, 2009.

Brookhart, Susan M. "The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy." ASHE-ERIC Higher Education Report 27, no. 1. Washington, DC: George Washington University, 1999.

Brookhart, Susan M. How to Give Effective Feedback to Your Students. Alexandria, VA: ASCD, 2008.

Brookhart, Susan M. How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading. Alexandria, VA: ASCD, 2013.

Creswell, J. W. dan Creswell, J. D. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 5th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

Cochran-Smith, Marilyn, dan Susan L. Lytle. "Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities." Review of Research in Education 24 (1999).

"Continuing Professional Development in Teachers: Insights for Designing a Formative Trajectory in Scientific Education." Frontiers in Education (Scopus/WoS), Juli 2025. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537502.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., dan Gardner, M. "Effective Teacher Professional Development." Learning Policy Institute, Juni 2017. https://doi.org/10.54300/122.311.

Darling-Hammond, Linda, dan Joan Snyder. "Authentic Assessment of Teaching in Context." Teaching and Teacher Education 16, no. 5-6 (2000).

Darling-Hammond, Linda. "Reframing the School Reform Agenda." Phi Delta Kappan 74, no. 10 (1993).

Darling-Hammond, Linda, Maria E. Hyler, dan Madelyn Gardner. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

Departemen Agama Republik Indonesia. Peraturan Menteri Agama Nomor 2 Tahun 2008 tentang Standar Kompetensi Lulusan dan Standar Isi Pendidikan Agama Islam dan Bahasa Arab di Madrasahlm. Jakarta: Departemen Agama RI, 2008.

Dewey, J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1916.

Dhungana, P., Luitel, B. C., Gjøtterud, S., dan Wagle, S. K. "Context-Responsive Approaches of/for Teachers' Professional Development: A Participatory Framework." Journal of

Participatory Research Methods 2, No. 1 (2021). https://doi.org/10.35844/001c.24757.

Dick, Walter, Lou Carey, dan James O. Carey. The Systematic Design of Instruction. Edisi ke-8. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2015.

Dolin, Jens, Paul Black, Wynne Harlen, dan Andrée Tiberghien. "Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment." Dalam Transforming Assessment, diedit oleh J. Dolin dan R. Evans, 53-80. Cham: Springer, 2018.

Earl, Lorna M., dan Helen Timperley (eds.). Professional Learning Conversations: Chlmlenges in Using Evidence for Improvement. Dordrecht: Springer, 2009.

Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. Diterjemahkan oleh M. B. Ramos. New York: Herder and Herder, 1970.

Frey, Bruce B., dan Vicki L. Schmitt. "Coming to Terms with Classroom Assessment." Journal of Advanced Academics 21, no. 3 (2010).

Gulikers, Judith T. M., Theo J. Bastiaens, Paul A. Kirschner, dan Liesbeth K. J. Kester. "The Effect of Practical Experience on Perceptions of Assessment Authenticity, Study Approach, and Learning Outcomes." Learning and Instruction 18, no. 2 (2008).

Gall, Meredith D., Joyce P. Gall, dan Walter R. Borg. Educational Research: An Introduction. Edisi ke-8. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2007.

Global Partnership for Education – KIX. Teacher Professional Development: A Research Synthesis. Washington D.C.: GPE-KIX, Juni 2025.

Gronlund, Norman E. Assessment of Student Achievement. Edisi ke-6. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

Gulikers, Judith T. M., Theo J. Bastiaens, dan Paul A. Kirschner. "A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment." Educational Technology Research and Development 52, no. 3 (2004).

Habermas, J. Knowledge and Human Interests. Diterjemahkan oleh Jeremy J. Shapiro. Boston: Beacon Press, 1972.

Hlmstead, J. Mark. "An Islamic Concept of Education." Comparative Education 40, no. 4 (2004).

Hasniah, HLM. dan Sugeng, S. “Implementation of PAI Evaluation in the Context of Inclusive Learning.” ALSYS: Journal of Education (November 2025). https://doi.org/10.58578/alsys.

Hattie, John, dan Helen Timperley. "The Power of Feedback." Review of Educational Research 77, no. 1 (2007).

Herrington, Jan, dan Anthony Herrington. "Authentic Assessment and Multimedia: How University Students Respond to a Model of Authentic Assessment." Higher Education Research & Development 17, no. 3 (1998).

Herrington, Jan, dan Ron Oliver. "An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments." Educational Technology Research and Development 48, no. 3 (2000).

Hu, A., Liu, Q., dan Daniel, B. “Digital Technologies in Authentic Assessment in Higher Education: A Systematic Literature Review and Narrative Synthesis.” SAGE Open (Scopus/WoS), Agustus 2025. https://doi.org/10.1177/21582440251347221.

Idris, Jamaluddin. Teknik Evaluasi dalam Pendidikan dan Pembelajaran. Banda Aceh: Citapustaka Media Perintis, 2011.

Ismail, Faisal. Paradigma Kebudayaan Islam: Studi Kritis dan Refleksi Historis. Yogyakarta: Titian Ilahi Press, 1998.

Johnson, Elaine B. Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It Is Here to Stay. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.

Jonsson, Anders, dan Gunilla Svingby. "The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences." Educational Research Review 2, no. 2 (2007).

Kemmis, Stephen, dan Robin McTaggart (eds.). The Action Research Planner. Edisi ke-3. Geelong, VIC: Deakin University Press, 1988.

Kemendikbudristek. Panduan Pembelajaran dan Asesmen Kurikulum Merdeka. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022.

Kementerian Agama Republik Indonesia. Peraturan Menteri Agama Nomor 13 Tahun 2014 tentang Pendidikan Keagamaan Islam. Jakarta: Kementerian Agama RI, 2014.

Kementerian Agama Republik Indonesia. Keputusan Menteri Agama Nomor 183 Tahun 2019 tentang Kurikulum Pendidikan Agama Islam dan Bahasa Arab pada Madrasahlm. Jakarta: Kementerian Agama RI, 2019.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 66 Tahun 2013 tentang Standar Penilaian Pendidikan. Jakarta: Kemendikbud, 2013.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. Panduan Pembelajaran dan Asesmen: Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Menengahlm. Jakarta: Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2022.

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. Keputusan Kepala BSKAP Kemendikdasmen Nomor 046/H/KR/2025 tentang Capaian Pembelajaran pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. Jakarta: Kemendikdasmen, 2025.

Kurniawan, Ahmad Syarif. "Kompetensi Guru Pendidikan Agama Islam dalam Mengembangkan Instrumen Asesmen Autentik di Sekolah Menengah Atas." Jurnal Pendidikan Islam 9, no. 2 (2020).

Khoerunnisa, S., Pujiastuti, E., dan Hidayah, I. “Model Penilaian Integratif Berbasis Kompetensi dan Karakter dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI).” Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar 10, No. 4 (Desember 2025). https://doi.org/10.23969/jp.v10i4.

Kirkıç, K. A., Güney, E., dan Bulut, O. “Teacher’s Professional Development Competencies Scale (TPDCS): A Validity and

AR-RANIRY

Reliability Study." SAGE Open (Scopus/WoS), 2025. https://doi.org/10.1177/21582440251345019.

Kirkpatrick, D. L. dan Kirkpatrick, J. D. Evaluating Training Programs: The Four Levels. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2006.

Lawshe, Charles HLM. "A Quantitative Approach to Content Validity." Personnel Psychology 28, no. 4 (1975).

Majid, Abdul. Penilaian Autentik: Proses dan Hasil Belajar. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014.

Majid, Abdul, dan Dian Andayani. Pendidikan Agama Islam Berbasis Kompetensi: Konsep dan Implementasi Kurikulum 2004. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2004.

Marzano, Robert J. The New Art and Science of Teaching. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2017.

McKenney, Susan, dan Thomas C. Reeves. Conducting Educational Design Researchlm. Edisi ke-2. New York: Routledge, 2018.

Mertler, Craig A. "Designing Scoring Rubrics for Your Classroom." Practical Assessment, Research & Evaluation 7, no. 25 (2001).

Menter, Ian, Moira Hulme, Donald Christie, Alan Rogers, dan Jim Deuchar. "Researching and Developing New Approaches to Teacher Learning." Teaching and Teacher Education 24, no. 7 (2010).

McTighe, Jay, dan Grant Wiggins. Understanding by Design: Professional Development Workbook. Alexandria, VA: ASCD, 2004.

Mezirow, Jack. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Miles, M. B., Huberman, A. M., dan Saldaña, J. Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

Mohan, P. dan Malakolunthu, S. "Bridging Teacher Knowledge and Practice: Exploring Authentic Assessment across Educational Levels." Education Sciences (Scopus/WoS) 14, No. 8 (Agustus 2024), Art. 894. https://doi.org/10.3390/educsci14080894.

Moleong, L. J. Metodologi Penelitian Kualitatif. Edisi Revisi. Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2018.

Mueller, Jon. "The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning Through Online Faculty Development." Journal of Online Learning and Teaching 1, no. 1 (2005).

Muhammedi, dan Evi Supardi. "Participatory Action Research dalam Pelatihan Guru PAI: Sebuah Model Alternatif Pengembangan Profesional." Jurnal Pendidikan Agama Islam 18, no. 1 (2021).

Mulyasa, Enco. Pengembangan dan Implementasi Kurikulum 2013. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2019.

Mueller, J. "Authentic Assessment." North Central College, 2014. http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm.

Mueller, Jon. "The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning Through Online Faculty Development." Journal of Online Learning and Teaching 1, no. 1 (2005).

Muhaimin. Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam di Sekolah, Madrasah, dan Perguruan Tinggi. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada, 2005.

Munawir, Masithah, D., dan Firdausy, N. K. "Standar Kompetensi Profesional Guru PAI dalam Perspektif Kebijakan Pendidikan Nasional." Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan (JKIP) 6, No. 1 (2025).

Nitko, Anthony J., dan Susan M. Brookhart. Educational Assessment of Students. Edisi ke-6. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2011.

Nur, Hafsahlm. "Problematika Pembelajaran Pendidikan Agama Islam di Sekolah Menengah Atas dan Alternatif Pemecahannya." Jurnal Pendidikan Agama Islam 13, no. 1 (2016).

O'Malley, J. M. dan Pierce, L. V. Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.

Palm, Torulf. "Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature." Practical Assessment, Research & Evaluation 13, no. 4 (2008).

Peraturan Pemerintah Nomor 55 Tahun 2007 tentang Pendidikan Agama dan Pendidikan Keagamaan. Jakarta: Sekretariat Negara, 2007.

Pennings, M., Mulder, M., Biemans, HLM., dan Noroozi, O. "A Systematic Literature Review on Authentic Assessment in Higher Education: Best Practices for the Development of 21st Century Skills, and Policy Considerations." Studies in Educational Evaluation (Scopus/WoS), November 2024. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101394.

Popham, W. James. Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment. Alexandria, VA: ASCD, 2003.

Puspitasari, Niken, Erry Utomo, dan M. Nur Ghufron. "Pengembangan Instrumen Penilaian Autentik Berbasis Proyek pada Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah Menengah Atas." Jurnal Teknologi Pendidikan 21, no. 3 (2019).

Rahmat, Pupu Saeful, dan Edi Marwah. "Pengembangan Model Penilaian Autentik Berbasis Kurikulum 2013 pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam." Jurnal Pendidikan Islam 4, no. 1 (2018).

Ramli, R., Sari, M., dan Wahyuni, D. "Strategi Pengembangan Penilaian Keterampilan dan Sikap dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI)." Arus Jurnal Psikologi dan Pendidikan 4, No. 3 (Oktober 2025): 603–610. https://doi.org/10.57250/ajpp.

Retnawati, Heri. Analisis Kuantitatif Instrumen Penelitian: Panduan Peneliti, Mahasiswa, dan Psikometrian. Yogyakarta: Parama Publishing, 2016.

Riduwan. Belajar Mudah Penelitian untuk Guru, Karyawan, dan Peneliti Pemula. Bandung: Alfabeta, 2012.

Rosfiyani, O., Heriyanto, D., Ramdani, A., dan Wahyudi, T. "Tantangan Guru PAI Melaksanakan Asesmen Autentik pada Tiga Domain Taksonomi Bloom di Era Digital." Jurnal Pengabdian Masyarakat dan Riset Pendidikan 4, No. 3 (2026). https://doi.org/10.55123/jpmrp.

Sadler, D. Royce. "Formative Assessment and the Design of Instructional Systems." Instructional Science 18, no. 2 (1989).

Saifuddin, Ahmad. "Meningkatkan Kompetensi Guru PAI dalam Pengembangan Instrumen Penilaian Autentik Melalui Workshop Partisipatif." Jurnal Guru Belajar 4, no. 2 (2018).

Samsudin, M., Abidin, Z., dan Basaruddin, M. "Evaluasi Pendidikan Sebagai Dasar Pengembangan Instrumen Penilaian Berbasis Kompetensi." Jurnal Akuntansi, Manajemen dan Ilmu Pendidikan (2025). https://doi.org/10.47065/jampian.

Sani, Ridwan Abdullah. Penilaian Autentik. Jakarta: Bumi Aksara, 2016.

Shulman, Lee S. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." Harvard Educational Review 57, no. 1 (1987).

Stiggins, Richard J. Student-Involved Assessment for Learning. Edisi ke-4. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hlml, 2005.

Stronge, James HLM. Qualities of Effective Teachers. Edisi ke-3. Alexandria, VA: ASCD, 2018.

Sudjana, Nana. Penilaian Hasil Proses Belajar Mengajar. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2016.

Sugiyono. Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D. Bandung: Alfabeta, 2019.

Sukardi. Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya. Jakarta: Bumi Aksara, 2008.

Stiggins, Richard J. Student-Involved Assessment for Learning. Edisi ke-4. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hlml, 2005.

Sudjana, Nana. Penilaian Hasil Proses Belajar Mengajar. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2016.

Sugiyono. Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D. Bandung: Alfabeta, 2019.

Sukardi. Evaluasi Pendidikan: Prinsip dan Operasionalnya. Jakarta: Bumi Aksara, 2008.

Spatioti, A. G., Kazanidis, I., dan Pange, J. "A Comparative Study of the ADDIE Instructional Design Model in Distance

Education." Information (Scopus) 13, No. 9 (2022), Art. 402. https://doi.org/10.3390/info13090402.

Sugiyono. Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D. Bandung: Alfabeta, 2019.

Taufik, Muhammad. "Peningkatan Kompetensi Guru PAI dalam Pengembangan Asesmen Autentik Berbasis Lesson Study." Ta'dib: Journal of Islamic Education 22, no. 1 (2019).

"Teacher Competency in Applying Assessment for Islamic Education Learning in the Digitalisation." Suhuf: International Journal of Islamic Studies (Scopus) 37, No. 1 (Mei 2025). https://doi.org/10.22515/suhuf.v37i1.

