ALSYS
Jurnal Keislaman dan Ilmu Pendidikan

e-ISSN : 2808-540X
p-ISSN : 2808-7119

Terindeks: Copernicus, Sinta 5, Dimensions, Scilit, Lens, Semantic Scholar, Garuda, Google, Base, etc.

https://doi.org/10.58578/alsys.v6i4.10901

PROBLEMATIKA IMPLEMENTASI ASESMEN *AS, FOR, OF LEARNING* DALAM PENGEMBANGAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM: SEBUAH KAJIAN KONSEPTUAL

Problems in the Implementation of Assessment As, For, Of Learning in the Development of Islamic Religious Education: A Conceptual Study

Muhammad Zaki Ridho Djakfar[1], Dwi Ratnasari[2], Sari Narulita[3], Suhaeniah[4]
[1,2,4]UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta; [3]Universitas Negeri Jakarta
124204012043@student.uin-suka.ac.id; dwi.ratnasari@uin-suka.ac.id

Article Info:

Submitted:	Revised:	Accepted:	Published:
May 14, 2026	Jun 11, 2026	Jun 25, 2026	Jun 30, 2026

Abstract

Although assessment in Islamic Religious Education (PAI) learning has an important role in measuring, guiding, and reflecting students' development, PAI assessment practices still tend to be dominated by conventional tests, so formative and reflective assessment has not been optimally implemented. This article aims to analyze the concepts of assessment as learning, for learning, and of learning in the development of PAI learning through a conceptual study. This study used a literature review method by examining various relevant sources to identify key concepts, critically analyze the weaknesses and opportunities of assessment, and synthesize assessment theory with the contextual needs of Islamic education. The results of the study show that assessment of learning tends to emphasize cognitive achievement, thereby having limitations in assessing students' affective, psychomotor, and reflective dimensions. Conversely, the integration of assessment for learning and assessment as learning has the potential to become an important strategy in building Islamic character through the processes of feedback, self-reflection, and active student involvement in learning. The conclusion of this study affirms that the ideal PAI assessment model needs to be developed

AlSys is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

holistically, variatively, and authentically so that it can support the formation of students who are knowledgeable, faithful, and morally upright. These findings contribute to strengthening studies on PAI assessment and provide practical implications for teachers in designing assessments that are oriented not only toward learning outcomes but also toward the process of character formation and students' religious reflection.

Keywords: Learning Assessment; Islamic Religious Education; Formative Assessment; Reflective Assessment; Authentic Assessment

Abstrak: Meskipun asesmen dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki peran penting dalam mengukur, membimbing, dan merefleksikan perkembangan peserta didik, praktik asesmen PAI masih cenderung didominasi oleh tes konvensional sehingga asesmen formatif dan reflektif belum diterapkan secara optimal. Artikel ini bertujuan menganalisis konsep asesmen *as learning*, *for learning*, dan *of learning* dalam pengembangan pembelajaran PAI melalui kajian konseptual. Penelitian ini menggunakan metode kajian literatur dengan menelaah berbagai sumber yang relevan untuk mengidentifikasi konsep utama, menganalisis secara kritis kelemahan dan peluang asesmen, serta mensintesis teori asesmen dengan kebutuhan kontekstual pendidikan Islam. Hasil kajian menunjukkan bahwa asesmen *of learning* cenderung menekankan capaian kognitif sehingga memiliki keterbatasan dalam menilai dimensi afektif, psikomotorik, dan reflektif peserta didik. Sebaliknya, integrasi asesmen *for learning* dan *as learning* berpotensi menjadi strategi penting dalam membangun karakter Islami melalui proses umpan balik, refleksi diri, dan keterlibatan aktif peserta didik dalam pembelajaran. Simpulan kajian ini menegaskan bahwa model asesmen PAI yang ideal perlu dikembangkan secara holistik, variatif, dan autentik agar mampu mendukung pembentukan peserta didik yang berilmu, beriman, dan berakhlak. Temuan ini berkontribusi terhadap penguatan kajian asesmen PAI serta memberikan implikasi praktis bagi guru dalam merancang penilaian yang tidak hanya berorientasi pada hasil belajar, tetapi juga pada proses pembentukan karakter dan refleksi keagamaan peserta didik.

Kata Kunci: Asesmen Pembelajaran; Pendidikan Agama Islam; Asesmen Formatif; Asesmen Reflektif; Asesmen Autentik

PENDAHULUAN

Prespektif manajemen diri Islami mencakup pengembangan dan pengendalian aspek material, emosional, serta keterampilan seseorang, dengan menekankan pentingnya niat dan pengelolaan waktu dalam manajemen sikap atau perbuatannya yang efektif (Alamri & Alothman, 2021). Allah berfirman dalam QS. Al-Hasyr [59]:18:

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

"Wahai orang-orang yang beriman, bertakwalah kepada Allah dan hendaklah setiap orang memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk hari esok (akhirat)."

Ayat ini mengajarkan prinsip refleksi dan evaluasi diri sebagai bagian dari proses pendidikan spiritual. Serta menjaga perbuatan dari perbuatan tercela, menjadikan kesalahan

yang dilakukan sebelumnya bentuk dari pengalaman untuk tidak terulang dimasa yang mendatang (Hu et al., 2024). Hal ini menjadikan manusia berfikir untuk menilai sikap-sikapnya yang telah lalu.

Berdasarkan penelitian yang ditemukan dilapangan asesmen otentik, penilaian diri, dan penilaian sikap dalam pendidikan Islam bertujuan membentuk karakter religius dan kesadaran bahwa setiap tindakan akan dipertanggungjawabkan, baik di dunia maupun di akhirat (Prihatin & Hamami, 2022). Hal ini memperkuat integrasi antara proses pendidikan dan persiapan menghadapi hisab di akhirat. Setiap amal manusia akan dinilai, tidak hanya berdasarkan bentuk lahiriah, tetapi juga niat dan kualitas batinnya (Barrett et al., 2016). Hal ini menunjukkan bahwa asesmen dalam Islam bersifat holistik, mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik sekaligus spiritual. Dengan demikian, pendidikan Islam seharusnya mengadopsi sistem asesmen yang tidak hanya berorientasi pada hasil akhir (of learning), tetapi juga mendidik peserta didik untuk melakukan refleksi (as learning) serta memberi umpan balik yang menuntun mereka ke arah perbaikan (for learning).

Asesmen dalam tarbiyah Islamiyah berfungsi untuk menilai perkembangan kepribadian, akhlak, dan Spiritual peserta didik, sejalan dengan tujuan utama pendidikan Islam yaitu membentuk insan yang beriman, berakhlak mulia, dan siap menghadapi tantangan zaman sebagai khalifah di bumi (Lafrarchi, 2020). Imam al-Ghazali dalam Ihya' Ulum al-Din menekankan pentingnya muhasabah sebagai sarana memperbaiki diri dan meningkatkan kualitas amal (Sopingi, 2015). Prinsip ini sejalan dengan gagasan Schellekens et al. (2021a) mengenai assessment as learning yang menempatkan peserta didik sebagai subjek reflektif yang aktif menilai perkembangan dirinya. Konsep asesmen modern banyak dipopulerkan oleh para pakar pendidikan Barat. Assessment of learning adalah evaluasi tradisional yang berfungsi mengukur pencapaian siswa di akhir proses belajar, berfokus pada hasil, dan digunakan untuk pengambilan keputusan penting seperti penilaian akhir dan kelulusan (Wiliam, 2011).

Penelitian Shafii & Berger (2025) menunjukkan bahwa Assessment For Learning yang diterapkan secara konsisten dan formatif dapat meningkatkan motivasi, prestasi akademik, dan keterlibatan siswa secara signifikan. Kunci keberhasilan terletak pada kualitas umpan balik dan keterlibatan aktif siswa dalam proses penilaian. Assessment For Learning memungkinkan guru memberikan umpan balik konstruktif yang membantu siswa memahami kelemahan dan memperbaikinya. "assessment for learning culture" di sekolah, di mana

asesmen menjadi bagian dari pembelajaran itu sendiri. Menurutnya, asesmen bukan hanya alat untuk menilai, tetapi juga untuk membangun kepercayaan diri siswa dan menumbuhkan semangat belajar.

