
Received: 01-0-2026 | Accepted: 03-05-2026 | Published: 03-07-2026

**PENGALAMAN GURU MERANCANG ASESMEN DIAGNOSTIK
UNTUK MENDUKUNG PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI PADA
PAI SEKOLAH DASAR**

**Okta Rosfiani¹, Batara Giflan Khairan², Gina Azizah,³ Khayla Adhani,⁴ Cecep
Maman Hermawan⁵**

^{1,2,3,4,5}Universitas Muhammadiyah Jakarta

Email Korespondensi: okta.rosfiani@umj.ac.id

Abstract

The Merdeka Curriculum positions diagnostic assessment as the starting point for designing differentiated instruction, yet how teachers actually build this practice from field experience—particularly in Islamic Religious Education (PAI) at the elementary level—remains underexplored. This study aims to describe and interpret teachers' experiences in designing cognitive and non-cognitive diagnostic assessments to support differentiated learning at SD Rawa Buntu 03. A qualitative approach with an instrumental case study design was employed. Data were collected through semi-structured interviews with three teachers whose teaching experience ranged from eight to more than fifteen years, complemented by field notes and observation results. Data were analyzed using the reduction, display, and conclusion-drawing model of Miles, Huberman, and Saldaña. The findings show that teachers developed informal non-cognitive assessments based on spontaneous behavioral observation to map student character, alongside cognitive assessments using rotating oral tests to map students' Qur'anic reading and writing abilities. These mapping results were followed up through learning grouping, peer tutoring, intensive out-of-class guidance, and flexible task deadlines. A notable anomaly emerged: the most effective non-cognitive assessment arose from the teacher's spontaneous improvisation rather than from a pre-designed formal instrument. This study contributes to strengthening the concept of contextual non-cognitive diagnostic assessment within PAI instruction and recommends developing a systematic, replicable informal observation guideline.

Keywords: *diagnostic assessment, differentiated learning, teacher experience, Islamic Religious Education, elementary school*

Abstrak:

Kurikulum Merdeka menempatkan asesmen diagnostik sebagai titik tolak perancangan pembelajaran berdiferensiasi, namun pengetahuan tentang bagaimana guru secara nyata membangun praktik ini dari pengalaman lapangan—terutama pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah dasar—masih terbatas. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan dan memaknai pengalaman guru dalam merancang asesmen diagnostik kognitif dan non-kognitif untuk mendukung pembelajaran berdiferensiasi di SD Rawa Buntu 03. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus instrumental. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur dengan tiga guru yang memiliki rentang pengalaman mengajar delapan hingga lebih dari lima belas tahun, dilengkapi catatan lapangan dan hasil

observasi. Analisis data dilakukan melalui reduksi, penyajian, dan penarikan simpulan model Miles, Huberman, dan Saldaña. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru mengembangkan asesmen non-kognitif informal berbasis pengamatan perilaku spontan untuk memetakan karakter siswa, serta asesmen kognitif berbasis tes lisan bergilir untuk memetakan kemampuan membaca dan menulis Al-Qur'an. Hasil pemetaan tersebut ditindaklanjuti melalui pengelompokan belajar, tutor sebaya, bimbingan intensif di luar jam pelajaran, dan kelonggaran waktu tugas. Ditemukan pula anomali menarik: satu bentuk asesmen non-kognitif yang paling efektif justru muncul dari improvisasi spontan guru, bukan dari instrumen formal yang dirancang sebelumnya. Penelitian ini berkontribusi pada penguatan konsep asesmen diagnostik non-kognitif kontekstual dalam pembelajaran PAI dan merekomendasikan pengembangan pedoman observasi informal yang dapat direplikasi secara sistematis.

Kata Kunci: *asesmen diagnostik, pembelajaran berdiferensiasi, pengalaman guru, Pendidikan Agama Islam, sekolah dasar*

PENDAHULUAN

Transformasi kurikulum di Indonesia melalui Kurikulum Merdeka membawa perubahan paradigmatis yang cukup mendasar dalam cara guru memandang kelas. Sebelum masuk lebih jauh ke persoalan penelitian, bagian pendahuluan ini akan menguraikan secara berurutan isu penelitian, argumentasi mengapa isu tersebut penting dikaji, posisi penelitian ini di antara penelitian-penelitian terdahulu beserta kesenjangannya, kebaruan serta dasar teori yang digunakan, dan diakhiri dengan fokus serta tujuan penelitian.