Thohir, M., Fauzi, A., Ulum, M., dan Ghufron, A. "From Disruption to Mobilization: IRE Teachers' Perspectives on Independent Learning Policy." Cakrawala Pendidikan (Scopus) 40, No. 2 (2021). https://doi.org/10.21831/cp.v40i2.40033.

"Training In-Service Subject Teachers to Implement Formative Assessment through Action Researchlm." Frontiers in Education (Scopus/WoS), November 2025. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1695771.

Ulfa, M. "Performance Assessment in Islamic Religious Education Learning." Green Philosophy: International Journal of Religious Education and Philosophy 2, No. 4 (Oktober 2025). https://doi.org/10.62872/gp.

Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Jakarta: Sekretariat Negara, 2005.

Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Jakarta: Sekretariat Negara, 2003.

Untung, S. HLM., Susanto, E., Mufidah, L., dan Fahrurrozi, M. "Evaluation of Content Validity and Face Validity of Secondary School Islamic Education Teacher Self-Assessment Instrument (SSIET-SAI)." Cogent Education (WoS) 11, No. 1 (2024). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2311979.

Vlachou, A., Fyssa, A., dan Lambe, J. "Re-Introducing Authentic Assessment in Classroom Assessment Courses: Finding Its Place

in the 21st Century." Education Sciences (Scopus/WoS) 15, No. 11 (November 2025), Art. 1564. https://doi.org/10.3390/educsci15111564.

Waruwu, M. "Metode Penelitian dan Pengembangan (R&D): Konsep, Jenis, Tahapan dan Kelebihan." Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan 9, No. 2 (2024). https://doi.org/10.29303/jipp.v9i2.

Wahidmurni, Alfin Mustikawan, dan Ali Ridho. Evaluasi Pembelajaran: Kompetensi dan Praktik. Yogyakarta: Nuha Letera, 2010.

Wiggins, Grant P. "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment." Phi Delta Kappan 70, no. 9 (Mei 1989).

Wiggins, Grant P. "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment." Phi Delta Kappan 70, no. 9 (1989).

Wiggins, Grant P. Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Wiggins, Grant P. Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Winarni, Endang Widi. "Pengembangan Instrumen Penilaian Autentik Berbasis Pendidikan Karakter untuk Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam SMP." Jurnal Evaluasi Pendidikan 9, no. 1 (2018).

Widyoko, E. P. Teknik Penyusunan Instrumen Penelitian. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2012.

Wiggins, G. P. dan McTighe, J. Understanding by Design. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2005.

Wiyani, N. A. Desain Pembelajaran Pendidikan: Tata Rancang Pembelajaran Menuju Pencapaian Kompetensi. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2013.

Yusuf, A. Muri. Asesmen dan Evaluasi Pendidikan: Pilar Penyedia Informasi dan Kegiatan Pengendalian Mutu Pendidikan. Jakarta: Kencana, 2015.

Zainul, Asmawi. Alternative Assessment. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional – Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, 2001.

Zulfiani, Feronika Tonih, dan Kinkin Suartini. Strategi Pembelajaran Sains. Jakarta: Lembaga Penelitian UIN Jakarta, 2009.

جامعة الرانري
AR-RANIRY

KEPUTUSAN DIREKTUR PASCASARJANA UIN AR-RANIRY BANDA ACEH
Nomor: 273/Un.08/Ps/03/2025
Tentang:
PENUNJUKAN PROMOTOR DISERTASI MAHASISWA

DIREKTUR PASCASARJANA UIN AR-RANIRY BANDA ACEH

Menimbang :
1. bahwa untuk menjamin kelancaran penyelesaian studi pada Pascasarjana UIN Ar-Raniry Banda Aceh dipandang perlu menunjuk Promotor Disertasi bagi mahasiswa;
2. bahwa mereka yang namanya tercantum dalam Keputusan ini, dipandang cakap dan memenuhi syarat untuk diangkat sebagai Promotor Disertasi.

Mengingat :
1. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional;
2. Peraturan Pemerintah Nomor 4 Tahun 2014 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Tinggi dan Pengelolaan Perguruan Tinggi;
3. Keputusan Menteri Agama Nomor 156 Tahun 2004 tentang Pedoman/Pengawasan, Pengendalian dan Pembinaan Diploma, Sarjana, Pascasarjana Pada Perguruan Tinggi Agama;
4. Keputusan Menteri Agama Nomor 21 Tahun 2015 tentang STATUTA UIN Ar-Raniry;
5. Keputusan Dirjen Binbaga Islam Departemen Agama R.I. Nomor 40/E/1988 tentang Penyelenggaraan Program Pascasarjana IAIN Ar-Raniry di Banda Aceh;
6. Surat Keputusan Rektor UIN Ar-Raniry Nomor 01 Tahun 2015 tanggal 2 Januari 2015 tentang Pemberian Kuasa dan Pendelegasian Wewenang kepada Dekan dan Direktur Pascasarjana dalam lingkungan UIN Ar-Raniry Banda Aceh;

Memperhatikan :
1. Hasil Seminar Proposal Disertasi Semester Semester Genap Tahun Akademik 2024/2025, pada Hari Selasa tanggal 25 Februari 2025
2. Keputusan Rapat Pimpinan Pascasarjana UIN Ar-Raniry Banda Aceh pada hari Kamis tanggal 20 Maret 2025.

MEMUTUSKAN:

Menetapkan :

Kesatu : Menunjuk:

1. Prof. Dr. Jamlauddin Idris, M. Ed
2. Dr. Zainal Abidin, M. Pd

Sebagai Promotor Disertasi yang diajukan oleh:

N a m a : Susanna
NIM : 231002005
Prodi : Pendidikan Agama Islam
Judul : Pendekatan Partisipatoris terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah

Kedua : Promotor Disertasi bertugas untuk mengarahkan, memberikan kritik konstruktif dan bimbingan Disertasi sehingga dianggap memenuhi standar untuk memperoleh gelar Doktor.

Ketiga : Kepada Promotor Disertasi yang namanya tersebut di atas diberikan honorarium sesuai dengan peraturan yang berlaku.

Keempat : Keputusan ini disampaikan kepada yang bersangkutan untuk dilaksanakan.

Kelima : Keputusan ini mulai berlaku sejak tanggal ditetapkan dan berakhir pada tanggal 31 Agustus 2030 dengan ketentuan bahwa segala sesuatu akan diperbaiki kembali sebagaimana mestinya, apabila kemudian ternyata terdapat kekeliruan dalam penetapan ini.

Ditetapkan di Banda Aceh
Pada tangga 20 Maret 2025
U Direktur,

Eka Srimulyani

Tembusan :Rektor UIN Ar-Raniry di Banda Aceh;

KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI AR-RANIRY BANDA ACEH
PASCASARJANA
Jl. Ar-Raniry No. 1 Kopelma Darussalam Banda Aceh
Telepon (0651) 7552397, Hp. 085297931017, Fax (0651) 7552922
E-mail: pascasarjanauinar@ar-raniry.ac.id Website: pps.ar-raniry.ac.id

Nomor : 1225/Un.08/Ps.1/PP.00.09/06/2025 Banda Aceh, 25 Juni 2025
Lamp : -
Hal : ***Pengantar Penelitian Disertasi***

Kepada Yth
Kepala Cabang Dinas Pendidikan Wilayah Kabupaten Nagan Raya
di-
Kabupaten Nagan Raya

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Dengan Hormat, Direktur Pascasarjana UIN Ar-Raniry Banda Aceh menerangkan bahwa:

N a m a : Susanna
NIM : 231002005
Prodi : Pendidikan Agama Islam

adalah mahasiswa Pascasarjana UIN Ar-Raniry yang sedang mempersiapkan penyelesaian penelitian Disertasi yang berjudul: ***" Pendekatan Partisipatoris terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah".***

Sehubungan dengan hal tersebut di atas, maka kami mohon bantuan Bapak/Ibu dapat mengizinkan kepada mahasiswa yang bersangkutan untuk melakukan penelitian dan memberikan data seperlunya.

Demikian surat pengantar ini dikeluarkan, atas perhatian dan kerjasamanya kami haturkan terima kasih.

Wassalam,
An. Direktur
Wakil Direktur,

T. Zulfikar

Tembusan: Direktur Ps (sebagai laporan).

PEMERINTAH ACEH
DINAS PENDIDIKAN
CABANG DINAS WILAYAH KABUPATEN NAGAN RAYA
Jl. Meulaboh-Tapak Tuan, Blok A No. 81 Simpang Peut Kecamatan Kuala
Kabupaten Nagan Raya Kode Pos 23661 Email : cabdisdiknagan@gmail.com

SURAT KETERANGAN PENELITIAN

Nomor : 400.3.8/796

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama	: **Arizal, S.Pd., M.AP**
NIP	: 198401282009041003
Pangkat/Golongan	: Penata Tingkat I/ III.d
Jabatan	: Kepala Cabang Dinas Pendidikan Wilayah Kabupaten Nagan Raya

Dengan ini menerangkan bahwa:

Nama	: **Susanna**
NIM	: 231002005
Program Studi	: Pendidikan Agama Islam
Jenjang Pendidikan	: Program Doktor (S3)
Perguruan Tinggi	: Universitas Islam Negeri (UIN) Ar-Raniry Banda Aceh

Berdasarkan surat permohonan izin penelitian dari Direktur Pascasarjana UIN Ar-Raniry Nomor: 1225/Un.08/Ps.1/PP.00.09/06/2025, yang bersangkutan telah selesai melaksanakan penelitian dalam rangka penyusunan Disertasi dengan judul: **Pendekatan Partisipatoris terhadap Kompetensi Guru dalam Pengembangan Instrumen Asesmen Autentik Pembelajaran PAI di Sekolah Menengah**. Penelitian tersebut telah dilaksanakan di kegiatan MGMP PAI SMA/SMK/PKLK, sejak Agustus 2025 s.d Maret 2026.

Demikian surat keterangan ini diberikan kepada yang bersangkutan untuk dapat dipergunakan sebagaimana mestinya dan untuk syarat kelengkapan administrasi akademik selanjutnya.

KEPALA CABANG DINAS PENDIDIKAN
WILAYAH KABUPATEN NAGAN RAYA,

ARIZAL, S.Pd., M.AP
PENATA TINGKAT I
NIP. 198401282009041003

Dokumen ini telah ditandatangani secara elektronik menggunakan sertifikat elektronik yang diterbitkan oleh Balai Besar Sertifikasi Elektronik (BSrE), Badan Siber dan Sandi Negara (BSSN).
Dinas Pendidikan Aceh @dinaspendidikanaceh @disdikacehprov

CONTOH MODUL PENGEMBANGAN INSTRUMEN ASESMEN AUTENTIK

CAPAIAN PEMBELAJARAN MP PAI FASE E KELAS X

A. Modul I: Menjauhi Pergaulan Bebas dan Perbuatan Zina untuk Melindungi Harkat dan Martabat Manusia

1. Identitas Modul

   Nama Penyusun :
   Satuan Pendidikan :
   Fase/Kelas :
   Mata Pelajaran :
   Prediksi Alokasi Waktu :
   Tahun Penyusunan :

2. Kompetensi Awal

   Guru dapat berkomunikasi dan diskusi dengan guru mata pelajaran pendidikan jasmani, olahraga dan kesehatan dan IPA biologi, tentang kesehatan reproduksi, anatomi tubuh, resiko terpapar penyakit menular seksual dan lain-lain. Diskusi dengan guru mata pelajaran lain ini akan menambah wacana dan pengetahuan guru terhadap pengembangan materi yang akan disampaikan kepada peserta didik.

3. Profil Pelajar Pancasila

   Profil pelajar pancasila yang ingin dicapai adalah beriman, bertakwa kepada tuhan yang maha esa dan berakhlak mulia, mandiri, bernalar kritis dan kreatif.

4. Sarana dan Prasarana

   Fasilitas pembelajaran yang diperlukan diantaranya lcd projector, multimedia pembelajaran interaktif, mushaf al-qur'an, kitab tajwid, kitab tafsir al-qur'an, komputer/laptop,printer, alat pengeras suara, jaringan internet. Sarana dan prasarana ini bisa disesuaikan dengan

kondisi di sekolah masing-masing.

5. Target Peserta Didik

   Peserta didik reguler/tipikal: umum, tidak ada kesulitan dalam mencerna dan memahami materi ajar.

6. Model Pembelajaran

   Blended learning melalui model pembelajaran dengan menggunakan *project based learning* (PBL) terintegrasi pembelajaran berdiferensiasi berbasis *social emotional learning* (SEL).

KOMPONEN INTI

1. Tujuan Pembelajaran
   a. Melalui metode *reading aloud* dan *the power of two*, peserta didik mampu membiasakan diri membaca dengan tartil Q.S. al-Isra'/17: 32, dan Q.S. an-Nur/24: 2, serta hadis terkait.
   b. Melalui metode *muraja'ah* dan metode *tasmi',* peserta didik mampu menghafalkan dengan fasih dan lancar Q.S. al-Isra'/17: 32, dan Q.S. an- Nur /24: 2, serta hadis terkait.
   c. Melalui metode *make a match, card sort* dan *information search,* peserta didik mampu menganalisis Q.S. al-Isra'/17: 32, dan Q.S. an-Nur/24: 2, serta hadis tentang larangan pergaulan bebas dan perbuatan zina.
   d. Melalui model pembelajaran berbasis proyek (*project based learning*), peserta didik mampu menyajikan paparan mengenai bahaya larangan pergaulan bebas dan perbuatan zina.
   e. Melalui model *discovery learning*, peserta didik mampu meyakini bahwa pergaulan bebas dan zina merupakan larangan agama.
   f. Melalui model *discovery learning*, peserta didik mampu membiasakan sikap menghindari pergaulan

bebas dan perbuatan zina dengan berhati-hati dan menjaga kehormatan diri.

2. Pemahaman Bermakna
    a. Guru dapat menghubungkan pelajaran dengan pengamatan peserta didik dalam kehidupan sehari-hari, misalnya kasus-kasus kehamilan yang tidak diinginkan di kalangan pelajar dan mahasiswa akibat dari pergaulan bebas, tingginya angka perceraian karena kasus perselingkuhan, atau berita tentang penemuan mayat bayi yang baru saja dibuang setelah dilahirkan, dan lain-lain.
    b. Guru memberikan pembanding dengan memberikan gambaran siswa yang berprestasi baik akademik maupun non akademik, sukses dalam pendidikan dan selalu menjaga adab dalam pergaulan, membina rumah tangga menjadi keluarga yang bahagia dan sukses dengan kehidupannya.
    c. Peserta didik diminta mengemukakan pendapatnya lalu mengambil hikmah dan pelajaran dari kedua perbandingan kondisi yang berbeda tersebut.