Assessment as learning (AaL) memang diakui sebagai paradigma baru yang sangat relevan dengan kebutuhan pendidikan abad ke-21, karena menekankan peran aktif siswa dalam proses penilaian dan pengembangan keterampilan esensial seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi (Thornhill-Miller et al., 2023). pendekatan ini menekankan kemandirian siswa, kesadaran metakognitif, dan tanggung jawab individu terhadap proses belajarnya. Dengan kata lain, asesmen tidak hanya datang dari Guru tetapi juga dari kesadaran Siswa sendiri. Jika dibandingkan dengan nilai-nilai Islam, konsep as learning ini sejatinya memiliki paralel yang kuat dengan ajaran tazkiyah al-nafs (penyucian jiwa) dan muhasabah (Anwar et al., 2025).

Model asesmen yang ideal dalam pendidikan Islam menilai tiga dimensi utama: keimanan ”aqidah atau spiritualitas”, pengetahuan ”ilmu”, dan pengamalan ”amal atau akhlak” (Prihatin & Hamami, 2022). Penilaian ini bertujuan membentuk insan kamil (manusia paripurna) yang berkarakter mulia, berilmu, dan beramal saleh (Hidayat & Abas, 2019). Asesmen dilakukan secara holistik, meliputi aspek kognitif (pengetahuan agama), afektif (sikap dan nilai), serta psikomotorik (praktik ibadah dan perilaku sehari-hari). Instrumen yang digunakan meliputi tes tertulis/lisan, observasi, portofolio, dan penilaian praktik (Suriyanti et al., 2023). Setiap aspek asesmen harus dikaitkan dengan nilai-nilai ilahiyah, sehingga pengetahuan dan keterampilan yang dinilai selalu diarahkan pada penguatan iman dan pengamalan ajaran Islam dalam kehidupan (Prihatin & Hamami, 2022). Seperti yang ditegaskan oleh Ibn Miskawayh dalam Tahdzib al-Akhlak, pendidikan bukan hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk akhlak yang mulia(Alamri & Alothman, 2021). Oleh karena itu, asesmen dalam PAI tidak boleh berhenti pada evaluasi hafalan atau pengetahuan tekstual, melainkan harus mampu mengukur sejauh mana nilai-nilai Islam benar-benar diinternalisasi dalam perilaku peserta didik.

Al-Qur’an mengajarkan prinsip evaluasi dalam QS. Al-Zalzalah [99]:7–8:

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

"Barangsiapa mengerjakan kebaikan seberat dzarrah pun, niscaya dia akan melihat (balasannya). Dan barangsiapa mengerjakan kejahatan seberat dzarrah pun, niscaya dia akan melihat (balasannya pula)."

Prinsip ini menunjukkan bahwa asesmen dalam Islam menilai hal-hal yang tampak maupun yang tersembunyi, besar maupun kecil. Asesmen dalam Islam bersifat holistik, menilai aspek yang tampak (lahiriah) maupun yang tersembunyi (batiniah), serta mencakup hal-hal besar dan kecil dalam kehidupan peserta didik. Prinsip ini tercermin dalam model asesmen profetik dan asesmen berbasis kompetensi yang menilai dimensi kognitif, afektif, spiritual, moral, sosial, dan emosional secara menyeluruh, tidak hanya aspek akademik semata (Rahman, 2025). Konsep ini jika diterjemahkan dalam konteks pendidikan, berarti asesmen PAI seharusnya mampu menangkap dimensi Sikap (attitude), Niat (intention), dan Praktik nyata (practice). Dengan kata lain, pendekatan assessment as, for, dan of learning dapat dipandang sebagai representasi pedagogis dari prinsip evaluasi dalam Islam (Hazyimara et al., 2024).

Meski kerangka konseptual asesmen Islam sangat kaya, realitas di lapangan menunjukkan problematika serius. Penelitian menunjukkan bahwa guru PAI umumnya menggunakan tes tertulis untuk menilai aspek kognitif, dengan fokus pada soal yang menguji kemampuan mengingat dan memahami konsep agama (Prilianti et al., 2021). Soal pada level kognitif tinggi seperti analisis, evaluasi, dan kreasi masih jarang digunakan, sehingga penilaian cenderung tidak mendorong kemampuan berpikir kritis atau refleksi mendalam (Wisniewski et al., 2020). Instrumen tertulis, baik pilihan ganda maupun esai, tidak efektif untuk menilai dimensi sikap dan akhlak. Penilaian sikap dan perilaku lebih membutuhkan pendekatan otentik seperti observasi, penilaian portofolio, atau penugasan berbasis praktik (Rahman, 2025a). Namun, guru PAI masih jarang menerapkan teknik penilaian otentik secara konsisten, sehingga dimensi afektif dan psikomotorik siswa kurang terukur secara komprehensif. Ketergantungan pada ujian tertulis berisiko mengabaikan tujuan utama PAI, yaitu pembentukan karakter dan akhlak mulia (Anwar et al., 2025). Diperlukan pelatihan guru untuk mengembangkan dan menerapkan penilaian otentik yang lebih holistik, serta mendorong penggunaan instrumen yang mampu mengukur seluruh dimensi kompetensi siswa.

Dalam penelitian Ramdhan et al., (2023). menunjukkan bahwa meskipun kurikulum dan kebijakan pendidikan (misal Permendikbud 23/2016, Kurikulum Merdeka) mendorong

penilaian autentik yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotor, implementasinya di lapangan masih terbatas. Guru PAI lebih sering menggunakan tes tertulis, sementara portofolio, observasi praktik ibadah, jurnal refleksi, dan proyek sosial hanya sesekali diterapkan atau bahkan belum menjadi kebiasaan.

Banyak guru PAI menggunakan instrumen sederhana seperti skala Likert atau tabel penilaian dengan kategori "sangat baik, baik, cukup baik, kurang baik" untuk menilai sikap siswa. Penilaian ini umumnya dilakukan secara administratif, tanpa proses refleksi, diskusi, atau umpan balik yang mendalam kepada siswa (Amri, 2024). Akibatnya, penilaian afektif lebih menjadi rutinitas pengisian nilai daripada sarana pembinaan karakter. Penyebabnya karna Kurangnya pemahaman dan keterampilan guru dalam merancang dan melaksanakan penilaian afektif yang otentik dan reflektif.

Minimnya pelatihan asesmen bagi guru Pendidikan Agama Islam (PAI) menyebabkan banyak guru belum familiar dengan paradigma asesmen baru, sehingga masih cenderung menggunakan metode konvensional dan kurang inovatif (Zaqiah et al., 2024). Intervensi seperti pelatihan daring (e-training), workshop, dan Program PPG telah terbukti efektif meningkatkan kompetensi guru PAI, terutama dalam aspek Pedagogik dan Profesional (Mardhiah et al., 2023). Namun, pelatihan lanjutan dan dukungan berkelanjutan sangat dibutuhkan, khususnya dalam pengembangan asesmen otentik, penggunaan teknologi, dan refleksi praktik. Situasi ini menimbulkan kesenjangan serius antara tujuan pendidikan Islam yang menekankan internalisasi nilai dengan praktik asesmen yang sekadar administratif.

Banyak penelitian lapangan dengan standar internasional menunjukkan efektivitas asesmen formatif dan reflektif. Misalnya, Meta-analisis besar menunjukkan bahwa feedback memiliki efek sedang hingga tinggi pada hasil belajar siswa, dengan nilai effect size rata-rata antara 0,44 hingga 0,79 menjadikannya salah satu intervensi pendidikan paling berpengaruh, feedback sebagai salah satu pengaruh paling kuat terhadap pencapaian belajar, meski efeknya sangat bervariasi tergantung pada bentuk dan kualitas feedback (Wisniewski et al., 2020).