Kurikulum Merdeka menempatkan asesmen diagnostik sebagai instrumen kunci untuk mengidentifikasi kesiapan belajar, kebutuhan, serta karakteristik peserta didik sebelum dan selama proses pembelajaran berlangsung yang berfungsi untuk mengidentifikasi kesiapan belajar, kebutuhan, serta karakteristik peserta didik sebelum dan selama proses pembelajaran berlangsung. Namun, kebijakan yang secara normatif mewajibkan asesmen di awal pembelajaran ini pada praktiknya berhadapan dengan kesenjangan kompetensi guru yang tidak kecil. Penelitian pemetaan permasalahan guru mengungkapkan bahwa sebagian guru memiliki pengetahuan terbatas mengenai metode asesmen yang tepat, sebagian lain kesulitan menyesuaikan instrumen untuk peserta didik berkebutuhan khusus, dan hampir separuh guru belum sepenuhnya memahami cara menganalisis serta menindaklanjuti hasil asesmen diagnostik untuk merancang pembelajaran yang sesuai. Selama pelaksanaan guru mengalami permasalahan, seperti: keterbatasan pemahaman secara mendalam mengenai asesmen diagnostik, di antaranya guru memiliki pengetahuan terbatas mengenai metode yang tepat untuk digunakan dalam melaksanakan asesmen, guru merasa kesulitan dalam menyesuaikan soal yang sesuai dengan peserta didik kategori Anak Berkebutuhan Khusus, guru belum sepenuhnya memahami cara menganalisis dan menindaklanjuti hasil asesmen diagnostik untuk merancang pembelajaran yang sesuai. Selain itu, mayoritas guru juga mengalami keterbatasan waktu dalam pelaksanaan asesmen diagnostik, sehingga hasil asesmen kerap tidak akurat dan berdampak pada

perencanaan pembelajaran yang keliru sasaran guru mengalami keterbatasan waktu dalam pelaksanaan asesmen diagnostik. Permasalahan ini menyebabkan hasil asesmen diagnostik tidak akurat dan berdampak pada perencanaan pembelajaran.

Persoalan ini menjadi semakin krusial ketika dikaitkan dengan mata pelajaran Pendidikan Agama Islam di jenjang sekolah dasar. Berbeda dari mata pelajaran umum, PAI memuat kompetensi yang sangat berjenjang dan kumulatif—terutama kemampuan membaca dan menulis Al-Qur'an—sehingga kesenjangan kemampuan awal antarsiswa cenderung lebih tajam dan lebih sulit disamarkan dibanding mata pelajaran lain. Riset yang menyoroti asesmen diagnostik non-kognitif secara spesifik dalam pembelajaran PAI justru masih sangat terbatas jumlahnya dibandingkan riset pada mata pelajaran umum seperti matematika, IPA, atau Bahasa Indonesia.

Argumentasi utama penelitian ini adalah bahwa asesmen diagnostik non-kognitif tidak selalu lahir dari instrumen formal yang dirancang di atas kertas, melainkan seringkali tumbuh dari kepekaan pedagogis guru yang terbentuk melalui pengalaman mengajar bertahun-tahun. Klaim ini penting untuk diuji secara empiris karena literatur kebijakan kurikulum cenderung menampilkan asesmen diagnostik sebagai prosedur baku—dengan instrumen angket atau tes tertulis yang terstandarisasi—padahal realitas kelas menunjukkan variasi praktik yang jauh lebih kaya. Penelitian terdahulu mengonfirmasi bahwa keaslian gaya belajar dan minat siswa dapat diungkap melalui instrumen berupa angket dan observasi awal yang menunjukkan bahwa asesmen non-kognitif berperan penting dalam mengungkap minat dan gaya belajar siswa. Asesmen ini menggunakan instrumen yang berupa angket dan observasi awal yang kemudian dijadikan dasar untuk mengelompokkan siswa ke dalam kategori visual, auditori, dan kinestetik, namun belum banyak yang mendokumentasikan bagaimana instrumen informal—seperti pengamatan spontan atas respons siswa terhadap stimulus sederhana di kelas—juga berfungsi sebagai asesmen diagnostik non-kognitif yang sah dan bahkan efektif.