3. Pertanyaan Pemantik
    a. Kegiatan awal, peserta didik mengamati dan mempelajari cerita gambar (cergam) dan infografis. Tampilan menarik infografis akan menumbuhkan rasa ingin tahu dan memotivasi untuk mempelajari materi pelajaran.
    b. Kegiatan selanjutnya peserta didik diminta mencermati gambar terkait materi dan menuliskan komentar atau pesan moral yang terkandung dalam gambar tersebut (aktivitas 1.1).
    c. Sebaiknya guru memberikan umpan balik dan penguatan terhadap komentar peserta didik bahwa pernikahan merupakan lembaga resmi yang diakui

oleh negara dan sah menurut hukum agama, dalam rangka menyalurkan hasrat biologis yang halal dan tidak melanggar norma. Berbeda halnya dengan pergaulan bebas tanpa ikatan pernikahan yang dilakukan baik oleh orang yang sama-sama masih lajang, maupun sudah terikat pernikahan dan melakukannya dengan pasangan lain yang sangat dilarang oleh norma agama maupun hukum positif yang berlaku di Indonesia. Peserta didik harus mampu menjaga marwah dan kehormatan dirinya, hingga sampai ke jenjang pernikahan dan tidak boleh terjerumus dalam pergaulan bebas.

d. Dilanjutkan dengan membaca dan mencermati kisah inspiratif agar peserta didik dapat mengambil hikmah dan nilai-nilai keteladanan dari kisah tersebut (aktivitas 1.2).
e. Guru perlu memberikan *reinforcement* terhadap hikmah kisah inspiratif yang disimpulkan oleh peserta didik, bahwa godaan untuk melakukan pergaulan bebas dan zina dapat terjadi kepada siapa pun, kapan pun dan dimana pun. Apalagi derasnya informasi dan mudahnya akses teknologi komunikasi sangat berpengaruh terhadap hal tersebut. Oleh karena itu, salah satu benteng yang kokoh untuk menghindar dari godaan untuk melakukan pergaulan bebas dan zina salah satunya adalah dengan mempertimbangkan dampak buruknya apabila terjadi dengan dan atau pada keluarga masing masing. Terdapat marwah, harga diri dan kehormatan keluarga yang harus senantiasa di jaga, sehingga terhindar dari potensi melakukan perbuatan tercela tersebut.

4. Asesmen/Penilaian

Penilaian pada materi ini menggunakan tiga aspek

dengan bobot yang disesuaikan dengan karakteristik elemen Al-Qur'an dan Hadis, yaitu Kognitif 30%, Afektif 35%, dan Psikomotorik 35%. Bobot psikomotorik dibuat setara dengan afektif karena kemampuan membaca (*tilawah*) dan menghafal (*tahfiz*) ayat merupakan kompetensi ibadah tersendiri yang eksplisit dituntut pada elemen ini, bukan sekadar sarana pendukung. Instrumen lengkap beserta lembar kerja siap pakai (lembar soal, rubrik penskoran, lembar observasi, dan lembar kinerja) tersedia pada bagian Lampiran.

a. Penilaian Sikap (Afektif)

   Penilaian sikap dilakukan melalui lembar observasi terstruktur berskala 1-4, jurnal observasi guru, dan lembar penilaian diri peserta didik, yang mengukur keyakinan dan pembiasaan sikap menjaga kehormatan diri serta menghindari pergaulan bebas dan zina.

b. Penilaian Pengetahuan (Kognitif)

   Penilaian pengetahuan dilakukan melalui 10 soal pilihan ganda dan 5 soal uraian pada modul ajar ini, dilengkapi 3 soal studi kasus/HOTS beserta rubrik penskoran rinci perkomponen jawaban pada lampiran, untuk mengukur kemampuan analisis dan evaluasi peserta didik terhadap kasus pergaulan bebas dan zina secara kontekstual.

c. Penilaian Keterampilan (Psikomotorik)

   Penilaian keterampilan dilakukan melalui lembar kinerja membaca dan menghafal Q.S. al-Isra'/17: 32 dan Q.S. an-Nur/24: 2 dengan memperhatikan kaidah tajwid dan kelancaran hafalan, serta lembar kinerja proyek paparan digital kelompok.

5. Pengayaan dan Remedial
   a. Remedial/perbaikan

Peserta didik yang belum mencapai ketuntasan belajar berdasarkan kriteria ketuntasan minimal yang ditetapkan diharuskan mengikuti kegiatan remedial. Kegiatan remedial dilakukan pada waktu tertentu sesuai perencanaan penilaian.

b. Pengayaan

Peserta didik yang sudah mencapai ketuntasan belajar berdasarkan kriteria ketuntasan minimal yang ditetapkan dapat mengikuti kegiatan pengayaan berupa pendalaman materi. Kegiatan pengayaan dilakukan pada waktu tertentu sesuai perencanaan penilaian.

Isi dan kandungan Q.S. al-Isra'/17: 32 adalah tentang larangan untuk mendekati dan melakukan perbuatan zina karena merupakan perbuatan yang keji dan jalan yang buruk.

1) Q.S. an-Nur/34: 2 mengandung perintah untuk menghukum pelaku zina, baik pezina perempuan maupun pezina laki-laki.
2) Perbuatan zina adalah hubungan badan yang dilakukan oleh seorang laki-laki dan perempuan yang tidak terikat oleh tali pernikahan.
3) Zina *ghairu muhsan* adalah perbuatan zina yang dilakukan oleh laki-laki atau perempuan yang belum pernah menikah.
4) Zina *muhsan* adalah perbuatan zina yang dilakukan oleh seorang laki-laki atau perempuan yang masih atau pernah terikat pernikahan dengan orang lain, atau perbuatan zina yang dilakukan oleh seorang janda dan seorang duda.
5) Perumpamaan orang yang mendekati perbuatan zina itu serupa dengan orang yang berdiri di pinggir jurang. Ia akan mudah terjerumus ke dalam jurang perzinaan jika tidak segera menjauhinya.

6) Ancaman hukuman untuk pelaku perbuatan zina *ghairu muhsan* adalah 100 kali dera/hukum cambuk dan diasingkan atau diusir dari wilayah tempat tinggalnya.
7) Ancaman hukuman untuk pelaku perbuatan zina *muhsan* adalah dihukum rajam (dilempari batu) hingga meninggal dunia.
8) Hukuman *qisas* untuk pelaku zina tersebut, berlaku bagi wilayah atau negara yang memberlakukan syari'at Islam sebagai hukum positif yang dianutnya.

6. Refleksi Guru dan Peserta Didik

Kemukakan pendapat kalian terkait manfaat yang diperoleh setelah mempelajari materi di atas!				
Sangat bermanfaat	Bermanfaat	Cukup bermanfaat	Kurang bermanfaat	Sangat kurang bermanfaat
Alasannya:	....			

جامعة الرانري
AR-RANIRY

LEMBAR EVALUASI

Nama Sekolah	
Nama Guru	
Kelas/Fase	
Semester/Tahun Ajaran	
Materi	Menjauhi Pergaulan Bebas dan Perbuatan Zina

Petunjuk Penggunaan:

1. Instrumen ini mengukur 3 aspek dengan bobot: Kognitif 30%, Afektif 35%, Psikomotorik 35% (alasan lengkap lihat dokumen "Instrumen Penilaian Autentik" versi kajian sebelumnya).
2. Bagian A dipakai saat penilaian harian/ulangan; Bagian B diisi guru secara berkelanjutan sepanjang semester; Bagian C dipakai saat sesi tilawah/hafalan dan presentasi proyek.
3. Jumlah baris pada tabel rekap kelas dapat ditambah/dikurangi sesuai jumlah siswa di kelas (contoh berikut memuat 10 baris).
4. Nilai Akhir (NA) dihitung otomatis dengan mengikuti formula pada Bagian D di akhir dokumen.

BAGIAN A: PENILAIAN KOGNITIF (Bobot 30%)

Instrumen ini melengkapi (bukan menggantikan) 10 soal pilihan ganda dan 5 soal uraian yang sudah tersedia pada modul ajar. Nilai Kognitif akhir = rata-rata antara nilai tes tertulis (PG+uraian) dan nilai studi kasus/HOTS berikut.

A.1 Kisi-Kisi dan Butir Soal Pilihan Ganda serta Uraian

Tujuan Pembelajaran (TP) yang menjadi acuan penyusunan butir soal:

TP 1 : Melalui metode *reading aloud* dan *the power of two*, peserta didik mampu membiasakan diri membaca dengan tartil serta mengidentifikasi hukum bacaan (tajwid) Q.S. al-Isra'/17: 32 dan Q.S. an-Nur/24: 2, serta hadis terkait.

TP 3 : Melalui metode *make a match*, *card sort*, dan *information search*, peserta didik mampu menganalisis Q.S. al-Isra'/17: 32 dan Q.S. an-Nur/24: 2, serta hadis tentang larangan pergaulan bebas dan perbuatan zina.

TP 4 : Melalui model pembelajaran berbasis proyek (*project based learning*), peserta didik mampu menyajikan paparan mengenai bahaya larangan pergaulan bebas dan perbuatan zina.

TP 6 : Melalui model *discovery learning*, peserta didik mampu membiasakan sikap menghindari pergaulan bebas dan perbuatan zina dengan berhati-hati dan menjaga kehormatan diri.

جامعة الرانري
AR-RANIRY

No Soal	TP	IKTP	Indikator Soal	Rumusan Butir Soal	Level Kognitif	Bentuk Soal
1	TP 1	Peserta didik dapat menyebutkan arti Q.S. al-Isra'/17: 32 tentang larangan mendekati zina.	Disajikan pernyataan rumpang tentang kandungan ayat, peserta didik dapat menyebutkan objek larangan yang dimaksud.	Q.S. al-Isra'/17: 32 menegaskan larangan agar manusia tidak zina. Kata yang tepat untuk melengkapi pernyataan tersebut adalah… A. Membicarakan B. Menyaksikan C. Mendekati D. Membenarkan E. Mengingat **Kunci Jawaban: C**	C1	PG
2	TP 3	Peserta didik dapat menyebutkan pengertian zina ghairu muhsan berdasarkan kandungan Q.S. an-Nur/24: 2.	Disajikan pernyataan rumpang, peserta didik dapat menyebutkan istilah yang tepat.	Perbuatan zina yang dilakukan oleh laki-laki atau perempuan yang belum pernah menikah disebut… A. Zina Muhsan B. Zina Ghairu Muhsan C. Li'an F. Qisas G. Hudud **Kunci Jawaban: B**	C1	PG

3	TP 3	Peserta didik dapat menjelaskan kandungan Q.S. an-Nur/24: 2 tentang ketentuan hukuman bagi pelaku zina ghairu muhsan.	Disajikan ilustrasi ketentuan hukum, peserta didik dapat menjelaskan hukuman bagi pelaku zina ghairu muhsan.	Berdasarkan kandungan Q.S. an-Nur/24: 2, hukuman bagi pelaku zina ghairu muhsan yang telah terbukti bersalah adalah… A. Didera 100 kali dan diasingkan B. Dirajam hingga meninggal C. Dipenjara seumur hidup D. Membayar denda/diat E. Dimaafkan jika bertaubat **Kunci Jawaban: A**	C2	PG
4	TP 3	Peserta didik dapat menjelaskan perbedaan zina muhsan dan zina ghairu muhsan berdasarkan status pernikahan pelaku.	Disajikan dua konsep, peserta didik dapat membedakan dasar penggolongan zina muhsan dan ghairu muhsan.	Perbedaan mendasar antara zina muhsan dan zina ghairu muhsan terletak pada… A. Jenis Kelamin Pelaku B. Status Pernikahan Pelaku C. Tempat terjadinya perbuatan D. Usia Pelaku E. Jumlah Pelaku **Kunci Jawaban: B**	C2	PG

5	TP 1	Peserta didik dapat menentukan hukum bacaan tajwid pada lafal Q.S. al-Isra'/17: 32.	Disajikan penggalan ayat, peserta didik dapat menentukan hukum bacaan alif lam yang tepat.	Pada lafal "*wa laa taqrabuz zinaa*", hukum bacaan alif lam pada kata "*az-zina*" termasuk… A. Alif Lam Qamariyah B. Alif Lam Syamsiyah C. Idgham Bilaghunnah F. Ikhfa G. Iqlab **Kunci Jawaban: B**	C3	PG
6	TP 6	Peserta didik dapat menentukan contoh ikhtiar menghindari pergaulan bebas dalam kehidupan sehari-hari.	Disajikan beberapa contoh perilaku, peserta didik dapat menentukan perilaku yang termasuk ikhtiar menghindari pergaulan bebas.	Berikut ini yang merupakan penerapan ikhtiar menghindari pergaulan bebas dalam kehidupan sehari-hari peserta didik adalah… A. Aktif di media sosial tanpa batasan B. Selektif memilih pertemanan dan menjaga adab pergaulan C. Mengikuti tren pergaulan modern tanpa filter D. Membebaskan diri dari nasihat orang tua	C3	PG

				E. Menutup diri dari seluruh interaksi sosial **Kunci Jawaban: B**		
7	TP 3	Peserta didik dapat menganalisis sebuah kasus untuk mengidentifikasi kategori zina muhsan berdasarkan kandungan Q.S. an-Nur/24: 2.	Disajikan ilustrasi kasus, peserta didik dapat menganalisis kategori perbuatan yang termasuk zina muhsan.	Seorang suami menjalin hubungan terlarang dengan wanita yang bukan istrinya. Berdasarkan analisis kandungan Q.S. an-Nur/24: 2, perbuatan tersebut termasuk kategori… A. Zina ghairu muhsan karena pelaku laki-laki B. Zina muhsan karena pelaku masih terikat pernikahan C. Bukan termasuk zina karena dilakukan atas dasar suka sama suka D. Zina ghairu muhsan karena status wanita tidak diketahui E. Tidak dapat dikategorikan tanpa pengakuan pelaku	C4	PG