Namun, dalam konteks PAI, penelitian masih jarang mengkaji aspek integratif asesmen. Beberapa studi hanya fokus pada efektivitas metode ujian tertulis atau hafalan, tanpa membahas bagaimana asesmen dapat berfungsi sebagai alat tarbiyah yang membentuk akhlak. Ini menegaskan adanya Research Gap yang perlu diisi melalui kajian konseptual seperti artikel ini (Azis et al., 2022).

Kesenjangan utama dapat diidentifikasi sebagai berikut, Secara teoretis, banyak literatur pendidikan membahas asesmen secara umum, tetapi belum ada kajian mendalam yang mengkontekstualisasikan assessment as, for, dan of learning dalam PAI (Prilianti et al., 2021) . Secara praktis, guru PAI masih dominan menggunakan asesmen kognitif, sementara aspek afektif dan psikomotorik kurang diperhatikan (Nurohmah & Ma'rifah, 2025). Secara filosofis, nilai-nilai muhasabah, hisab, dan tarbiyah dalam Islam belum diintegrasikan ke dalam kerangka asesmen modern. Urgensi kajian ini terletak pada upaya mengisi kesenjangan tersebut dengan menawarkan kerangka konseptual yang lebih holistik, selaras dengan tujuan PAI yang mencakup pembentukan iman, ilmu, dan akhlak (Prihatin & Hamami, 2022).

Berdasarkan uraian panjang di atas, muncul sejumlah pertanyaan penting yang menjadi pijakan kajian, Bagaimana pemahaman konseptual mengenai assessment as, for, dan of learning menurut para ahli pendidikan modern. Bagaimana pandangan Islam, khususnya konsep muhasabah dan tarbiyah, dapat diintegrasikan dengan paradigma asesmen modern (Suriyanti et al., 2023). Apa saja problem nyata dalam implementasi asesmen PAI saat ini, baik pada aspek kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Bagaimana kerangka konseptual integrasi asesmen as, for, dan of learning dapat dikembangkan untuk memperkuat tujuan Pendidikan Agama Islam di era kontemporer.

METODE

Riset ini memakai kajian konseptual (conceptual research) sebagai pendekatan utama. Kajian konseptual adalah metode penelitian yang mengarahkan fokus pada analisis, sintesis, dan pengembangan konsep berdasarkan telaah kritis terhadap teori, literatur, serta hasil penelitian sebelumnya yang relevan (Shirmohammadi et al., 2019). Dalam artikel konseptual pasti selalu dapat memicu ide-ide baru, maka riset memungkinkan mengambil bentuk yang lebih ambisius dalam merancang agenda penelitian (Reese, 2023).

Artikel ini memiliki konteks konseptual untuk menelaah tiga model asesmen, yaitu assessment of learning, assessment for learning, dan assessement as learning. Riset jelas dengan mencari sumber literatur yang mengarah kepada artikel-artikel ilmiah dan buku-buku yang membahas tentang teks pendidikan.

Metode penelitian konseptual memiliki tahapan sebagai berikut:

1. Indentifikasi Konsep Utama. Riset ini mendalami Pengertian dasar, Karakteristik, dan arah tujuan dari asesmen As, For, and Of Learning dengan paradigma Pendidikan Agama Islam.
2. Analisis Kritis. Mencari nilai yang menjadi kelebihan, kekurangan, dan efektifitas dari ketiga bentuk asesmen didalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam.
3. Sintesis Teori. Mengkombinasikan argumen para ahli dalam kebutuhan kontekstual Pendidikan Agama Islam, ini akan mengarahkan kepada hasil yang lebih komprehensif
4. Implikasi Pengembangan. Menyimpulkan keterlibatan Teoritis dan Praktis dari kajian, yang mengarah kepada model pengembangan asesmen Pendidikan Agama Islam yang variatif, auntentik, dan berlandaskan pada Pendidikan Agama Islam.

Penelitian ini tidak menghasilkan temuan lapangan seperti penelitian empiris, melainkan menyajikan analisis komprehensif yang dapat dimanfaatkan untuk penelitian lanjutan atau implementasi kebijakan asesmen dalam Pendidikan Agama Islam.

HASIL

Temuan Utama

Indentifikasi *Asesmen As, For, And of Learning*

Berdasarkan kajian literatur, telaah dokumen kurikulum, serta analisis konseptual yang dilakukan, penelitian ini menemukan sejumlah poin penting terkait penerapan asesmen as learning, for learning, dan of learning dalam pengembangan Pendidikan Agama Islam (Prihatin & Hamami, 2022). Temuan-temuan ini memperlihatkan baik kondisi objektif praktik asesmen di lapangan maupun potensi teoritis yang dapat dikembangkan untuk memperkuat kualitas pembelajaran PAI (Nurhayani et al., 2023). Secara lebih komprehensif, temuan tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut:

1. Kecenderungan Praktik Asesmen *Of Learning* dalam Pendidikan Agama Islam

Salah satu temuan utama dari kajian konseptual ini adalah adanya kecenderungan dominan penggunaan *assessment of learning* atau asesmen hasil akhir dalam praktik pembelajaran Pendidikan Agama Islam (Kistoro et al., 2023). Asesmen *of learning* pada hakikatnya merujuk pada bentuk penilaian yang berorientasi pada pencapaian hasil belajar setelah proses pembelajaran berlangsung (Leeuwenkamp et al., 2019). Biasanya, asesmen ini dilakukan dalam bentuk ujian sumatif, tes akhir semester, ulangan harian, atau penilaian hasil hafalan.

a) Tertuju Hanya dalam lingkup Kognitif

Dalam praktiknya, asesmen *of learning* dalam PAI lebih menitikberatkan pada aspek kognitif. Peserta didik dinilai berdasarkan seberapa baik mereka menguasai pengetahuan faktual dan konseptual terkait Al-Qur'an, Hadis, Akidah, Fikih, dan Akhlak (Azis et al., 2022). Misalnya, siswa diuji kemampuannya menjawab soal pilihan ganda tentang hukum-hukum fiqh, menuliskan ayat tertentu, atau menyebutkan definisi akhlak terpuji. Walaupun ranah kognitif penting, dominasi asesmen ini cenderung mengabaikan dimensi afektif dan psikomotorik yang justru merupakan inti dari PAI.

b) Implementasinya terlalu Administratif dan Normatif

Hasil kajian menunjukkan bahwa banyak guru PAI masih memandang asesmen sebagai kewajiban administratif semata. Evaluasi dilakukan untuk memenuhi tuntutan laporan nilai, bukan sebagai bagian Integral dari proses pembelajaran (Tjabolo & Otaya, 2019). Hal ini mengakibatkan asesmen lebih bersifat normatif, hanya memastikan bahwa peserta didik memenuhi standar minimum kelulusan. Tanpa memperhatikan proses pembentukan sikap religius yang lebih mendalam.

c) Terbatas dalam mengukur Akhlak dan Ibadah (Afektif)

Karakteristik asesmen *of learning* menyebabkan dimensi afektif (keimanan, kesungguhan beribadah, sikap sosial Islami) sulit diukur. Misalnya, keberhasilan seorang siswa dalam salat tidak dapat sepenuhnya ditentukan melalui tes tertulis, melainkan perlu observasi praktik nyata (Rogaten et al., n.d.). Namun, karena lebih mudah dan praktis, guru sering mengandalkan soal ujian untuk menilai ranah yang seharusnya bersifat perilaku. Akibatnya, ada jurang antara tujuan pendidikan Islam (yakni pembentukan insan beriman dan berakhlak mulia) dengan realitas asesmen yang dilakukan.

d) Terlalu mengedepankan Tes Konvensional

Hasil kajian menunjukkan bahwa praktik asesmen PAI masih terlalu mengedepankan tes konvensional, seperti pilihan ganda, uraian, dan hafalan. Instrumen ini memang mudah dilaksanakan dan cepat dikoreksi, namun hanya menilai aspek kognitif (Fadlillah & Kusaeri, 2024). Dampaknya, dimensi afektif (sikap religius, akhlak) dan psikomotorik (praktik ibadah, keterampilan sosial Islami) tidak terukur secara mendalam. Akibatnya, ada kesenjangan antara tujuan kurikulum PAI yang menekankan pembentukan iman, takwa, dan akhlak mulia dengan realitas asesmen yang hanya menghasilkan angka akademik.

e) Efek Negatif Asesmen *of Learning* Dominan

Hasil kajian Jumaeda et al. (2022) memperlihatkan bahwa dominasi asesmen *of learning* dalam PAI menimbulkan sejumlah efek negatif. Pertama, peserta didik cenderung belajar hanya untuk mendapatkan nilai ujian, bukan untuk menginternalisasi nilai-nilai Islam. Kedua, guru kurang memiliki gambaran utuh tentang perkembangan spiritual, akhlak, dan keterampilan ibadah siswa, karena penilaian hanya berfokus pada ranah kognitif. Ketiga, praktik ini menciptakan kesenjangan antara tujuan ideal pendidikan Islam, yakni membentuk insan beriman dan berakhlak mulia. dengan hasil nyata yang lebih berupa pencapaian akademik formal. Akibatnya, pendidikan agama kehilangan Dimensi Transformasi Moral dan Spiritual yang seharusnya menjadi ruh utamanya.

2. Keterbatasan Penerapan Asesmen Formatif

Meskipun asesmen formatif memiliki potensi besar dalam meningkatkan kualitas pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), penerapannya masih menghadapi berbagai keterbatasan.

a) Keterbatasan pemahaman guru. Banyak pendidik yang masih memandang asesmen sebatas alat pengukuran hasil akhir, bukan sebagai sarana untuk memberikan umpan balik dan perbaikan proses belajar (Brown et al., 2024). Hal ini menyebabkan asesmen formatif sering diabaikan atau dilakukan secara minimal.

b) Keterbatasan waktu dan beban administrasi. Guru PAI umumnya memiliki jam mengajar padat, sehingga pelaksanaan asesmen formatif yang memerlukan observasi mendalam, diskusi reflektif, atau umpan balik individual sulit dilakukan secara konsisten (Atika et al., 2023). Akibatnya, asesmen lebih sering difokuskan pada tes tertulis yang lebih praktis namun kurang menyentuh ranah afektif dan psikomotorik.

c) Keterbatasan instrumen. Asesmen formatif dalam PAI seharusnya mencakup aspek kognitif, afektif, dan keterampilan ibadah. Namun, instrumen yang digunakan masih sangat terbatas, lebih banyak berupa soal pilihan ganda atau uraian singkat (Aditya et al., 2025). Padahal, instrumen seperti portofolio, jurnal reflektif, penilaian praktik ibadah, maupun proyek sosial keagamaan dapat memberikan gambaran lebih utuh tentang perkembangan peserta didik.

d) Keterbatasan budaya evaluasi. Dalam praktiknya, masih kuat budaya yang menekankan nilai numerik sebagai tolok ukur keberhasilan (Brunner, 2020). Hal ini menghambat pengakuan terhadap asesmen formatif yang sebenarnya lebih menekankan proses, perkembangan, dan pembentukan karakter Islami.

Dengan demikian, keterbatasan-keterbatasan ini menunjukkan bahwa meskipun asesmen formatif penting dan relevan dalam PAI, implementasinya masih memerlukan pelatihan guru, dukungan sistem, serta perubahan paradigma agar benar-benar berfungsi sebagai alat pembelajaran yang holistik.

3. Minimnya Peran Reflektif Peserta Didik Melalui Asesmen *As Learning*

Asesmen *as learning* pada hakikatnya menekankan keterlibatan aktif peserta didik dalam proses penilaian (Mcarthur, 2020). Melalui asesmen ini, siswa didorong untuk merefleksikan pemahaman, menilai kemajuan belajar, dan mengidentifikasi strategi perlu direkonstruksi. Namun, dalam praktik Pendidikan Agama Islam (PAI), penerapan aspek reflektif ini masih sangat minim.

a) Peserta didik sering kali belum terbiasa melakukan refleksi diri dalam konteks pembelajaran. Budaya belajar di sekolah lebih menekankan penerimaan materi guru dan penguasaan kognitif, sehingga siswa jarang diajak untuk mengkritisi pemahamannya, mengevaluasi pengamalan nilai Islami, atau menyusun rencana perbaikan diri (Amtu et al., 2020).

b) Guru PAI umumnya masih kurang memberikan ruang bagi asesmen diri (*self-assessment*) atau penilaian sejawat (*peer-assessment*). Praktik reflektif seperti menulis jurnal harian keagamaan, mencatat pengalaman spiritual, atau mendiskusikan dilema moral sering dianggap tidak esensial karena tidak menghasilkan skor kuantitatif (Meierdirk, 2016). Akibatnya, siswa kehilangan kesempatan untuk menyadari proses belajarnya sebagai bentuk internalisasi nilai.

c) Minimnya pemanfaatan instrumen reflektif. Instrumen seperti portofolio, catatan refleksi, atau *learning log* jarang digunakan (Chuanchom et al., 2024). Padahal, dalam pembelajaran PAI, instrumen tersebut bisa menjadi media penting untuk menumbuhkan kesadaran diri peserta didik dalam mengaitkan ilmu agama dengan perilaku sehari-hari.

d) Tekanan kurikulum yang berorientasi pada hasil akhir membuat guru lebih fokus pada pencapaian nilai ulangan daripada menumbuhkan kemampuan reflektif (Tran & O'Connor, 2024). Hal ini berimplikasi pada lemahnya pembentukan karakter Islami, karena siswa tidak dilatih untuk berpikir kritis dan sadar diri dalam menginternalisasi ajaran agama.

Dengan kondisi ini, peran reflektif peserta didik melalui asesmen *as learning* menjadi kurang optimal. Padahal, jika diimplementasikan secara serius, asesmen ini dapat menumbuhkan kemandirian belajar, kesadaran spiritual, dan tanggung jawab moral sejalan dengan tujuan Pendidikan Agama Islam.

4. Kesejangan antara Idealitas Kurikulum dengan Realitas Implementasi Asesmen

Secara ideal, kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) di Indonesia telah dirancang untuk menghasilkan pembelajaran yang utuh, mencakup aspek pengetahuan, sikap, dan keterampilan (Pariama et al., 2024). Kurikulum menekankan penggunaan asesmen yang bervariasi, mulai dari asesmen autentik, formatif, sumatif, hingga reflektif. Dengan tujuan memastikan bahwa pembelajaran tidak hanya berhenti pada penguasaan materi kognitif, tetapi juga berdampak pada internalisasi nilai, pembiasaan ibadah, dan pembentukan karakter Islami peserta didik.

Realitas implementasi yang terjadi dilapangan terdapat kesenjangan cukup besar antara idealitas tersebut dengan praktiknya. Asesmen masih dominan berorientasi pada ranah kognitif. Guru lebih banyak menggunakan tes tertulis seperti pilihan ganda atau uraian singkat untuk mengukur penguasaan materi (Kal'ney et al., 2023). Padahal, dimensi afektif (sikap keagamaan) dan psikomotorik (praktik ibadah) yang menjadi inti dari PAI sering kali tidak terukur secara memadai.

Asesmen autentik yang diamanatkan kurikulum, seperti portofolio, observasi praktik ibadah, jurnal reflektif, atau proyek sosial, masih jarang digunakan. Guru cenderung memilih instrumen yang lebih sederhana dan praktis, meski kurang mencerminkan capaian utuh peserta didik (Barber, 2020). Keterbatasan waktu, jumlah siswa yang besar, serta tuntutan administrasi juga membuat asesmen autentik sulit dilaksanakan secara konsisten.

Konsistensi dalam menyeimbangkan asesmen *as learning*, *for learning*, dan *of learning* belum tercapai. Dalam praktiknya, asesmen *of learning* (sumatif) masih menjadi fokus utama, sementara asesmen formatif dan reflektif yang seharusnya mendukung proses pembelajaran kurang dimanfaatkan. Akibatnya, peserta didik lebih diarahkan untuk mengejar nilai akhir, bukan proses pembelajaran yang mendalam atau kesadaran diri religius (Svensäter & Rohlin, 2023).