				Kunci Jawaban: B		
8	TP 3	Peserta didik dapat menganalisis dampak buruk pergaulan bebas dan zina bagi individu, keluarga, dan masyarakat.	Disajikan beberapa pernyataan dampak, peserta didik dapat menganalisis pernyataan yang bukan termasuk akibat perbuatan zina.	Berikut ini adalah beberapa akibat dari perbuatan zina, kecuali… A. Rusaknya garis keturunan/nasab B. Meningkatnya kepercayaan masyarakat terhadap pelaku C. Berpotensi memicu tindak kriminal lanjutan D. Menghilangkan kewibawaan pelakunya E. Dijauhi/dikucilkan oleh masyarakat **Kunci Jawaban: B**	C4	PG
9	TP 6	Peserta didik dapat menilai upaya pencegahan pergaulan bebas yang paling sesuai dengan	Disajikan beberapa alternatif upaya, peserta didik dapat menilai upaya yang paling sesuai	Di antara beberapa upaya berikut, manakah yang paling sesuai dengan semangat Q.S. al-Isra'/17: 32 dalam mencegah perbuatan zina, mengingat ayat tersebut melarang bahkan untuk "mendekati" zina?	C5	PG

		kandungan Q.S. al-Isra'/17: 32.	dengan tuntunan Q.S. al-Isra'/17: 32.	A. Menunggu hingga terjadi pelanggaran baru diberi sanksi B. Membatasi pergaulan hanya setelah menikah C. Mencegah sejak dini dengan menjauhi faktor pemicu (media, tempat, pergaulan berisiko) D. Membiarkan pergaulan bebas selama tidak diketahui orang lain E. Menyerahkan sepenuhnya kepada aparat penegak hukum **Kunci Jawaban: C**		
10	TP 4	Peserta didik dapat merumuskan langkah preventif pergaulan bebas berbasis nilai Al-Qur'an untuk	Disajikan sebuah kasus sosial, peserta didik dapat merumuskan langkah preventif yang paling tepat.	Maraknya kasus kehamilan tidak diinginkan di kalangan pelajar mendorong perlunya langkah preventif yang komprehensif. Langkah yang paling tepat dirumuskan sebagai program pencegahan berbasis nilai Q.S. al-	C6	PG

		disajikan dalam bentuk paparan.		Isra'/17: 32 dan Q.S. an-Nur/24: 2 di lingkungan sekolah adalah… A. Program edukasi nilai agama, penguatan adab pergaulan, dan pengawasan bersama guru-orang tua B. Pemberian sanksi berat tanpa pembinaan C. Membiarkan peserta didik mengatur pergaulannya sendiri D. Menghapus materi pendidikan agama dari kurikulum E. Fokus hanya pada aspek hukum tanpa pembinaan akhlak **Kunci Jawaban: A**		
11	TP 3	Peserta didik dapat menganalisis kandungan Q.S. al-Isra'/17: 32	Disajikan pertanyaan analisis, peserta didik dapat menjelaskan	Analisislah mengapa Al-Qur'an dalam Q.S. al-Isra'/17: 32 menggunakan redaksi larangan "mendekati" zina, bukan sekadar larangan "melakukan" zina! Kaitkan	C4	Uraian

		terkait redaksi larangan mendekati zina dan mengaitkannya dengan pencegahan pergaulan bebas.	keterkaitan larangan mendekati zina dengan pencegahan pergaulan bebas.	jawaban kalian dengan upaya pencegahan pergaulan bebas di kalangan remaja masa kini. **Pedoman Jawaban**: sifat preventif ayat; larangan mencakup seluruh faktor pemicu (pergaulan bebas, konten media, tempat rawan); relevansi dengan langkah pencegahan dini pada remaja.		
12	TP 3	Peserta didik dapat menganalisis dasar perbedaan penetapan hukuman zina muhsan dan ghairu muhsan berdasarkan	Disajikan pertanyaan analisis, peserta didik dapat menjelaskan dasar perbedaan hukuman kedua kategori zina.	Analisislah perbedaan dasar penetapan hukuman antara pelaku zina muhsan dan zina ghairu muhsan berdasarkan Q.S. an-Nur/24: 2, beserta alasan syar'i di balik perbedaan tersebut! **Pedoman Jawaban**: ghairu muhsan (dera 100 kali dan pengasingan), muhsan (rajam); alasan terkait	C4	Uraian

		Q.S. an-Nur/24: 2.		pengkhianatan terhadap ikatan pernikahan yang sah.		
13	TP 6	Peserta didik dapat mengevaluasi efektivitas upaya pencegahan pergaulan bebas di era digital.	Disajikan konteks era digital, peserta didik dapat menilai upaya yang paling relevan diterapkan.	Di era digital, akses informasi dan interaksi sosial semakin terbuka melalui media sosial. Evaluasilah, upaya-upaya apa yang paling efektif dilakukan oleh peserta didik, keluarga, dan sekolah untuk mencegah pergaulan bebas di era ini? Berikan alasan atas penilaian kalian! **Pedoman Jawaban**: literasi digital, pengawasan orang tua, penguatan akidah-akhlak, pembatasan/filter konten, komunitas pergaulan yang positif, disertai argumentasi.	C5	Uraian
14	TP 6	Peserta didik dapat mengevaluasi dampak buruk	Disajikan pertanyaan reflektif, peserta didik dapat	Evaluasilah dampak buruk perbuatan zina, baik yang dirasakan di dunia maupun konsekuensinya di akhirat! Menurut penilaian kalian, dampak	C5	Uraian

		perbuatan zina terhadap individu, keluarga, dan masyarakat baik di dunia maupun akhirat.	menilai dampak dunia dan akhirat dari perbuatan zina.	manakah yang paling berat bagi keberlangsungan hidup bermasyarakat? Jelaskan alasannya! **Pedoman Jawaban**: dampak dunia (nasab tidak jelas, dikucilkan masyarakat, memicu tindak kriminal lanjutan seperti aborsi/pembuangan bayi); dampak akhirat (laknat Allah Swt.); penilaian argumentatif peserta didik.		
15	TP 4	Peserta didik dapat merancang program edukatif pencegahan pergaulan bebas dan zina di lingkungan	Disajikan konteks sekolah, peserta didik dapat merancang sebuah program pencegahan berbasis nilai Al-Qur'an.	Rancanglah sebuah program atau kegiatan edukatif yang dapat dilaksanakan di lingkungan sekolah untuk mencegah pergaulan bebas dan perbuatan zina di kalangan peserta didik, dengan berlandaskan pada kandungan Q.S. al-Isra'/17: 32 dan Q.S. an-Nur/24: 2! Uraikan nama	C6	Uraian

		sekolah untuk dipaparkan/disajikan.		program, sasaran, bentuk kegiatan, dan target capaiannya! **Pedoman Jawaban**: kreativitas rancangan program (nama program, sasaran/kelas, bentuk kegiatan seperti seminar/mentoring sebaya/kampanye media sosial, target capaian yang terukur).		

Keterangan Level Kognitif (Taksonomi Bloom): C1= Mengingat | C2= Memahami | C3= Menerapkan | C4= Menganalisis | C5= Mengevaluasi | C6= Mencipta

A.2 Lembar Soal Studi Kasus / HOTS

Petunjuk untuk siswa: Bacalah setiap ilustrasi dengan seksama, lalu jawablah pada lembar jawaban yang disediakan.

Soal 1 (Analisis) Waktu: ± 10 menit

Fajar dan Rani adalah teman sekelas yang mulai akrab sejak sering mengerjakan tugas kelompok bersama. Belakangan, hampir setiap pulang sekolah keduanya menyempatkan diri untuk duduk berdua di taman belakang sekolah yang sepi, kadang hingga menjelang magrib, sambil bertukar cerita tentang banyak hal di luar pelajaran. Teman-teman sekelas mulai membicarakan kedekatan mereka, namun setiap kali ditegur, Fajar dan Rani hanya tertawa dan meyakinkan bahwa hubungan mereka 'sekadar teman dekat' serta tidak ada yang perlu dikhawatirkan, karena keduanya merasa tidak pernah melakukan sesuatu yang secara terang-terangan melanggar aturan agama. Perhatikan kandungan Q.S. al-Isra'/17: 32 berikut:S

وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنٰٓى اِنَّهٗ كَانَ فَاحِشَةً ۗوَسَاۤءَ سَبِيْلًا

Artinya: "Dan janganlah kamu mendekati zina; sesungguhnya zina itu adalah suatu perbuatan yang keji, dan suatu jalan yang buruk." (Q.S. al-Isra'/17: 32)

Berdasarkan bunyi ayat tersebut, jelaskan bagaimana penilaianmu terhadap kebiasaan Fajar dan Rani: apakah kebiasaan tersebut masih tergolong wajar sebagai pertemanan biasa, ataukah sesungguhnya sudah berada pada jalan yang justru ditegaskan larangannya oleh ayat ini, meskipun hubungan badan belum pernah terjadi di antara keduanya? Uraikan alasanmu berdasarkan kandungan ayat, dan jelaskan pula langkah pencegahan apa yang seharusnya diambil oleh keduanya! (Skor Maksimal: 30)

Lembar Jawaban:

Soal 2 (Analisis-Komparasi) Waktu: ± 10 menit

Di sebuah lingkungan yang sama, beredar dua kabar yang menjadi bahan pembicaraan warga. Kabar pertama tentang sepasang remaja yang masih duduk di bangku sekolah, yang kedapatan telah menjalin hubungan di luar nikah sehingga menimbulkan keresahan di lingkungan tempat tinggal mereka. Kabar kedua datang dari seorang kepala keluarga yang telah lama menikah, namun diketahui menjalin hubungan gelap dengan orang lain di luar pernikahannya, hingga akhirnya diketahui oleh istri dan anak-anaknya. Kedua peristiwa tersebut sama-sama menimbulkan keprihatinan di tengah masyarakat, namun status pelakunya berbeda. Bandingkan kedua kasus tersebut, tentukan kategori zina pada masing-masing kasus (ghairu muhsan atau muhsan), dan jelaskan perbedaan ancaman hukumnya menurut ketentuan yang telah dipelajari! (Skor Maksimal: 30)

Lembar Jawaban:

Soal 3 (Evaluasi) Waktu: ± 10 menit

Sebuah portal berita daerah pernah memberitakan penemuan seorang bayi yang dibungkus kain dan ditinggalkan begitu saja di depan sebuah rumah ibadah oleh orang yang tidak dikenal. Warga sekitar yang menemukan langsung melaporkan kepada pihak berwajib, namun hingga berita itu diturunkan, identitas ibu kandung bayi tersebut belum juga diketahui. Peristiwa semacam ini bukan hanya sekali terjadi, dan media massa kerap memberitakan kasus serupa di berbagai daerah. Evaluasilah rangkaian sebab-akibat yang mungkin melatarbelakangi peristiwa tersebut, mulai dari pergaulan bebas hingga tindakan pembuangan bayi, kemudian rumuskan satu program pencegahan yang paling relevan untuk diterapkan di lingkungan sekolah! (Skor Maksimal: 40)

Lembar Jawaban:

A.3 Kunci Jawaban dan Rubrik Penskoran (untuk Guru)

Rubrik Penskoran Soal 1 (Skor Maksimal 30)

Soal	Jawaban Ideal	Rubrik	Skor
Jelaskan mengapa kebiasaan Fajar dan Rani tergolong pelanggaran menurut Q.S. al-Isra'/17:32, beserta langkah pencegahannya. (Skor Maksimal: 30)	Menjelaskan bahwa Q.S. al-Isra'/17:32 melarang 'mendekati' zina, bukan hanya perbuatannya, sehingga khalwat/berduaan di tempat sepi termasuk yang dilarang.	12 = menjelaskan dengan tepat konsep 'mendekati' zina sehingga khalwat termasuk dilarang; 6 = hanya menyebut khalwat dilarang tanpa mengaitkan ke konsep 'mendekati'; 0 = tidak menyinggung konsep ini sama sekali.	12
	Menjelaskan perumpamaan 'berdiri di pinggir jurang' atau penjelasan setara	8 = menjelaskan sifat bertahap risiko dengan tepat; 0 = tidak ada penjelasan	8

	tentang risiko yang meningkat bertahap menuju zina.	mengenai sifat bertahap risiko tersebut.	
	Menyebutkan minimal dua langkah pencegahan konkret (mis. menghindari khalwat, pengawasan orang tua/guru, memperkuat ibadah).	10 = menyebutkan ≥2 langkah konkret; 5 = hanya menyebutkan 1 langkah; 0 = tidak ada langkah pencegahan yang disebutkan.	10
Skor Maksimal			**30**

Rubrik Penskoran Soal 2 (Skor Maksimal 30) dan Soal 3 (Skor Maksimal 40)

Soal	Jawaban Ideal	Rubrik	Skor
Tentukan kategori zina pada kasus remaja yang belum menikah dan kasus suami yang berselingkuh, serta jelaskan perbedaan ancaman hukumnya. (Skor	Kasus remaja yang belum menikah tergolong zina ghairu muhsan.	8 = kategori tepat; 0 = kategori keliru/tidak dijawab.	8
	Kasus suami yang berselingkuh tergolong zina muhsan.	8 = kategori tepat; 0 = kategori keliru/tidak dijawab.	8
	Dasar pembedaan kategori adalah status sudah/belum menikah pelaku.	6 = alasan dijelaskan dengan tepat dan jelas; 3 = alasan disebut namun kurang jelas; 0 = tidak ada alasan.	6

Maksimal: 30)	Ancaman hukum ghairu muhsan adalah 100 kali dera dan pengasingan; ancaman hukum muhsan adalah rajam.	8 = kedua ancaman hukum disebut secara akurat; 4 = hanya salah satu ancaman disebut dengan tepat; 0 = tidak ada/keduanya keliru.	8
Evaluasi rangkaian sebab-akibat kasus penemuan bayi yang dibuang, lalu rumuskan satu program pencegahan yang relevan diterapkan di sekolah. (Skor Maksimal: 40)	Alur sebab-akibat dijelaskan secara runtut: pergaulan bebas → perbuatan zina → kehamilan tidak diinginkan → tindakan menutupi aib (pembuangan bayi).	15 = alur runtut dan logis; 7 = alur disebutkan namun ada mata rantai yang terlewat/tidak runtut; 0 = alur tidak logis atau tidak relevan.	15
	Mengusulkan program pencegahan yang konkret dan spesifik (mis. pendampingan konseling, edukasi kesehatan reproduksi lintas mapel, kegiatan keagamaan rutin).	15 = program konkret dan spesifik; 7 = program disebut namun masih umum/tidak spesifik; 0 = tidak ada program yang diusulkan.	15
	Program yang diusulkan realistis untuk dilaksanakan di	10 = realistis dilaksanakan di sekolah; 0 = tidak realistis/tidak	10

	lingkungan sekolah.	relevan dengan konteks sekolah.	
Skor Maksimal (Soal 2 + Soal 3)			**70**

A.4 Lembar Rekap Nilai Kognitif Kelas

Nilai Studi Kasus = Skor Soal 1 + Skor Soal 2 + Skor Soal 3 (langsung berskala 0-100, karena total skor maksimal ketiga soal = 30 + 30 + 40 = 100). Nilai Kognitif Akhir = rata-rata (Nilai Tes Tertulis PG+Uraian, Nilai Studi Kasus).

No	Nama Siswa	Nilai Tes Tertulis (PG+Uraian)	Nilai Studi Kasus (0-100)	Nilai Kognitif Akhir	Predikat
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Teknik Penilaiannya:
Nilai Akhir AKM = (Skor Perolehan ÷ Skor Maksimal) × 100

BAGIAN B : PENILAIAN AFEKTIF (Bobot 35%)

Nilai Afektif Akhir = rata-rata (Nilai Observasi Terstruktur, Nilai Jurnal Sikap, Nilai Penilaian Diri).