Dalam Pendidikan Agama Islam faktor pendukung implementasi asesmen juga masih terbatas. Banyak guru PAI belum mendapatkan pelatihan yang memadai mengenai teknik asesmen inovatif (Yemmardotillah et al., 2024). Selain itu, dukungan kebijakan sekolah dan ketersediaan instrumen yang relevan dengan konteks PAI juga sering kali belum optimal. Hal ini membuat guru terjebak pada pola asesmen tradisional yang lebih mudah diterapkan.

Dengan demikian, meskipun kurikulum Pendidikan Agama Islam telah menetapkan standar tinggi mengenai asesmen yang holistik, realitasnya praktik di kelas masih didominasi cara-cara konvensional (Anati & Khozin, 2024). Kesenjangan ini menunjukkan perlunya

penguatan kapasitas guru, penyediaan instrumen asesmen autentik yang lebih aplikatif, serta perubahan paradigma evaluasi agar asesmen benar-benar mampu mendukung tujuan utama PAI, yaitu pembentukan insan beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia.

5. Kurangnya Ragam Pandangan Instrumen Asesmen Pendidikan Agama Islam

Salah satu problem mendasar dalam implementasi asesmen Pendidikan Agama Islam (PAI) adalah kurangnya keragaman instrumen yang digunakan oleh guru (Rovai et al., 2009). Idealnya, asesmen PAI tidak hanya mengukur aspek kognitif melalui tes tertulis, tetapi juga mampu menangkap dimensi afektif (sikap, nilai, spiritualitas) serta psikomotorik (praktik ibadah dan keterampilan sosial keagamaan). Instrumen yang beragam sangat diperlukan untuk mewujudkan tujuan pembelajaran PAI yang bersifat Komprehensif dan Integral.

Kenyataannya di lapangan menunjukkan bahwa instrumen asesmen masih sangat terbatas. Guru PAI lebih sering menggunakan soal pilihan ganda, uraian singkat, atau ujian lisan sederhana (Mulyani et al., 2024). Padahal, bentuk-bentuk asesmen autentik seperti portofolio, jurnal reflektif, observasi praktik ibadah, penilaian proyek sosial, atau penilaian sejawat jarang dimanfaatkan. Hal ini membuat asesmen cenderung mengabaikan dimensi pengamalan nilai agama dan akhlak Islami yang justru merupakan inti dari PAI.

Kurangnya variasi instrumen ini juga dipengaruhi oleh beberapa faktor. Pertama, keterbatasan pemahaman guru mengenai konsep asesmen alternatif yang lebih holistik. Banyak guru masih memandang bahwa asesmen hanya bertujuan memberikan skor akhir, bukan sebagai sarana pembelajaran (Sanusi et al., 2025). Kedua, kendala waktu dan jumlah siswa yang besar membuat guru merasa kesulitan menerapkan instrumen yang menuntut pengamatan intensif atau pendokumentasian hasil belajar (Niki, 2024). Ketiga, kurangnya dukungan kebijakan dan pelatihan dari lembaga pendidikan, sehingga guru PAI tidak memiliki referensi maupun contoh konkret penggunaan instrumen asesmen yang variatif (Rahman, 2025b).

Akibatnya, asesmen dalam Pendidikan Agama Islam sering kali tidak mampu memberikan gambaran menyeluruh tentang perkembangan peserta didik. Yang terlihat hanya capaian kognitif, sementara indikator keberhasilan utama Pendidikan Agama Islam. Yakni terbentuknya akhlak mulia, kesadaran spiritual, dan keterampilan ibadah, kurang terukur secara sistematis. Kondisi ini berpotensi menimbulkan reduksi makna pendidikan agama, seolah-olah keberhasilan siswa hanya ditentukan oleh kemampuan menjawab soal, bukan oleh praktik keberagamaan dalam kehidupan sehari-hari (Agbaria, 2024).

Pengaruhnya penting untuk memperluas pandangan mengenai instrumen asesmen Pendidikan Agama Islam. Guru perlu didorong untuk memanfaatkan berbagai bentuk asesmen autentik yang sesuai dengan karakteristik mata pelajaran, misalnya melalui jurnal reflektif ibadah harian, proyek sosial berbasis nilai Islam, penilaian praktik shalat atau tilawah, hingga asesmen berbasis portofolio (Reza & Isnaeni, 2024). Dengan keragaman instrumen tersebut, asesmen Pendidikan Agama Islam akan lebih mampu mewujudkan tujuan idealnya, yaitu membentuk peserta didik yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara Spiritual dan Berakhlak Mulia.

6. Kebutuhan Pandangan Baru dalam Asesmen Pendidikan Agama Islam

Asesmen dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak cukup hanya mengukur pengetahuan kognitif melalui tes tertulis. Tujuan PAI yang menekankan pembentukan iman, takwa, akhlak, dan keterampilan ibadah menuntut adanya paradigma baru dalam evaluasi pembelajaran (Muhammad et al., 2025).

Pandangan baru ini menempatkan asesmen sebagai bagian integral dalam proses pembelajaran (assessment for learning), sarana refleksi diri peserta didik (assessment as learning), serta alat untuk mengukur capaian akhir (assessment of learning) secara seimbang. Instrumen asesmen juga perlu lebih variatif, tidak hanya tes tertulis tetapi juga portofolio, jurnal reflektif, observasi praktik ibadah, hingga proyek sosial keagamaan (Schellekens et al., 2021).

Dengan pandangan baru ini, asesmen PAI diharapkan tidak lagi sekadar berorientasi pada angka, tetapi benar-benar mencerminkan keberhasilan dalam membentuk karakter Islami peserta didik secara menyeluruh.

7. Implikasi Terhadap Pengembangan Profesinalisme Guru Pendidikan Agama Islam

Temuan terkait kesenjangan asesmen *as, for,* dan *of learning* dalam Pendidikan Agama Islam membawa implikasi penting bagi pengembangan profesionalisme guru(Muhammad et al., 2025). Guru PAI bukan hanya berperan sebagai pengajar materi agama, tetapi juga sebagai fasilitator pembelajaran, pembimbing spiritual, dan penilai perkembangan holistik peserta didik (Chuanchom et al., 2024). Oleh karena itu, perubahan paradigma asesmen menuntut peningkatan kapasitas guru dalam beberapa aspek berikut:

a) Peningkatan Kompetensi Pedagogis

Guru perlu memahami konsep asesmen modern yang menekankan keseimbangan antara asesmen formatif, sumatif, dan reflektif (Amtu et al., 2020). Hal ini mengharuskan mereka untuk mampu merancang instrumen variatif, mulai dari tes tertulis hingga asesmen

autentik seperti portofolio, jurnal reflektif, dan observasi praktik ibadah.

b) Penguatan Keterampilan Evaluatif

Profesionalisme guru PAI juga ditentukan oleh kemampuannya dalam menafsirkan hasil asesmen, memberikan umpan balik konstruktif, serta menjadikannya dasar untuk perbaikan pembelajaran (Atika et al., 2023). Guru yang profesional bukan hanya menghitung skor, tetapi juga mampu membaca makna perkembangan spiritual, emosional, dan sosial siswa.

c) Pengembangan Sikap Reflektif

Guru PAI dituntut memiliki kesadaran reflektif terhadap praktik asesmennya. Mereka harus mampu mengevaluasi efektivitas metode yang digunakan, menyesuaikannya dengan kebutuhan peserta didik, serta terbuka terhadap inovasi asesmen yang lebih relevan dengan tujuan PAI (Zaqiah et al., 2024).

d) Pemanfaatan Teknologi Pendidikan

Era digital membuka peluang asesmen berbasis teknologi. Guru PAI perlu meningkatkan literasi digital agar dapat memanfaatkan platform pembelajaran daring, aplikasi asesmen interaktif, maupun media digital yang dapat mendukung asesmen formatif dan reflektif secara lebih efektif (Hu et al., 2024).

e) Kebutuhan Pelatihan dan Dukungan Institusional

Untuk mewujudkan profesionalisme tersebut, guru memerlukan pelatihan berkelanjutan dan dukungan kebijakan dari sekolah maupun pemerintah (Lafrarchi, 2020). Program pengembangan profesi seperti workshop asesmen autentik, *peer teaching*, serta forum diskusi keagamaan akan memperkaya wawasan guru dalam menerapkan asesmen sesuai tuntutan kurikulum.

Dengan demikian, implikasi dari kajian ini menegaskan bahwa pengembangan profesionalisme guru PAI harus diarahkan pada peningkatan pemahaman konseptual, keterampilan praktis, sikap reflektif, serta adaptasi teknologi. Hanya dengan profesionalisme yang kuat, guru PAI mampu mengimplementasikan asesmen *as, for,* dan *of learning* secara optimal untuk mencapai tujuan utama pendidikan agama, yaitu membentuk peserta didik yang beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia.

PEMBAHASAN

Analisis Kritis

Kajian mengenai asesmen as, for, dan of learning dalam Pendidikan Agama Islam menunjukkan adanya kesenjangan nyata antara Idealitas Kurikulum dan Praktik Implementasi di lapangan (Alamri & Alothman, 2021). Idealnya, asesmen PAI dirancang untuk menilai aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik secara seimbang (Prihatin & Hamami, 2022). Namun, realitas menunjukkan dominasi asesmen of learning berbasis tes konvensional, sehingga dimensi afektif (akhlak, sikap keagamaan) dan psikomotorik (praktik ibadah) kurang terakomodasi.

Kondisi ini tidak hanya disebabkan oleh keterbatasan guru, tetapi juga oleh sistem pendidikan yang masih berorientasi pada nilai numerik (Suriyanti et al., 2023). Guru terjebak pada praktik asesmen tradisional karena faktor efisiensi waktu, beban administrasi, dan minimnya pelatihan asesmen inovatif. Padahal, tanpa perubahan paradigma evaluasi, tujuan utama PAI untuk membentuk insan beriman dan berakhlak mulia akan sulit tercapai (Svensäter & Rohlin, 2023).

Selain itu, minimnya penerapan asesmen as learning menunjukkan lemahnya peran reflektif peserta didik dalam proses belajar agama (Pariama et al., 2024). Hal ini menjadi masalah serius, sebab PAI seharusnya membekali siswa dengan kesadaran diri dan kemampuan muhasabah, bukan sekadar hafalan materi.

Dengan demikian, kritik utama terhadap praktik asesmen PAI saat ini adalah sifatnya yang parsial, reduktif, dan kurang inovatif. Perubahan paradigma menuju asesmen yang holistik, variatif, dan berorientasi pada pengembangan karakter Islami merupakan kebutuhan mendesak.

Sintesis Teori

Berdasarkan hasil identifikasi konsep dan analisis kritis, dapat disusun sintesis teori mengintegrasikan pandangan para ahli dengan kebutuhan kontekstual pendidikan Islam.

Para ahli asesmen pendidikan seperti Schellekens et al. (2021)membedakan tiga paradigma utama asesmen: *assessment of learning* (penilaian hasil belajar), *assessment for learning* (penilaian untuk mendukung proses belajar), dan *assessment as learning* (penilaian sebagai refleksi diri peserta didik). Ketiga paradigma ini memiliki fungsi berbeda, tetapi saling melengkapi dalam kerangka pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan potensi

siswa secara menyeluruh.

Dalam konteks pendidikan Islam, tujuan pembelajaran tidak hanya menguasai pengetahuan kognitif, tetapi juga membentuk sikap religius, akhlak mulia, serta keterampilan ibadah (Sanusi et al., 2025). Oleh karena itu, asesmen tidak bisa direduksi hanya pada pengukuran nilai akademik. Pandangan tokoh pendidikan Islam seperti Al-Ghazali dan Ibn Miskawayh menekankan bahwa tujuan utama pendidikan adalah pembentukan akhlak *(tahdzib al-akhlaq)* melalui proses pembiasaan, penghayatan, dan muhasabah. Hal ini selaras dengan semangat asesmen as learning yang menekankan peran reflektif peserta didik (Robitul & Muhtadi, 2025).

Kritik terhadap praktik asesmen PAI yang terlalu menekankan tes konvensional menunjukkan adanya kesenjangan antara idealitas kurikulum dan realitas implementasi (Hazyimara et al., 2024). Untuk menjembatani kesenjangan ini, diperlukan kerangka asesmen yang lebih komprehensif dengan mengintegrasikan teori asesmen modern dan kebutuhan khusus pendidikan Islam (Thornhill-Miller et al., 2023).

Sintesis yang dapat diajukan adalah:

1. Asesmen *Of Learning* tetap penting sebagai alat ukur capaian akademik, tetapi harus diperluas dengan instrumen autentik seperti ujian praktik ibadah dan proyek sosial keagamaan.
2. Asesmen *For Learning* menjadi sarana bagi guru untuk memberikan umpan balik yang membimbing perkembangan Spiritual dan Moral Siswa, bukan sekadar kognitif.
3. Asesmen *As Learning* harus dioptimalkan dalam bentuk refleksi diri *(muhasabah)*, jurnal ibadah, dan penilaian sejawat yang sejalan dengan tradisi Islam dalam membentuk kesadaran batin.

Dengan kerangka konseptual ini, asesmen PAI tidak lagi sekadar alat mengukur hasil, melainkan bagian Integral dari proses tarbiyah yang menumbuhkan iman, ilmu, dan amal (Hidayat & Abas, 2019). Sintesis ini menegaskan pentingnya memadukan teori asesmen modern dengan landasan filosofis pendidikan Islam, sehingga terbentuk sistem evaluasi yang holistik, kontekstual, dan relevan dengan kebutuhan pembentukan generasi Muslim berkarakter.

Implikasi Pengembangan

Kajian konseptual mengenai asesmen *as, for,* dan *of learning* dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) membawa sejumlah implikasi penting baik pada ranah teoritis maupun praktis

(Anwar et al., 2025). Implikasi ini dapat dirumuskan sebagai dasar untuk mengembangkan model asesmen PAI yang lebih variatif, autentik, dan berorientasi pada tujuan pendidikan Islam.

1. Implikasi Teoritis

a) Penguatan Landasan Filosofis Asesmen Pendidikan Agama Islam

Kajian ini menegaskan perlunya menghubungkan teori asesmen modern dengan tujuan filosofis pendidikan Islam, yaitu pembentukan insan kamil yang berilmu, beriman, dan berakhlak (Amri, 2024). Dengan demikian, asesmen dipahami bukan hanya sebagai alat ukur capaian belajar, melainkan sebagai bagian integral atas proses *tarbiyah* yang menumbuhkan kesadaran spiritual serta moral peserta didik.

b) Integrasi Tiga Paradigma Asesmen

Sintesis teori menunjukkan bahwa *assessment of, for,* serta *as learning* tidak dapat dipisahkan, melainkan harus diintegrasikan dalam sebuah kerangka konseptual holistik (Anati & Khozin, 2024). Hal ini memperluas teori asesmen dalam konteks PAI, di mana refleksi (*muhasabah*) dan pembiasaan akhlak memiliki posisi sama pentingnya dengan penilaian akademik.

c) Kontribusi pada Pengembangan Model Evaluasi Islami

Hasil kajian ini menawarkan kerangka teoritis bagi pengembangan model asesmen PAI yang tidak hanya menilai aspek kognitif, tetapi juga mengukur dimensi afektif dan psikomotorik melalui instrumen autentik seperti jurnal ibadah, portofolio akhlak, dan proyek sosial keagamaan (Schellekens et al., 2021).