جامعة الرانري
AR-RANIRY

B.1 Lembar Observasi Terstruktur (Skala 1-4)

Lembar Observasi oleh Guru (diisi guru untuk tiap peserta didik, berskala 1-4)

No	Pernyataan	Selalu	Sering	Kadang-kadang	Tidak Pernah
1	Menjaga jarak dan adab pergaulan dengan lawan jenis				
2	Kepatuhan ibadah wajib dan sunah sebagai benteng diri				
3	Selektif terhadap konten media sosial				
4	Tanggung jawab menjaga kehormatan diri				

Keterangan Penilaian (acuan pengisian bagi guru):

Indikator 1: Menjaga jarak dan adab pergaulan dengan lawan jenis

Selalu: Konsisten menjaga jarak, sopan, tanpa perlu diingatkan.

Sering: Umumnya menjaga adab; 1-2 kali kurang menjaga jarak namun langsung memperbaiki diri.

Kadang-kadang: Beberapa kali (≥3) kurang menjaga jarak, baru berhenti setelah ditegur berulang.

Tidak Pernah: Berulang kali berduaan di tempat sepi tanpa keperluan jelas meski sudah ditegur.

Indikator 2: Kepatuhan ibadah wajib dan sunah sebagai benteng diri

Selalu: Konsisten atas inisiatif sendiri.

Sering: Konsisten pada wajib, sunah belum rutin.

Kadang-kadang: Baru dilaksanakan jika diingatkan/diawasi.

Tidak Pernah: Tidak dilaksanakan meski difasilitasi dan diingatkan.

Indikator 3: Selektif terhadap konten media sosial

Selalu: Tidak pernah mengakses/membagikan konten maksiat; proaktif menghindar/mengkritik.

Sering: Umumnya selektif; sesekali menonton namun tidak menyebarkan.

Kadang-kadang: Beberapa kali mengakses/membicarakan konten kurang pantas.

Tidak Pernah: Berulang kali mengakses/menyebarkan konten maksiat meski diperingatkan.

Indikator 4: Tanggung jawab menjaga kehormatan diri

Selalu: Konsisten berpakaian sesuai ketentuan, menolak ajakan melanggar norma atas kesadaran sendiri.

Sering: Umumnya sesuai ketentuan; sesekali perlu diingatkan.

Kadang-kadang: Beberapa kali tidak sesuai ketentuan, memperbaiki diri setelah ditegur.

Tidak Pernah: Berulang kali tidak menjaga kehormatan diri meski diingatkan.

Lembar Skor Observasi per Siswa (diisi tiap akhir bulan/tema)

No	Nama Siswa	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Rata-rata
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

جامعة الرانري
AR-RANIRY

No	Nama Siswa	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Rata-rata
9						
10						

Lembar Penilaian Antarteman (diisi oleh teman satu kelas)

Petunjuk: Berilah tanda centang (V) pada kolom yang sesuai dengan kebiasaan teman yang dinilai. Keterangan: Selalu, Sering, Kadang-kadang, Tidak pernah.

No	Pernyataan	Selalu	Sering	Kadang-kadang	Tidak pernah
1	Teman saya menjaga jarak dan adab pergaulan dengan lawan jenis.				
2	Teman saya terlihat berduaan di tempat sepi dengan lawan jenis tanpa keperluan yang jelas.				
3	Teman saya melaksanakan salat wajib tepat waktu.				
4	Teman saya mengikuti kegiatan ibadah sunah di sekolah tanpa harus diingatkan.				
5	Teman saya tidak menunjukkan/membagikan konten media sosial yang tidak pantas.				

6	Teman saya membicarakan atau menunjukkan konten yang tidak pantas kepada teman lain.				
7	Teman saya berpakaian sesuai ketentuan agama/sekolah untuk menjaga kehormatan diri.				
8	Teman saya menolak ajakan yang melanggar norma agama/sekolah.				
	Jumlah Nilai				

Catatan: pernyataan nomor 2 dan 6 bersifat negatif sehingga skornya dibalik saat dikonversi (Selalu = 1, Sering = 2, Kadang-kadang = 3, Tidak pernah = 4).

B.2 Jurnal Observasi Sikap (fotokopi 1 lembar per siswa)

Nama Siswa	
Kelas	

Rincian Perilaku yang Diamati (acuan guru)

Indikator Terkait	Contoh Perilaku Konkret
Meyakini larangan pergaulan bebas dan zina	Menyampaikan pendapat yang menunjukkan penerimaan terhadap larangan zina saat diskusi; tidak meremehkan materi ketika dibahas.
Menjaga jarak dan adab pergaulan	Tidak berduaan (khalwat) di tempat sepi tanpa keperluan jelas; menjaga jarak dan sikap sopan.

Indikator Terkait	Contoh Perilaku Konkret
Tanggung jawab menjaga kehormatan diri	Berpakaian sesuai ketentuan; menolak ajakan melanggar norma agama/sekolah.
Selektif terhadap media sosial	Tidak menunjukkan/membagikan konten bermuatan pornografi; kritis terhadap konten tidak pantas.
Istiqamah beribadah	Melaksanakan salat wajib tepat waktu; mengikuti kegiatan keagamaan sekolah tanpa paksaan.

No	Tanggal	Catatan Perilaku yang Teramati	Indikator Terkait	Tindak Lanjut
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

B.3 Lembar Penilaian Diri Siswa (diisi siswa sendiri)

Nama Siswa	
Kelas	

Petunjuk: Berilah tanda centang (V) pada kolom Tanggapan yang sesuai dengan keadaan dirimu yang sebenarnya.

Pernyataan	Sangat Setuju	Setuju	Kurang Setuju	Tidak Setuju
1. Saya yakin bahwa pergaulan bebas dan zina dilarang oleh agama.				
2. Saya menghindari berduaan (khalwat) dengan lawan jenis tanpa keperluan yang jelas.				
3. Saya berpura-pura menegur teman yang berduaan, padahal saya sendiri sering melakukannya. *				
4. Saya berpakaian sesuai ketentuan agama/sekolah untuk menjaga kehormatan diri.				
5. Saya hanya menjaga jarak dengan lawan jenis ketika ada guru yang mengawasi. *				
6. Saya tidak menonton / membagikan konten media sosial yang tidak pantas.				
7. Apabila ada kesempatan berduaan dengan lawan jenis				

جامعة الرانري
AR-RANIRY

	tanpa diketahui orang lain, saya akan tetap menghindarinya.				
8.	Saya melaksanakan salat wajib secara rutin sebagai benteng diri.				
9.	Jika diperbolehkan, saya sebenarnya ingin berduaan dengan lawan jenis di tempat sepi.*				
Total Skor					

* Pernyataan bertanda bintang bersifat negatif sehingga skornya dibalik saat dikonversi (Sangat Setuju = 1, Setuju = 2, Kurang Setuju = 3, Tidak Setuju = 4). Nilai Penilaian Diri = (Total Skor ÷ 36) × 100.

B.4 Lembar Rekap Nilai Afektif Kelas

No	Nama Siswa	Nilai Observasi	Nilai Jurnal	Nilai Diri	Nilai Afektif Akhir	Predikat
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						

جامعة الرانري
AR-RANIRY

No	Nama Siswa	Nilai Observasi	Nilai Jurnal	Nilai Diri	Nilai Afektif Akhir	Predikat
10						

BAGIAN C: PENILAIAN PSIKOMOTORIK (Bobot 35%)

Nilai Psikomotorik Akhir = rata-rata (Nilai Membaca & Menghafal, Nilai Proyek Paparan Digital).

C.1 Lembar Kinerja Observasi Lapangan (Proyek Pengamatan Fenomena Sosial)

Kriteria skor 1-4 per aspek: 4 = Sangat Baik, 3 = Baik, 2 = Cukup, 1 = Perlu Bimbingan.

Instruksi Tugas: Secara berkelompok, peserta didik melakukan observasi lapangan terhadap fenomena pergaulan bebas dan/atau dampak perbuatan zina yang terjadi di lingkungan masyarakat sekitar (dapat berupa pengamatan langsung yang etis dan aman, wawancara singkat dengan tokoh masyarakat/tokoh agama/petugas terkait, atau kajian berita lokal terpercaya), kemudian menyusun laporan hasil observasi yang mengaitkan temuan dengan kandungan Q.S. al-Isra'/17:32 dan Q.S. an-Nur/24:2 serta merumuskan rekomendasi pencegahan bagi remaja di lingkungan tersebut.

Lembar Penilaian Rinci per Kelompok (diisi guru saat menilai laporan observasi lapangan)

Nama Kelompok: ..... Kelas: .....

Aspek yang Dinilai	Jawaban Ideal	Rubrik Penskoran	Skor
Perencanaan Observasi	Kelompok menyusun rancangan topik, subjek/lokasi,	a. Skor 4: 91%-100% rancangan topik, subjek/lokasi, dan instrumen observasi	4

	dan instrumen observasi secara sangat matang dan jelas.	sangat matang & jelas b. Skor 3: 81%-90% rancangan disusun dengan baik, sedikit kurang detail c. Skor 2: 71%-80% rancangan cukup jelas namun ada bagian belum matang d. Skor 1: ≤70% rancangan tidak jelas/tidak disiapkan dengan baik	
Pelaksanaan Observasi & Pengumpulan Data	Kelompok melaksanakan observasi/wawancara secara etis dan memperoleh data yang relevan serta lengkap.	a. Skor 4: 91%-100% observasi/wawancara dilakukan secara etis, data yang diperoleh relevan dan lengkap b. Skor 3: 81%-90% observasi dilakukan dengan baik, data relevan dan cukup lengkap c. Skor 2: 71%-80% observasi kurang mendalam, data kurang lengkap d. Skor 1: ≤70% observasi tidak dilakukan dengan	4

		baik/data tidak relevan	
Analisis dan Pelaporan Hasil	Laporan mengaitkan temuan observasi dengan kandungan Q.S. al-Isra'/17:32 dan Q.S. an-Nur/24:2 secara tepat, disertai rekomendasi pencegahan yang konkret dan realistis.	a. Skor 4: 91%-100% laporan mengaitkan temuan dengan dalil secara tepat, rekomendasi konkret dan realistis b. Skor 3: 81%-90% laporan mengaitkan temuan dengan dalil, rekomendasi cukup konkret c. Skor 2: 71%-80% keterkaitan dengan dalil kurang tajam, rekomendasi masih umum d. Skor 1: ≤70% laporan tidak mengaitkan temuan dengan dalil/tidak ada rekomendasi	4

Nilai = (Jumlah skor ÷ 12) × 100.

Lembar Rekap Nilai Observasi Lapangan per Kelompok

Kelompok	Perencanaan Observasi (1-4)	Pelaksanaan Observasi & Pengumpulan Data (1-4)	Analisis dan Pelaporan Hasil (1-4)	Nilai
Kelompok				
Kelompok				
Kelompok				
Kelompok				

Kelompok				
Kelompok				

Nilai = (Jumlah skor ÷ 12) × 100.

C.2 Lembar Kinerja Membaca

Kriteria skor 1-4: 4 = Lancar & sesuai kaidah tajwid/hafal fasih tanpa bantuan; 3 = Lancar, sebagian kecil tajwid kurang tepat/hafal sesekali dibantu; 2 = Kurang lancar, beberapa tajwid tidak sesuai/hafal sebagian, sering dibantu; 1 = Tidak lancar dan tidak sesuai kaidah/belum hafal.

Lembar Penilaian Individu (diisi guru per siswa saat sesi tilawah Q.S. al-Isra'/17:32 dan Q.S. an-Nur/24:2)

Nama Siswa: ..... Kelas: .....

Aspek yang dinilai	A (4)	B (3)	C (2)	D (1)
Makhrajul Huruf	91%-100% bacaan makhraj benar	81%-90% bacaan makhraj benar	71%-80% bacaan makhraj benar	≤70% bacaan makhraj benar
Mad (panjang pendek bacaan)	91%-100% bacaan mad benar	81%-90% bacaan mad benar	71%-80% bacaan mad benar	≤70% bacaan mad benar
Tajwid (نْ/ـًـٌـٍ/مْ bertemu huruf Hijaiyah)	91%-100% bacaan tajwid benar	81%-90% bacaan tajwid benar	71%-80% bacaan tajwid benar	≤70% bacaan tajwid benar
Waqaf (lafdhi dan maknawi)	91%-100% waqafnya benar	81%-90% waqafnya benar	71%-80% waqafnya benar	≤70% waqafnya benar

Kelancaran bacaan	91%-100% lancar dibaca	81%-90% lancar dibaca	71%-80% lancar dibaca	≤70% lancar dibaca

Nilai = (Jumlah skor ÷ 20) × 100

Lembar Rekap Nilai Membaca

Nama Siswa	**Makharajul Huruf Q.S. al-Isra'/17: 32 dan an-Nur/24:2 (1-4)**	**Mad Q.S. al-Isra'/17 :32 dan an-Nur/24: 2 (1-4)**	**Tajwid al-Isra'/17 :32 dan an-Nur/24: 2 (1-4)**	**Waqaf al-Isra'/17 :32 dan an-Nur/24: 2 (1-4)**	**Kelancaran Bacaan**	**Nilai**

Nilai = (Jumlah skor ÷ 16) × 100

C.3 Lembar Kinerja Proyek Paparan Digital

Instruksi Tugas: Secara berkelompok, peserta didik membuat sebuah paparan digital (dapat berupa video pendek, infografis, atau slide presentasi) berisi kampanye/ajakan menjauhi pergaulan bebas dan perbuatan zina, dilengkapi dalil Q.S. al-Isra'/17:32 beserta penjelasannya, serta minimal dua langkah pencegahan konkret yang dapat diterapkan oleh remaja sehari-hari. Paparan digital tersebut kemudian dipresentasikan di depan kelas.

Kriteria skor 1-4 per aspek: 4 = Sangat Baik, 3 = Baik, 2 = Cukup, 1 = Perlu Bimbingan (deskriptor lengkap: lihat dokumen rubrik analitis).

Aspek yang dinilai	A (4)	B (3)	C (2)	D (1)
Persiapan	91%-100% rancangan topik, dalil, dan pembagian tugas sangat matang & jelas	81%-90% rancangan disusun dengan baik, sedikit kurang detail	71%-80% rancangan cukup jelas namun ada bagian belum matang	≤70% rancangan tidak jelas/tidak disiapkan dengan baik
Pengumpulan & Pengolahan Data	91%-100% dalil dan contoh kasus relevan, akurat, dan diolah secara sistematis	81%-90% dalil dan contoh relevan, pengolahan cukup sistematis	71%-80% dalil/contoh kurang lengkap atau pengolahan kurang sistematis	≤70% dalil/contoh tidak relevan/tidak memadai
Pelaporan/ Penyajian	91%-100% paparan digital selesai,	81%-90% paparan selesai dan pesan tersampaik	71%-80% paparan selesai namun pesan	≤70% paparan tidak selesai/pesan tidak

	menarik, dan pesan pencegahan tersampaikan dengan sangat jelas	an jelas, sedikit kurang menarik	kurang tersampaikan dengan jelas	tersampaikan

Lembar Penilaian Rinci per Kelompok (diisi guru saat menilai paparan digital)

Nama Kelompok: ..... Kelas: .....