2. Implikasi Praktis

a) Pengembangan Instrumen Asesmen Variatif

Guru PAI perlu memperluas instrumen asesmen di luar tes tertulis konvensional. Instrumen seperti penilaian praktik ibadah, refleksi harian, observasi perilaku, portofolio karya siswa, dan proyek kolaboratif dapat digunakan untuk menangkap capaian belajar yang lebih autentik dan kontekstual (Reza & Isnaeni, 2024).

b) Penguatan Kompetensi Profesional Guru Pendidikan Agama Islam

Implikasi kajian ini mendorong perlunya pelatihan guru untuk memahami, merancang, dan mengimplementasikan asesmen formatif maupun reflektif. Guru dituntut tidak hanya sebagai evaluator, tetapi juga sebagai fasilitator pembelajaran yang mampu memberi umpan balik membangun dan menumbuhkan kemandirian belajar siswa (Tran & O'Connor, 2024).

c) Optimalisasi Peran Peserta Didik dalam Asesmen

Asesmen *as learning* dapat diterapkan melalui aktivitas reflektif seperti *muhasabah*, jurnal pembelajaran, serta penilaian sejawat (Atika et al., 2023). Praktik ini akan membiasakan peserta didik melakukan introspeksi, mengenali kelebihan-kekurangannya, dan bertanggung jawab terhadap proses belajar agama secara lebih mandiri.

d) Rekonstruksi Implementasi Kurikulum Pendidikan Agama Islam

Temuan kajian ini memberikan masukan agar implementasi kurikulum PAI lebih konsisten dengan idealitasnya, yaitu menekankan pembentukan akhlak mulia (Jumaeda et al., 2022). Dengan asesmen yang variatif dan autentik, kurikulum tidak lagi berhenti pada tataran normatif, tetapi benar-benar diwujudkan dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

KESIMPULAN

Kajian konseptual ini menegaskan bahwa pengembangan asesmen dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) memerlukan pendekatan yang lebih holistik, variatif, dan autentik. Asesmen tidak dapat dipahami sekadar sebagai alat pengukuran capaian akademik, tetapi juga sebagai sarana pembinaan, refleksi, dan penginternalisasian nilai-nilai Islam. Temuan utama menunjukkan bahwa dominasi asesmen of learning dengan tes konvensional menimbulkan berbagai keterbatasan, seperti kurangnya peran reflektif siswa, terbatasnya instrumen autentik, dan terjadinya kesenjangan antara idealitas kurikulum dengan praktik implementasi.

Di sisi lain, integrasi assessment for learning dan assessment as learning menawarkan peluang untuk menjadikan asesmen sebagai bagian dari proses pembelajaran yang membentuk karakter Islami peserta didik. Dengan kerangka sintesis ini, asesmen dalam Pendidikan Agama Islam berpotensi menjadi instrumen transformasi pendidikan yang tidak hanya menilai apa yang diketahui, tetapi juga bagaimana peserta didik menginternalisasi iman, akhlak, dan keterampilan hidup Islami.

Dengan demikian, hipotesis atau tujuan penelitian, yaitu menemukan konsep asesmen Pendidikan Agama Islam yang relevan dengan tujuan pendidikan Islam, dapat dijawab melalui perumusan model asesmen yang berimbang antara of, for, serta as learning, sekaligus mendukung pencapaian tujuan utama pendidikan Islam: terbentuknya insan kamil yang berilmu, beriman, dan berakhlak mulia.

DAFTAR PUSTAKA

Aditya, F. Z. A., Saputra, L. B., Najmi, A., & Hady, T. A. (2025). Implementasi Evaluasi Sumatif pada Pembelajaran PAI di SMA Negeri 1 Mojolaban. *Jurnal Manajemen dan Pendidikan Agama Islam, 3*(2), 100–108. https://doi.org/10.61132/jmpai.v3i2.977

Agbaria, A. (2024). Education for religion: An Islamic perspective. *Religions, 15*(3), Article 309. https://doi.org/10.3390/rel15030309

Alamri, M. M., & Alothman, A. I. (2021). Self-management from an Islamic perspective. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5*(2), 79–97. https://doi.org/10.26389/AJSRP.M100720

Amri, U. (2024). Authentic assessment of attitudes in Islamic religious education subjects in the formation of students' religious character at SMAN 7 Sijunjung. *Ruhama: Islamic Education Journal, 7*(1), 1–10. https://doi.org/10.31869/ruhama.v7i1.5417

Amtu, O., Makulua, K., Matital, J., & Pattiruhu, C. M. (2020). Improving student learning outcomes through school culture, work motivation and teacher performance. *International Journal of Instruction, 13*(4), 885–902. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13454a

Anati, R., & Khozin. (2024). Holistic curriculum development in Islamic religious education institutions in primary schools or madrasah ibtidaiyah. *DIROSAT: Journal of Education, Social Sciences & Humanities, 2*(2), 124–129. https://doi.org/10.58355/dirosat.v2i2.67

Anwar, S., Fikri, A. D., & Izza, Y. P. (2025). Implementation of the concept of tazkiyat al-nafs Imam Al-Ghazali in the cultivation of student moral education at the Al-Aly Bojonegoro Modern Islamic Boarding School. *Al Ulya: Jurnal Pendidikan Islam, 10*(1), 176–186. https://doi.org/10.32665/alulya.v10i1.4210

Atika, Y., Rahmaniar, Y., Muslim, Wanto, D., & Daheri, M. (2023). Formative test analysis of Islamic religious education learning evaluation practices (Study at SMP Negeri 1 Muara Kemumu). *Indonesian Journal of Pedagogy and Teacher Education, 1*(2), 38–42. https://doi.org/10.58723/ijopate.v1i2.113

Azis, A., Abou-Samra, R., & Aprilianto, A. (2022). Online assessment of Islamic religious education learning. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education, 3*(1), 60–76. https://doi.org/10.31538/tijie.v3i1.114

Barber, B. (2020). How to choose a string instrument: FAQs for teachers, students, and parents. *American String Teacher, 70*(4), 23–28. https://doi.org/10.1177/0003131320963076

Barrett, H. C., Bolyanatz, A., Crittenden, A. N., Fessler, D. M. T., Fitzpatrick, S., Gurven, M., Henrich, J., Kanovsky, M., Kushnick, G., Pisor, A., Scelza, B. A., Stich, S., von Rueden, C., Zhao, W., & Laurence, S. (2016). Small-scale societies exhibit fundamental variation in the role of intentions in moral judgment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 113*(17), 4688–4693. https://doi.org/10.1073/pnas.1522070113

Brown, G. T. L., Andersson, C., Winberg, M., Palmberg, B., & Palm, T. (2024). Swedish teacher conceptions of assessment: A focus on improving outcomes. *Education Inquiry, 17*(2), 386–406. https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2375111

Brunner, E. (2020). *Success-odds: An improved win-ratio.* arXiv. https://arxiv.org/abs/2002.09273

Chuanchom, C., Wichamuk, P., & Imsa-Ard, P. (2024). Exploring the impact of e-portfolio reflections on learning efficiency and cognitive loads among Thai undergraduate students. *World Journal of English Language, 14*(4), 350–365. https://doi.org/10.5430/wjel.v14n4p350

Fadlillah, N., & Kusaeri, K. (2024). Optimizing assessment for learning in Islamic education through authentic and diagnostic assessment: A systematic literature review. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran, 10*(2), 654–667. https://doi.org/10.33394/jk.v10i2.11555

Hazyimara, K., Nurasia, N., & Itsnainy, S. K. (2024). Implementation of affective domain assessment in Islamic religious education learning at SDN Rampal Celaket 2 Malang. *MANAZHIM, 6*(1), 64–77. https://doi.org/10.36088/manazhim.v6i1.4191

Hidayat, T., & Asyafah, A. (2019). Konsep Dasar Evaluasi dan Implikasinya dalam Evaluasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam di Sekolah. *Al-Tadzkiyyah: Jurnal Pendidikan Islam, 10*(1), 159–181. https://doi.org/10.24042/atjpi.v10i1.3729

Hu, J., Zhang, S., Lount, R. B., & Tepper, B. J. (2024). When leaders heed the lessons of mistakes: Linking leaders' recall of learning from mistakes to expressed humility. *Personnel Psychology, 77*(2), 683–712. https://doi.org/10.1111/peps.12570

Jumaeda, S., Ambon, I., Tarmizi Taher, J., & Atas, B. M. (2022). Evaluating the effectiveness of Islamic religious education learning in implementing the 2013 curriculum in madrasah. *Jurnal Pendidikan Islam, 8*(1), 101–112. https://doi.org/10.15575/jpi.v8i1.19017

Kal'ney, S. G., Konsevich, N. N., Migunova, E. S., & Chaykina, E. V. (2023). Levels of mastering theoretical knowledge of higher mathematics in computerized testing. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences, 20*(2), 115–126. https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.2.9

Kistoro, H. C. A., Latipah, E., & Burhan, N. M. (2023). Probing experiential learning approach in Islamic religious education. *Jurnal Pendidikan Islam, 9*(2), 157–168. https://doi.org/10.15575/jpi.v9i2.24374

Lafrarchi, N. (2020). Assessing Islamic religious education curriculum in Flemish public secondary schools. *Religions, 11*(3), Article 110. https://doi.org/10.3390/rel11030110

Leeuwenkamp, K. J. G., Joosten-ten Brinke, D., & Kester, L. (2019). Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation, 63*, 72–82. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.005

Mardhiah, Musgamy, A., & Lubis, M. (2023). Teacher professional development through the teacher education program (PPG) at Islamic education institutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(11), 80–95. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.11.5

McArthur, J. (2020). Student involvement in assessment: Involving the whole student in pursuit of social justice and the social good. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 26*(1), 1–14. https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089

Meierdirk, C. (2016). Is reflective practice an essential component of becoming a professional teacher? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 17*(3), 369–378. https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1169169

Muhammad, K. M., Kalule, J., & Sserwadda, B. M. (2025). An analysis of teachers' insights on assessment approaches in the implementation of a competency-based curriculum for Islamic religious education in secondary schools in Wakiso District – Uganda. *East African Journal of Education Studies, 8*(1), 362–374. https://doi.org/10.37284/eajes.8.1.2693

Mulyani, R., Karimullah, Wahab, & Sobirin, S. (2024). Characteristics of Islamic religious education assessment instruments. *At Turots: Jurnal Pendidikan Islam, 6*(1), 250–258. https://doi.org/10.51468/jpi.v6i1.439

Niki, M. (2024). Does the reduction in instruction time affect student achievement and motivation? Evidence from Japan. *Japan and the World Economy, 70*, Article 101254. https://doi.org/10.1016/j.japwor.2024.101254

Nurhayani, Botifar, M., & Wanto, D. (2023). Portfolio assessment in scope of learning competence-based Islamic religious education (PAI). *Journal of Educational Analytics, 2*(1), 21–34. https://doi.org/10.55927/jeda.v2i1.1939

Nurohmah, E. Y., & Ma'rifah, S. (2025). From paper-based to digital assessment: Adoption and challenges of learning evaluation applications in Islamic education. *Journal of Educational Research and Practice, 3*(1), 107–122. https://doi.org/10.70376/jerp.v3i1.206

Pariama Br Sembiring, B., Juliani, Andrianti, M. F., Balqis, S., & Alrandy, V. Z. (2024). Review of educational philosophy on Islamic religious education curriculum in Indonesia. *Journal of Contemporary Gender and Child Studies, 3*(3), 244–251. https://doi.org/10.61253/jcgcs.v3i3.288

Prihatin, R. P., & Hamami, T. (2022). Learning assessment model for Islamic religious education. *Nusantara: Jurnal Pendidikan Indonesia, 2*(2), 373–390. https://doi.org/10.14421/njpi.2022.v2i2-10

Prilianti, R., Sutarto, D., & Yanto, H. (2021). The effectiveness of e-training assessment for Islamic school teachers at the Religious Education and Training Center of Semarang. In *Proceedings of the 6th International Conference on Science, Education and Technology (ISET 2020)* (pp. 662–668). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211125.125

Rahman, N. A. (2025). Competency-based and ethical assessment models in contemporary Islamic pedagogy. *Sinergi International Journal of Islamic Studies, 3*(1), 57–69. https://doi.org/10.61194/ijis.v3i1.710

Ramdhan, T. W., Mufaizin, M., & Putra, M. K. B. (2023). Kurikulum Merdeka's authentic assessment for multicultural Islamic religious education. *Jurnal Al-Murabbi, 8*(2), 60–76. https://doi.org/10.35891/amb.v8i2.4196

Reese, S. D. (2023). Writing the conceptual article: A practical guide. *Digital Journalism, 11*(7), 1195–1210. https://doi.org/10.1080/21670811.2021.2009353

Reza, M., Fakhruddin, F., & Isnaeni, W. (2025). Integration of Islamic religious education in the development of reading and numerical literacy tests: An analysis of the Rasch model. *Dinasti International Journal of Education Management and Social Science, 6*(2), 1461–1480. https://doi.org/10.38035/dijemss.v6i2.3638

Robitul, A., & Muhtadi, A. M. (2025). Flows and paradigms of classical Muslim figures' thoughts on education in Islam. *Responsive: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 1*(1), 1–14. https://doi.org/10.61166/responsive.v1i1.1

Rogaten, J., Rienties, B., Sharpe, R., Cross, S., Whitelock, D., Lygo-Baker, S., & Littlejohn, A. (2019). Reviewing affective, behavioural, and cognitive learning gains in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(3), 321–337. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1504277

Rovai, A. P., Wighting, M. J., Baker, J. D., & Grooms, L. D. (2009). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. *The Internet and Higher Education, 12*(1), 7–13. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.002

Sanusi, N., Zulkifli, H., & Hamzah, M. I. (2025). Challenges, opportunities, and effects of alternative assessment approaches in teaching practices: A systematic literature review. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 14*(2), 1105–1113. https://doi.org/10.11591/ijere.v14i2.32283

Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of assessment as learning (AaL), assessment for learning (AfL), and assessment of learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation, 71*, Article 101094. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094

Shafii, R. A., & Berger, J. L. (2025). Teacher assessment literacy, formative assessment practices, and their perceived efficacy in Tanzania: A scoping review. *Studies in Educational Evaluation, 86*, Article 101496. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101496

Shirmohammadi, M., Beigi, M., & Stewart, J. (2019). Understanding skilled migrants' employment in the host country: A multidisciplinary review and a conceptual model. *International Journal of Human Resource Management, 30*(1), 96–121. https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1511615

Sopingi, I. (2014). Etika Bisnis Menurut Al-Ghazali: Telaah Kitab Ihya' 'Ulum Al-Din. *Iqtishoduna: Jurnal Ekonomi dan Bisnis Islam, 10*(2), 142–148. https://doi.org/10.18860/iq.v10i2.3223

Suriyanti, Hartati, S., Daheri, M., & Wanto, D. (2023). Professionalism of Islamic religious education teachers in creating evaluation instruments using the written test method at the Qur'anic Literacy Elementary School. *Indonesian Journal of Pedagogy and Teacher Education, 1*(2), 48–53. https://doi.org/10.58723/ijopate.v1i2.123

Svensäter, G., & Rohlin, M. (2023). Assessment model blending formative and summative assessments using the SOLO taxonomy. *European Journal of Dental Education, 27*(1), 149–157. https://doi.org/10.1111/eje.12787

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st-century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence, 11*(3), Article 54. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054

Tjabolo, S. A., & Otaya, L. G. (2019). The evaluation of Islamic education teachers' performance. *Jurnal Pendidikan Islam, 5*(1), 25–38. https://doi.org/10.15575/jpi.v5i1.3627

Tran, D., & O'Connor, B. R. (2024). Teacher curriculum competence: How teachers act in curriculum making. *Journal of Curriculum Studies, 56*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2271541

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 3–14. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Yemmardotillah, M., Rahmi, E., Asrizallis, & Indriani, R. (2024). Innovations in Islamic religious education assessment in the Society 5.0 era at MAN 3 Padang Panjang. *Al-Kawakib, 5*(2), 93–105.

Zaqiah, Q. Y., Hasanah, A., Heryati, Y., & Rohmatulloh, R. (2024). The impact of in-service teacher education program on competency improvement among Islamic religious education teachers using self-assessment. *Education Sciences, 14*(11), Article 1257. https://doi.org/10.3390/educsci14111257