Kelompok	**Persiapan (1-4)**	**Pengumpulan & Pengolahan Data (1-4)**	**Pelaporan/ Penyajian (1-4)**	**Nilai**
Kelompok				
Kelompok				
Kelompok				
Kelompok				
Kelompok				
Kelompok				

Nilai = (Jumlah skor ÷ 12) × 100. Nilai kelompok berlaku sama untuk semua anggota, kecuali guru menemukan kontribusi yang timpang antar-anggota.

C.4 Lembar Rekap Nilai Psikomotorik Kelas

No	Nama Siswa	Nilai Observasi Lapangan	Nilai Membaca & Menghafal	Nilai Proyek	Nilai Psikomotorik Akhir	Predikat
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

BAGIAN D : REKAPITULASI NILAI AKHIR (NA)

NA = (Nilai Kognitif × 30%) + (Nilai Afektif × 35%) + (Nilai Psikomotorik × 35%)

Predikat Ketercapaian

Rentang Nilai	Predikat
90 - 100	A (Sangat Baik)
80 - 89	B (Baik)

Rentang Nilai	Predikat
70 - 79	C (Cukup)
< 70	D (Perlu Bimbingan, mengikuti kegiatan remedial)

Lembar Rekap Nilai Akhir Kelas

No	Nama Siswa	Nilai Kognitif (30%)	Nilai Afektif (35%)	Nilai Psikomotorik (35%)	NA	Predikat
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Catatan: peserta didik dengan predikat D pada domain manapun mengikuti kegiatan remedial sesuai ketentuan pada bagian Pengayaan dan Remedial modul ajar, sebelum nilai domain tersebut direkapitulasi ke dalam Nilai Akhir.

LEMBAR VALIDASI SOAL PILIHAN GANDA DAN ESSAY

Mata Pelajaran : Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti
Materi Pokok : Menjauhi Pergaulan Bebas dan Perbuatan Zina untuk Melindungi Harkat dan Martabat Manusia
Jenjang Sekolah : SMA
Kelas/Semester : X (Fase E)/I
Penulis : Susanna
Validator : Dr. M. Duskri, M.Kes

A. Petunjuk:

Tuliskan dalam kolom penilaian yang sesuai menurut pendapat Bapak/Ibu!

Keterangan:

1 : Tidak Baik
2 : Kurang Baik
3 : Cukup Baik
4 : Baik
5 : Sangat Baik

B. Penilaian Ditinjau dari Beberapa Aspek

Aspek yang Dinilai		No Soal														
		PG 1	PG 2	PG 3	PG 4	PG 5	PG 6	PG 7	PG 8	PG 9	PG 10	Essay 1	Essay 2	Essay 3	Essay 4	Essay 5
MATERI	Soal sesuai dengan indikator															
	Materi yang ditanyakan sesuai dengan kompetensi															
	Hanya ada satu kunci jawaban															
	Pilihan jawaban homogen dan logis ditinjau dari segi materi															
KONSTRUKSI	Pokok soal dirumuskan dengan singkat, jelas, dan tegas															
	Pokok soal tidak memberi petunjuk kunci jawaban															
	Pokok soal bebas dari pernyataan yang bersifat negatif ganda															
	Gambar, grafik, tabel, diagram, atau sejenisnya jelas dan berfungsi															

	Pilihan jawaban tidak menggunakan pernyataan "semua jawaban di atas salah/benar" dan sejenisnya															
	Pilihan jawaban yang berbentuk angka/waktu disusun berdasarkan urutan besar kecilnya angka atau kronologisnya															
BAHASA/BUDAYA	Menggunakan bahasa yang sesuai dengan kaidah bahasa indonesia															
	Menggunakan bahasa yang komunikatif															
	Tidak menggunakan bahasa yang berlaku setempat/tabu															
	Pilihan jawaban tidak mengulang kata/kelompok kata yang sama, kecuali merupakan satu kesatuan pengertian															

C. Penilaian Umum

Rekomendasi/kesimpulan penilaian secara umum tentang soal*:

1 : belum dapat digunakan dan masih memerlukan konsultasi
2 : dapat digunakan dengan banyak revisi
3 : dapat digunakan dengan sedikit revisi
4 : dapat digunakan tanpa revisi

*lingkarilah nomor/angka sesuai penilaian Bapak/Ibu

D. Komentar dan Saran Perbaikan

Banda Aceh, xx Agustus 2026
Validator,

Dr. M. Duskri, M.Kes

INSTRUMEN VALIDASI AHLI/PAKAR

Instrumen Penilaian Autentik Mata Pelajaran PAI dan Budi Pekerti

Fase E / Kelas X — berlaku untuk Modul 1 (Menjauhi Pergaulan Bebas dan Zina), Modul 2 (Mencintai Allah, Khauf, Raja', Tawakal), dan Modul 3 (Menghindari Akhlak Madzmumah)

Petunjuk Umum Pengisian

- Lembar ini digunakan untuk menguji kesesuaian dan kelayakan produk instrumen penilaian autentik yang telah dikembangkan (bobot penilaian per aspek, butir soal, dan rubrik penskoran).
- Berilah tanda centang (✓) pada kolom skor sesuai penilaian Bapak/Ibu terhadap setiap indikator. Skala: 1 = Tidak Sesuai, 2 = Kurang Sesuai, 3 = Sesuai, 4 = Sangat Sesuai.
- Kolom saran dapat diisi secara bebas untuk perbaikan produk.
- Dokumen produk yang divalidasi (instrumen kajian lengkap dan instrumen siap pakai per modul) dapat dilampirkan atau diberikan terpisah sebagai bahan rujukan validator.

Lembar Validasi Ahli Asesmen/Penilaian Pendidikan Islam

Nama Validator	
NIP / NIDN	
Instansi	
Bidang Keahlian	
Tanggal Validasi	

No	Aspek	Indikator	1	2	3	4
1	**Kesesuaian Elemen CP**	Bobot penilaian (kognitif-afektif-psikomotorik) sesuai dengan karakteristik elemen CP (Al-Qur'an-Hadis/Akidah/Akhlak) masing-masing modul.				
2	**Ketepatan Konsep Keislaman**	Butir soal dan rubrik tidak menyimpang dari akidah dan syariat, serta menggunakan istilah keagamaan (ghadhab, khauf, raja', tawakal, mujahaddah an-nafs, syaja'ah, dll.) secara tepat.				
3	**Kesesuaian Dalil**	Ayat/hadis yang dirujuk pada butir soal sesuai konteks dan tidak keluar dari makna aslinya.				
4	**Orientasi Pembentukan Akhlak**	Instrumen afektif (jurnal, observasi, penilaian diri) relevan dengan tujuan pembentukan akhlak/karakter Islami peserta didik.				
5	**Kesesuaian Instrumen Psikomotorik Ibadah**	Lembar kinerja tilawah/tahfiz (Modul 1) sesuai kaidah tajwid dan adab berinteraksi dengan Al-Qur'an.				
6	**Kedalaman Materi**	Studi kasus/HOTS mencerminkan permasalahan keislaman kontekstual yang relevan dengan kehidupan peserta didik.				

No	Aspek	Indikator	1	2	3	4
7	**Kesesuaian Nilai Pendidikan Karakter**	Instrumen mendukung penguatan Profil Pelajar Pancasila dimensi "beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia".				

Kesimpulan

(Beri tanda centang pada salah satu pilihan)

- ☐ Instrumen layak digunakan tanpa revisi
- ☐ Instrumen layak digunakan dengan revisi sesuai saran
- ☐ Instrumen tidak layak digunakan

Saran dan Masukan Perbaikan

Tempat, Tanggal: .....

Validator,

(.....)

B. Lembar Validasi Ahli Evaluasi Pembelajaran

Nama Validator	
NIP / NIDN	
Instansi	
Bidang Keahlian	
Tanggal Validasi	

No	Aspek	Indikator	1	2	3	4
1	**Kesesuaian dengan Tujuan**	Butir soal dan lembar penilaian sesuai dengan Tujuan Pembelajaran (TP) dan Indikator Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (IKTP).				
2	**Konstruksi Butir Soal**	Stimulus dan pertanyaan pada soal studi kasus/HOTS dirumuskan jelas, tidak ambigu, dan sesuai kaidah penulisan soal.				
3	**Kualitas Rubrik Penskoran**	Kriteria pada setiap level skor (1-4) dirumuskan operasional, terukur, dan tidak tumpang tindih antar level.				
4	**Ketepatan Teknik Penilaian**	Pemilihan teknik (tes tertulis, observasi, jurnal, kinerja, produk) sesuai dengan karakteristik masing-masing domain (kognitif/afektif/psikomotorik).				
5	**Validitas Isi**	Instrumen mencakup keseluruhan indikator yang seharusnya diukur (cakupan sesuai kisi-kisi/IKTP).				
6	**Konsistensi Penskoran**	Pedoman konversi skor (mis. 1-4 ke skala 100, formula Nilai Akhir) logis dan konsisten antarbagian.				
7	**Kepraktisan Bagi Guru**	Petunjuk penggunaan dan format lembar penilaian mudah dipahami dan diikuti oleh guru.				

Kesimpulan

(Beri tanda centang pada salah satu pilihan)

- ☐ Instrumen layak digunakan tanpa revisi
- ☐ Instrumen layak digunakan dengan revisi sesuai saran
- ☐ Instrumen tidak layak digunakan

Saran dan Masukan Perbaikan

Tempat, Tanggal: .....

Validator,

(.....)

C. Lembar Validasi Ahli Riset dan Pengembangan (R&D)

Nama Validator	
NIP / NIDN	
Instansi	
Bidang Keahlian	
Tanggal Validasi	

No	Aspek	Indikator	1	2	3	4
1	**Sistematika Produk**	Struktur dokumen (analisis CP, bobot, TP/IKTP, instrumen per domain, rubrik, formula nilai akhir) tersusun runtut dan logis.				
2	**Kejelasan Spesifikasi**	Petunjuk penggunaan, format lembar kerja, dan kelengkapan komponen produk dijelaskan secara eksplisit.				
3	**Konsistensi Antarkomponen**	Bobot penilaian, butir soal, dan rubrik saling mendukung dan tidak bertentangan satu sama lain.				
4	**Kepraktisan (Practicality)**	Produk dapat langsung diadopsi/digunakan guru di lapangan tanpa memerlukan alat bantu tambahan yang rumit.				
5	**Keterbaruan Produk**	Produk menawarkan nilai tambah dibandingkan instrumen penilaian konvensional yang umum digunakan di sekolah.				
6	**Transparansi Metodologis**	Dasar argumentasi penentuan bobot dan sumber rujukan yang digunakan disampaikan secara transparan dan dapat dipertanggungjawabkan.				
7	**Potensi Generalisasi**	Kerangka pengembangan (metode penentuan bobot dan struktur instrumen) dapat direplikasi untuk topik/modul PAI lain.				

Kesimpulan

(Beri tanda centang pada salah satu pilihan)

- ☐ Instrumen layak digunakan tanpa revisi
- ☐ Instrumen layak digunakan dengan revisi sesuai saran
- ☐ Instrumen tidak layak digunakan

Saran dan Masukan Perbaikan

Tempat, Tanggal: .....

Validator,

(.....)

D. Lembar Validasi Pengawas Sekolah

Nama Validator	
NIP / NIDN	
Instansi	
Bidang Keahlian	
Tanggal Validasi	

No	Aspek	Indikator	1	2	3	4
1	**Kesesuaian Kurikulum**	Produk sesuai dengan Capaian Pembelajaran (CP) Kurikulum Merdeka Fase E yang berlaku di satuan pendidikan.				
2	**Keterlaksanaan di Kelas**	Instrumen dapat diterapkan dalam alokasi waktu pembelajaran PAI yang tersedia (tidak membebani jam pelajaran).				
3	**Kesesuaian Kebijakan Penilaian Sekolah**	Bobot dan format penilaian selaras dengan kebijakan penilaian/rapor yang berlaku di satuan pendidikan.				
4	**Dukungan terhadap Pelaporan**	Hasil rekap nilai (Bagian D pada instrumen siap pakai) dapat langsung diinput ke sistem penilaian/rapor sekolah.				
5	**Keberterimaan oleh Guru**	Format dan bahasa instrumen mudah dipahami dan diterima oleh guru PAI di lapangan.				
6	**Kelayakan Beban Administrasi**	Jumlah lembar dan kompleksitas pengisian instrumen wajar bagi beban kerja guru sehari-hari.				
7	**Dukungan Pembinaan Karakter**	Produk mendukung program pembinaan karakter/akhlak peserta didik yang menjadi perhatian pengawasan sekolah.				

Kesimpulan

(Beri tanda centang pada salah satu pilihan)

- ☐ Instrumen layak digunakan tanpa revisi
- ☐ Instrumen layak digunakan dengan revisi sesuai saran
- ☐ Instrumen tidak layak digunakan

Saran dan Masukan Perbaikan

Tempat, Tanggal: .....

Validator,

(.....)

Pedoman Konversi Skor Kelayakan

Skor kelayakan dari setiap lembar validasi dihitung dengan formula berikut:

Persentase Kelayakan = (Jumlah Skor yang Diperoleh ÷ Skor Maksimal) × 100%

Skor Maksimal = Jumlah Indikator × 4.

Kategori Kelayakan

Persentase	**Kategori**
81% - 100%	Sangat Layak (dapat digunakan tanpa revisi)
61% - 80%	Layak (dapat digunakan dengan sedikit revisi)
41% - 60%	Cukup Layak (perlu revisi pada beberapa bagian)
< 41%	Tidak Layak (perlu revisi mendasar/pengembangan ulang)

Rekapitulasi Hasil Validasi (diisi peneliti setelah seluruh lembar validasi terkumpul)

Validator	**Jumlah Skor**	**Persentase (%)**	**Kategori**
Ahli Asesmen/Penilaian Pendidikan Islam			
Ahli Evaluasi Pembelajaran			
Ahli Riset dan Pengembangan			
Pengawas Sekolah			
Rata-rata Keseluruhan			

Tabel 1

Kisi-Kisi Instrumen Penggalian Data Penelitian

Tahap ADDIE	Jenis Data	Sumber Data	Instrumen	Tujuan Penggalian Data	Kode Instrumen
Analysis	Kondisi praktik asesmen PAI di lapangan	Guru PAI (observasi langsung)	Lembar Observasi	Memetakan praktik asesmen autentik PAI yang sudah berjalan	INST-01
Analysis	Kondisi kompetensi dan kendala asesmen autentik	Guru PAI	Pedoman Wawancara Guru	Menggali pengalaman, kesulitan, dan kebutuhan guru terkait asesmen autentik	INST-02
Analysis	Kondisi kompetensi dan kendala asesmen autentik	Pengawas Sekolah	Pedoman Wawancara Pengawas	Menggali perspektif supervisi tentang praktik asesmen PAI di sekolah binaan	INST-03
Analysis	Perangkat asesmen yang telah digunakan guru		Pedoman Studi Dokumentasi	Menelaah kesesuaian perangkat asesmen yang ada dengan prinsip asesmen autentik	INST-04

Tahap ADDIE	Jenis Data	Sumber Data	Instrumen	Tujuan Penggalian Data	Kode Instrumen
Analysis	Validasi dan penajaman temuan kebutuhan	Guru PAI, Kepala Sekolah, Pengawas (MGMP PAI)	Panduan FGD Analisis Kebutuhan	Memvalidasi temuan need assessment secara partisipatif	INST-05
Development	Validitas isi, konstruk, kebahasaan, kegrafikan modul	Pakar Pembelajaran PAI	Lembar Validasi Ahli Materi PAI	Mengukur kelayakan modul dari sisi keautentikan nilai-nilai Islam dan kesesuaian jenjang	INST-06
Development	Validitas konstruk dan instrumen asesmen	Pakar Evaluasi/Asesmen Pembelajaran	Lembar Validasi Ahli Evaluasi	Mengukur validitas isi, konstruk, reliabilitas, dan kepraktisan instrumen asesmen	INST-07
Development	Kepraktisan dan relevansi lapangan	Pengawas Sekolah Menengah	Lembar Validasi Ahli Kepengawasan	Mengukur relevansi modul dengan kebutuhan guru di lapangan	INST-08

Tahap ADDIE	Jenis Data	Sumber Data	Instrumen	Tujuan Penggalian Data	Kode Instrumen
Implementation	Respons keterbacaan, kepraktisan, kemanfaatan modul	Guru PAI peserta uji coba (MGMP PAI)	Angket Respons Guru	Mengukur kepraktisan modul dari perspektif pengguna	INST-09
Implementation	Pengalaman, hambatan, saran penggunaan modul	Guru PAI peserta uji coba	Pedoman Wawancara Uji Coba	Menggali data kualitatif mendalam tentang pengalaman menggunakan modul	INST-10
Implementation	Proses penggunaan modul selama uji coba	Guru PAI (observasi peneliti)	Lembar Observasi Implementasi	Mendokumentasikan keterlaksanaan proses uji coba modul	INST-11
Evaluation	Ketercapaian tujuan pengembangan secara menyeluruh	Semua subjek penelitian	Panduan FGD Evaluasi Akhir	Merumuskan refleksi akhir dan kesiapan diseminasi produk	INST-12

Sumber: Dirancang oleh peneliti (2026), diadaptasi dari rancangan instrumen pengumpulan data pada Sub-Bab 3.2.1, 3.3.3, 3.4.2, dan 3.5.3.

INST 01 Lembar Observasi Praktik Asesmen PAI (Studi Pendahuluan)

Instrumen ini digunakan pada tahap Analysis untuk mengamati secara langsung praktik asesmen yang berlangsung dalam pembelajaran PAI di sekolah menengah, sebagai bagian dari *need assessment* sebelum modul dikembangkan.

Nama Sekolah :
Nama Guru :
Kelas/Fase :
Materi Pembelajaran :
Hari/Tanggal :
Observer :

Petunjuk Pengisian:

Berikan tanda centang (✓) pada kolom "Ya" atau "Tidak" sesuai dengan hasil pengamatan, dan tuliskan deskripsi/catatan lapangan secara naratif pada kolom Catatan.

A. Aspek Perencanaan Asesmen

No	Aspek yang Diamati	Ya	Tidak	Catatan
1	Guru memiliki dokumen rencana asesmen (kisi-kisi/rubrik) sebelum pembelajaran berlangsung			
2	Instrumen asesmen yang direncanakan mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik			
3	Rencana asesmen memuat indikator yang kontekstual dengan kehidupan nyata peserta didik			

B. Aspek Pelaksanaan Asesmen

No	Aspek yang Diamati	Ya	Tidak	Catatan
1	Guru menggunakan teknik asesmen selain tes tertulis (observasi, unjuk kerja, proyek, portofolio)			
2	Asesmen dilaksanakan secara terintegrasi dengan proses pembelajaran (*assessment as/for learning*)			
3	Guru mendokumentasikan hasil pengamatan sikap spiritual dan sosial peserta didik			
4	Instrumen asesmen mengukur kemampuan peserta didik mengaktualisasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari			

C. Aspek Tindak Lanjut Asesmen

No	Aspek yang Diamati	Ya	Tidak	Catatan
1	Guru memberikan umpan balik (*feedback*) atas hasil asesmen kepada peserta didik			
2	Hasil asesmen digunakan untuk merancang tindak lanjut pembelajaran (remedial/pengayaan)			

Catatan Lapangan Tambahan:

INST 02 Pedoman Wawancara Analisis Kebutuhan (Guru PAI)

Wawancara mendalam (*in-depth interview*) ini bertujuan menggali kondisi kompetensi asesmen autentik guru PAI serta kendala yang dihadapi dalam merancang dan melaksanakan asesmen di sekolah menengah.

Nama Informan :
Sekolah/Jenjang :
Masa Kerja :
Hari/Tanggal :
Pewawancara :

Bagian I Pemahaman dan Persepsi tentang Asesmen Autentik

1) Menurut Bapak/Ibu, apa yang dimaksud dengan asesmen autentik dalam pembelajaran PAI?
2) Sejauh mana Bapak/Ibu memahami perbedaan antara asesmen autentik dengan tes tertulis konvensional?
3) Apakah Bapak/Ibu pernah mengikuti pelatihan atau workshop tentang penyusunan instrumen asesmen autentik? Jika ya, bagaimana bentuknya?

Bagian II Praktik Asesmen yang Berjalan

1) Teknik asesmen apa saja yang biasa Bapak/Ibu gunakan dalam menilai peserta didik pada mata pelajaran PAI (observasi, portofolio, proyek, unjuk kerja, dsb.)?
2) Bagaimana cara Bapak/Ibu menilai aspek sikap spiritual dan sosial peserta didik secara konkret?
3) Apakah instrumen asesmen yang Bapak/Ibu gunakan sudah dirancang sendiri, mengadaptasi dari sumber lain, atau menggunakan format dari sekolah/dinas?

Bagian III Kendala dan Kebutuhan

1) Kendala apa yang paling sering Bapak/Ibu hadapi dalam merancang instrumen asesmen autentik PAI?

2) Apakah keterbatasan waktu dan beban administratif memengaruhi kualitas asesmen yang Bapak/Ibu lakukan? Bagaimana bentuknya?
3) Dukungan atau panduan seperti apa yang Bapak/Ibu butuhkan agar dapat menyusun instrumen asesmen autentik PAI secara lebih baik?
4) Apakah Bapak/Ibu tertarik dilibatkan secara aktif (sebagai ko-desainer) dalam forum MGMP untuk merancang bersama instrumen asesmen autentik PAI? Mengapa?

Bagian IV Harapan terhadap Modul yang Akan Dikembangkan

1) Menurut Bapak/Ibu, komponen apa saja yang sebaiknya termuat dalam modul panduan penyusunan instrumen asesmen autentik PAI?
2) Format atau contoh instrumen seperti apa yang paling Bapak/Ibu butuhkan (rubrik kinerja, lembar observasi, penilaian proyek, atau portofolio)?

جامعة الرانري
AR-RANIRY

INST 03 Pedoman Wawancara Analisis Kebutuhan (Pengawas Sekolah)

Wawancara ini bertujuan menggali perspektif pengawas sekolah mengenai kondisi umum praktik asesmen autentik PAI di sekolah-sekolah binaan, sebagai data pembanding (triangulasi sumber) terhadap data dari guru.

Nama Informan :
Wilayah Binaan :
Masa Kerja sebagai Pengawas :
Hari/Tanggal :
Pewawancara :

1) Berdasarkan pengamatan Bapak/Ibu selama supervisi, bagaimana gambaran umum kompetensi guru PAI di wilayah binaan dalam merancang instrumen asesmen autentik?
2) Permasalahan apa yang paling sering ditemukan dalam perangkat asesmen PAI (RPP/Modul Ajar, instrumen penilaian) pada saat supervisi?
3) Bagaimana keterlibatan forum MGMP PAI selama ini dalam membahas dan mengembangkan instrumen asesmen bersama-sama?
4) Menurut pandangan Bapak/Ibu, apa faktor utama yang menghambat guru PAI dalam menerapkan asesmen autentik secara konsisten?
5) Dukungan seperti apa yang selama ini sudah/belum diberikan pihak pengawas dan sekolah untuk penguatan kompetensi asesmen guru PAI?
6) Apa harapan Bapak/Ibu terhadap modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI yang akan disusun secara partisipatif bersama guru?
7) Apakah Bapak/Ibu bersedia berperan sebagai *co-facilitator* dalam forum MGMP PAI selama proses pengembangan dan uji coba modul berlangsung?

INST 04 Pedoman Studi Dokumentasi Perangkat Asesmen PAI

Instrumen ini digunakan untuk menelaah dokumen perangkat asesmen (RPP/Modul Ajar, instrumen penilaian, rubrik, dan portofolio) yang telah digunakan guru, guna melihat kesesuaiannya dengan prinsip asesmen autentik.

Nama Sekolah :
Nama Guru :
Jenis Dokumen yang Ditelaah:
Tanggal Penelaahan :

No	Aspek yang Ditelaah	1	2	3	4	Catatan
1	Dokumen memuat rumusan indikator asesmen yang jelas dan terukur					
2	Instrumen penilaian mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik					
3	Rubrik penilaian memuat deskriptor capaian yang operasional (bukan hanya angka skor)					
4	Terdapat instrumen non-tes (observasi, proyek, portofolio) selain tes tertulis					
5	Instrumen asesmen relevan dengan konteks kehidupan nyata peserta didik (autentik)					
6	Perangkat asesmen sesuai dengan capaian pembelajaran/tujuan pembelajaran pada RPP/Modul Ajar					

Keterangan skor: 1 = Tidak Sesuai; 2 = Kurang Sesuai; 3 = Sesuai; 4 = Sangat Sesuai.

INST 05 Panduan *Focus Group Discussion* (FGD): Validasi Temuan Analisis Kebutuhan

FGD dilaksanakan bersama guru PAI, kepala sekolah, dan pengawas dalam forum MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya untuk memvalidasi temuan need assessment secara partisipatif sebelum masuk ke tahap Design.

Forum : MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya
Hari/Tanggal :
Jumlah Peserta :
Fasilitator :
Notulen :

Agenda dan Alur Diskusi

1) Pembukaan dan penyampaian tujuan FGD oleh fasilitator (5–10 menit).
2) Pemaparan ringkas temuan sementara hasil observasi, wawancara, dan studi dokumentasi kepada peserta.
3) Diskusi terbuka: Apakah temuan tersebut sesuai dengan kondisi nyata yang dialami peserta di lapangan? Apa yang perlu ditambahkan atau dikoreksi?
4) Diskusi mendalam: Kesenjangan (gap) mana yang paling mendesak untuk diatasi melalui modul yang akan dikembangkan?
5) Curah pendapat (brainstorming): Komponen dan jenis instrumen asesmen autentik apa yang paling relevan dan dibutuhkan guru PAI di sekolah menengah?
6) Kesepakatan bersama mengenai prioritas pengembangan modul dan mekanisme keterlibatan peserta sebagai ko-desainer pada tahap Design.
7) Penutup dan rangkuman hasil diskusi oleh fasilitator.

Lembar Catatan Hasil FGD:

INST 06 LembarValidasi Ahli (Pakar Pembelajaran PAI)

Instrumen ini digunakan untuk mengukur kelayakan modul dari perspektif kesesuaian substansi keilmuan PAI, keautentikan nilai-nilai Islam, dan kesesuaian dengan jenjang sekolah menengah.

Nama Validator :
Bidang Keahlian :
Instansi :
Pengalaman (tahun) :

Petunjuk Pengisian:

Bapak/Ibu dimohon memberikan penilaian terhadap modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI dengan cara memberikan tanda centang (✓) pada kolom skor yang tersedia, menggunakan skala 1–4 (1 = Sangat Tidak Layak/Sangat Kurang; 2 = Tidak Layak/Kurang; 3 = Layak/Baik; 4 = Sangat Layak/Sangat Baik). Kritik, saran, dan catatan perbaikan dapat dituliskan pada kolom Catatan atau lembar saran di bagian akhir.

A. Kelayakan Isi/Substansi PAI

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Kesesuaian materi modul dengan tujuan pembelajaran PAI di sekolah menengah					
2	Keautentikan nilai-nilai Islam (iman, ilmu, amal) yang tercermin dalam contoh instrumen					
3	Kesesuaian contoh instrumen dengan karakteristik lima elemen PAI (Al-Qur'an-Hadis, Akidah, Akhlak, Fikih, Sejarah Peradaban Islam)					

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
4	Ketepatan penggunaan dalil (ayat/hadis) sebagai landasan konseptual asesmen					
5	Kesesuaian tingkat kesulitan instrumen dengan jenjang dan fase peserta didik sekolah menengah					

B. Kelayakan Penyajian

No	Aspek/Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Sistematika penyajian modul runtut dan mudah diikuti					
2	Kejelasan langkah-langkah penyusunan instrumen asesmen autentik PAI					
3	Ketersediaan contoh yang konkret dan dapat langsung diadaptasi guru					

C. Kelayakan Bahasa

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Penggunaan bahasa yang komunikatif dan mudah dipahami guru					
2	Konsistensi istilah teknis keagamaan dan pendidikan					

Kesimpulan Umum

Modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI ini dinyatakan (mohon lingkari salah satu):

a. Layak digunakan tanpa revisi
b. Layak digunakan dengan revisi sesuai saran
c. Tidak layak digunakan

Saran dan Masukan Perbaikan

Nagan Raya, XX Agustus 2026
Validator,

.....

INST 07 Lembar Validasi Ahli (Pakar Evaluasi/Asesmen Pembelajaran)

Instrumen ini digunakan untuk mengukur validitas isi, validitas konstruk, reliabilitas, dan kepraktisan instrumen asesmen autentik yang dikembangkan dalam modul.

Nama Validator :
Bidang Keahlian :
Instansi :
Pengalaman (tahun) :

Petunjuk Pengisian:

Bapak/Ibu dimohon memberikan penilaian terhadap modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI dengan cara memberikan tanda centang (✓) pada kolom skor yang tersedia, menggunakan skala 1–4 (1 = Sangat Tidak Layak/Sangat Kurang; 2 = Tidak Layak/Kurang; 3 = Layak/Baik; 4 = Sangat Layak/Sangat Baik). Kritik, saran, dan catatan perbaikan dapat dituliskan pada kolom Catatan atau lembar saran di bagian akhir.

A. Validitas Isi (*Content Validity*)

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Kesesuaian butir instrumen asesmen dengan indikator dan tujuan pembelajaran yang diukur					
2	Cakupan instrumen terhadap ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik secara berimbang					
3	Kejelasan rubrik penilaian (deskriptor pada setiap level capaian)					

B. Validitas Konstruk

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Kesesuaian jenis instrumen (rubrik kinerja, lembar observasi, penilaian proyek, penilaian portofolio) dengan konsep asesmen autentik yang diacu					
2	Konsistensi struktur antaraspek/indikator dalam setiap instrumen					

C. Reliabilitas dan Kepraktisan

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Kejelasan petunjuk penggunaan instrumen bagi guru					
2	Kemudahan instrumen untuk diterapkan pada kondisi kelas riil (waktu, jumlah peserta didik, beban administratif guru)					
3	Potensi instrumen menghasilkan penilaian yang konsisten antarpengamat (*inter-rater agreement*)					

Kesimpulan Umum

Modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI ini dinyatakan (mohon lingkari salah satu):

a. Layak digunakan tanpa revisi
b. Layak digunakan dengan revisi sesuai saran
c. Tidak layak digunakan

Saran dan Masukan Perbaikan

Nagan Raya, XX Agustus 2026

Validator,

.....

INST 08 Lembar Validasi Ahli (Pengawas Sekolah Menengah)

Instrumen ini digunakan untuk mengukur kepraktisan penggunaan modul di lapangan dan relevansinya dengan kebutuhan riil guru PAI di sekolah menengah, dari perspektif fungsi supervisi.

Nama Validator :
Jabatan/Wilayah Binaan :
Instansi :
Pengalaman (tahun) :

Petunjuk Pengisian:

Bapak/Ibu dimohon memberikan penilaian terhadap modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI dengan cara memberikan tanda centang (✓) pada kolom skor yang tersedia, menggunakan skala 1–4 (1 = Sangat Tidak Layak/Sangat Kurang; 2 = Tidak Layak/Kurang; 3 = Layak/Baik; 4 = Sangat Layak/Sangat Baik). Kritik, saran, dan catatan perbaikan dapat dituliskan pada kolom Catatan atau lembar saran di bagian akhir.

A. Kepraktisan Penggunaan di Lapangan

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Kemudahan modul untuk diterapkan dalam konteks pembinaan/supervisi guru PAI					
2	Kesesuaian alokasi waktu implementasi modul dengan agenda forum MGMP PAI					
3	Kejelasan peran pengawas sebagai co-facilitator dalam panduan modul					

B. Relevansi dengan Kebutuhan Guru

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Kesesuaian isi modul dengan permasalahan riil asesmen PAI yang ditemukan selama supervisi					
2	Potensi modul untuk didiseminasikan ke sekolah menengah lain di wilayah binaan					
3	Dukungan modul terhadap peningkatan mutu asesmen PAI secara berkelanjutan					

Kesimpulan Umum

Modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI ini dinyatakan (mohon lingkari salah satu):

a. Layak digunakan tanpa revisi
b. Layak digunakan dengan revisi sesuai saran
c. Tidak layak digunakan

Saran dan Masukan Perbaikan

Nagan Raya, XX Agustus 2026

Validator,

.....

INST 09 Angket Respons Guru (Uji Coba Kepraktisan Modul)

Angket ini diisi oleh guru PAI peserta uji coba kelompok kecil (small-group trial) setelah menyelesaikan seluruh sesi implementasi modul, untuk mengukur keterbacaan, kepraktisan, kemanfaatan, dan kejelasan panduan implementasi partisipatif.

Nama Guru :
Sekolah :
Lama Mengajar PAI :
Tanggal Pengisian :

Petunjuk Pengisian:

Berikan tanda centang (✓) pada kolom skor sesuai pendapat Bapak/Ibu, dengan skala: 1 = Sangat Tidak Praktis; 2 = Tidak Praktis; 3 = Praktis; 4 = Sangat Praktis.

A. Keterbacaan Modul

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Bahasa yang digunakan dalam modul mudah dipahami					
2	Struktur dan sistematika modul jelas dan runtut					

B. Kepraktisan Penggunaan

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Modul mudah digunakan dalam kegiatan MGMP PAI					
2	Langkah-langkah penyusunan instrumen dalam modul mudah diikuti					

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
3	Waktu yang dibutuhkan untuk mempelajari dan menerapkan modul sesuai dengan kondisi guru					

C. Kemanfaatan Instrumen

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Contoh instrumen asesmen autentik dalam modul dapat langsung diadaptasi ke kelas					
2	Modul membantu meningkatkan kemampuan guru menyusun instrumen asesmen autentik PAI					
3	Modul relevan dengan kebutuhan penilaian PAI dalam Kurikulum Merdeka					

D. Kejelasan Panduan Implementasi Partisipatif

No	Aspek / Butir Penilaian	1	2	3	4	Catatan
1	Panduan mekanisme co-design/FGD dalam modul jelas dan mudah diikuti					
2	Modul mendorong keterlibatan aktif guru dalam merancang instrumen asesmen bersama					

Saran Perbaikan Modul:

INST 10 Pedoman Wawancara (Tahap Implementasi/Uji Coba)

Wawancara mendalam ini dilakukan terhadap sebagian guru peserta uji coba untuk menggali data kualitatif yang lebih kaya tentang pengalaman, hambatan, dan saran perbaikan penggunaan modul.

Nama Informan :
Sekolah :
Hari/Tanggal :
Pewawancara :

1) Bagaimana kesan umum Bapak/Ibu setelah menggunakan modul pengembangan instrumen asesmen autentik PAI ini?
2) Bagian modul mana yang menurut Bapak/Ibu paling membantu dalam menyusun instrumen asesmen? Mengapa?
3) Apakah ada bagian modul yang terasa sulit dipahami atau diterapkan? Bagian mana, dan mengapa?
4) Bagaimana pengalaman Bapak/Ibu mengikuti proses co-design/FGD bersama sesama guru dan pengawas selama uji coba berlangsung?
5) Apakah instrumen asesmen autentik yang Bapak/Ibu susun menggunakan modul ini berbeda dari instrumen yang biasa digunakan sebelumnya? Dalam hal apa?
6) Kendala teknis atau non-teknis apa yang Bapak/Ibu hadapi selama menerapkan modul?
7) Apa saran Bapak/Ibu untuk penyempurnaan modul ini sebelum didiseminasikan lebih luas?
8) Apakah Bapak/Ibu berencana untuk terus menggunakan instrumen yang telah disusun dalam pembelajaran PAI ke depan?

INST 11 Lembar Observasi Implementasi (Uji Coba Modul)

Instrumen ini digunakan peneliti untuk mendokumentasikan keterlaksanaan proses penggunaan modul oleh guru selama uji coba kelompok kecil berlangsung, sesi demi sesi.

Sesi ke-/Topik :
Hari/Tanggal :
Jumlah Peserta Hadir :
Fasilitator :
Observer :

No	Aspek yang Diamati	Ya	Tidak	Catatan
1	Peserta hadir dan mengikuti sesi secara aktif dari awal hingga akhir			
2	Peserta memahami instruksi dan alur aktivitas dalam modul tanpa kesulitan berarti			
3	Terjadi diskusi/kolaborasi aktif antarpeserta selama proses co-design			
4	Peserta mampu menghasilkan draf instrumen asesmen sesuai target sesi			
5	Fasilitator/pengawas memberikan pendampingan yang memadai			
6	Waktu pelaksanaan sesuai dengan alokasi yang direncanakan			

Catatan Naratif Proses (dinamika, kendala, hal menarik yang teramati):

INST 12 Panduan *Focus Group Discussion* (FGD): Evaluasi Akhir

FGD akhir dilaksanakan pada tahap Evaluation bersama seluruh subjek penelitian untuk merefleksikan ketercapaian tujuan pengembangan secara menyeluruh serta menilai kesiapan produk untuk didiseminasikan.

Forum : MGMP PAI Kabupaten Nagan Raya
Hari/Tanggal :
Jumlah Peserta :
Fasilitator :
Notulen :

1) Secara keseluruhan, sejauh mana modul ini menjawab kebutuhan Bapak/Ibu dalam menyusun instrumen asesmen autentik PAI, dibandingkan kondisi sebelum mengikuti kegiatan ini?
2) Perubahan konkret apa yang Bapak/Ibu rasakan dalam praktik asesmen PAI setelah mengikuti seluruh rangkaian kegiatan pengembangan partisipatif ini?
3) Bagaimana pandangan Bapak/Ibu terhadap keberlanjutan penggunaan modul dan instrumen yang telah dihasilkan di sekolah masing-masing?
4) Apakah forum MGMP PAI perlu terus dilibatkan secara rutin dalam mengembangkan dan memutakhirkan instrumen asesmen autentik PAI ke depan? Bagaimana mekanismenya?
5) Apa rekomendasi Bapak/Ibu terkait langkah diseminasi produk ke sekolah-sekolah lain di wilayah Nagan Raya maupun kabupaten lain?
6) Adakah masukan akhir untuk penyempurnaan modul, instrumen, maupun mekanisme pendampingan yang telah dijalankan?

Lembar Rangkuman Hasil FGD Evaluasi Akhir

Lampiran Kegiatan Penelitian

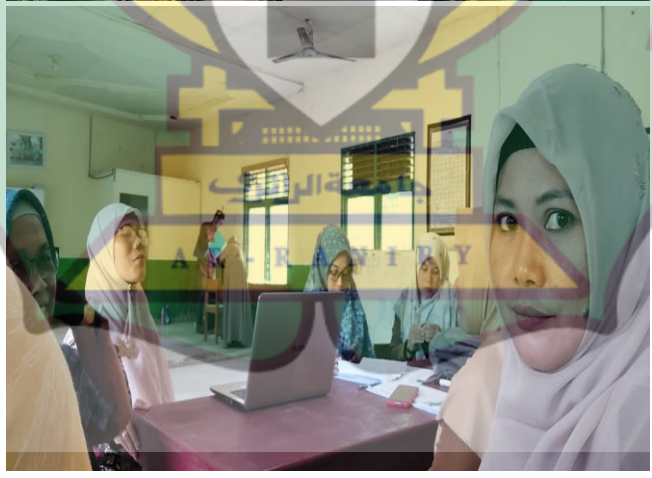















جامعة الرانري
AR-RANIRY



DAFTAR RIWAYAT HIDUP

IDENTITAS PRIBADI

Nama	: Susanna
Tempat/Tanggal Lahir	: Medan/30 November 1977
NIM	: 231002005
Jenis Kelamin	: Perempuan
Agama	: Islam
Alamat	: Desa Simpang Peut, Kab. Nagan Raya-Aceh
No. Hp	: +62 852-7593-4385
E-mail	: susanna01@dinas.belajar.id

KELUARGA

Ayah	: Alm. Harun Al-Rasyid
Ibu	: Suparni
Suami	: Alfiandri, SE. Ak., M.Si
Anak	: 1. Faradisa Putroe Adha 2. Amalia Sandi Alzahrah 3. Syamil Ikhwan Fadli 4. Afiqah Ukhti Farlisyam

PENDIDIKAN

SD Negeri 060919 Medan	Lulus tahun 1990
MTsS YPP AZIDDIN	Lulus tahun 1993
MAN 1 Medan	Lulus tahun 1996
S1 IAIN Sumatera Utara	Lulus tahun 2001
S1 STAIS Sumatera	Lulus tahun 2005
S2 UIN Ar-Raniry	Lulus tahun 2014
S3 UIN Ar-Raniry	2023 s.d sekarang

PELATIHAN

1. Bimtek Pelatihan Pengawas Sekolah "Berisi" (Berbasis Data, Ide Solusi, Sederhana Perencanaan dan Pelaksanaan, Impactful) 2024.
2. Pelatihan Asesor BAN-PDM yang diselenggarakan antara tanggal 1 Juli s.d. 1 Agustus 2024 di Provinsi Aceh. 2024.
3. Implementasi Mendeley Untuk Penulisan Karya Ilmiah, Disertasi dan Tesis 2024.
4. Pelatihan Implementasi Kurikulum Merdeka Berdiferensiasi bagi Pengawas SD/SMP/SMA Tahun 2025 yang diselenggarakan oleh Balai Pendidikan dan Pelatihan Keagamaan Provinsi Aceh dari tanggal 19 Mei sampai dengan 24 Mei 2025 di Banda Aceh.
5. Mengikuti Pembelajaran Kelas Tahsinul Qiroah yang diselenggarakan Lembaga Ruang Sanad Indonesia di angkatan 30.
6. Training of Trainers Calon Pelatih Daerah Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan Guru Pendidikan Agama Islam.
7. Sosialisasi Asesmen Nasional di SMA Angkatan 3, Direktorat Sekolah Menengah Atas, Direktorat Jendral Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan-Jakarta.
8. ToT PPKB GPAI, Direktorat PAI Direktorat Jendral Pendidikan Islam Kemenag RI Bekerjasama Dengan UIN Gunung Djati Bandung-Jakarta.
9. Sijil Penghargaan Program Pelatihan Pengawas Sekolah Acheh, Indonesia, Fakulti Pembangunan Manusia Universiti Pendidikan Sultan Idris-Malaysia.

KARYA ILMIAH

1. Narrative of Developing Authentic Assesment Instruments for Islamic Religious Education in Secondary School Trough a

Participatory ADDIE Approach. https://research.adra.ac.id/index.php/ijen/article/view/3896
2. Guru di Persimpangan Kurikulum Baru: Dilema Implementasi Kurikulum Merdeka Berbasis Keislaman. https://jurnal.staisumatera-medan.ac.id/index.php/fitrah/article/view/478
3. Etika Ilmuwan dalam Kerangka Filsafat Ilmu. https://www.jurnal.stainusantara.ac.id/index.php/ikhtibar-nusantara/article/view/92.
4. Integration of Tecnology in Improving The Profesionalism of Islamic Religious Education Teacher. https://www.jurnal.stainusantara.ac.id/index.php/ikhtibar-nusantara/article/view/92
5. Positive and Negative Energy in Humans. https://www.jurnal.stainusantara.ac.id/index.php/ikhtibar-nusantara/article/view/92
6. Strategi Pebelajaran Aktif: Pemanfaatan Metode Driil, Teamwork, dan Role Play dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. https://ejournal.iai-almuslimaceh.ac.id/index.php/JTA/article/view/93
7. https://ejournal.staindirundeng.ac.id/index.php/tadib/article/view/4174

Banda Aceh, 09 September 2026

SUSANNA