Sejumlah penelitian terdahulu telah mengkaji asesmen diagnostik non-kognitif dari berbagai sudut pandang. Watu dkk. mengkaji penerapan asesmen diagnostik non-kognitif pada aspek kesiapan dan gaya belajar siswa sekolah dasar dan menegaskan bahwa informasi semacam ini sering menjadi variabel tersembunyi yang menentukan keberhasilan akademik siswa namun jarang tersentuh dalam evaluasi tradisional. Informasi ini sering kali menjadi "variabel tersembunyi" yang menentukan keberhasilan akademik siswa namun jarang tersentuh dalam evaluasi tradisional. Sejalan dengan itu, Nurhasanah, Acesta, dan Simbolon menemukan bahwa pengembangan asesmen diagnostik non-kognitif di jenjang sekolah dasar masih kurang optimal, berdasarkan survei terhadap guru sekolah penggerak yang tengah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka (Nurhasanah, Acesta, & Simbolon, 2023).

Pada ranah PAI secara spesifik, Mardani dan Makhfud meneliti karakteristik peserta didik melalui asesmen diagnostik non-kognitif dalam pembelajaran PAI di jenjang SMK menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif dengan analisis regresi

linear sederhana, namun menyimpulkan bahwa variabel evaluasi diagnostik non-kognitif dalam desain penelitian mereka tidak berpengaruh signifikan terhadap karakteristik siswa (Mardani & Makhfud, 2024). Temuan negatif ini justru memperkuat urgensi pendekatan kualitatif: pendekatan kuantitatif berbasis regresi mungkin belum mampu menangkap kompleksitas dan konteks pemakaian guru atas asesmen non-kognitif yang bersifat situasional dan personal. Sementara itu, Hendayani, Nurlaila, dan Fitria mengkaji kesiapan guru dalam menyusun asesmen diagnostik non-kognitif dari perspektif psikologi dan menekankan pentingnya kepekaan emosional guru dalam proses ini (Hendayani, Nurlaila, & Fitria, 2024), sedangkan Rahman dan Ririen menunjukkan bahwa hasil asesmen diagnostik non-kognitif dapat menjadi acuan kebijakan sekolah, seperti kerja sama dengan layanan kesehatan atau bimbingan konseling. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian (Rahman & Ririen, 2023) yang menyatakan hasil asesmen diagnostik non kognitif berupa data yang dapat menjadi acuan Kepala Sekolah dalam membuat kebijakan, seperti kerja sama antara sekolah dan puskesmas, paguyuban orang tua di sekolah, penyediaan taman untuk belajar di luar kelas dan bimbingan konseling.

Pada sisi pembelajaran berdiferensiasi, Faiz, Pratama, dan Kurniawaty menjelaskan konsep pembelajaran berdiferensiasi dalam kerangka Program Guru Penggerak Modul 2.1 melalui kajian kepustakaan (Faiz, Pratama, & Kurniawaty, 2022), sementara Syarida, Giwangsa, dan Somantri secara empiris menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran berdiferensiasi mampu meningkatkan hasil belajar siswa sekolah dasar pada materi warisan budaya (Syarida, Giwangsa, & Somantri, 2025). Furoidah, Egar, dan Andri turut mengonfirmasi bahwa diferensiasi konten dilakukan dengan menyesuaikan materi berdasarkan kesiapan belajar, diferensiasi proses melalui variasi metode, serta diferensiasi produk sesuai kebutuhan siswa. Diferensiasi konten dilakukan dengan menyesuaikan materi berdasarkan kesiapan belajar siswa, diferensiasi proses melalui variasi metode dan aktivitas pembelajaran, serta diferensiasi produk. Herwina menambahkan bahwa optimalisasi kebutuhan murid melalui pembelajaran berdiferensiasi berkontribusi pada peningkatan hasil belajar secara menyeluruh (Herwina, 2021).

Dari rangkaian penelitian tersebut, tampak dua kesenjangan utama. Pertama, mayoritas penelitian tentang asesmen diagnostik non-kognitif dilakukan pada mata pelajaran umum atau jenjang SMP/SMA, sedangkan kajian pada PAI di jenjang sekolah dasar—yang justru paling membutuhkan pemetaan kemampuan dasar keagamaan sejak dini—masih jarang ditemukan. Kedua, penelitian yang ada cenderung mendeskripsikan instrumen formal (angket, tes tertulis) sebagai bentuk asesmen diagnostik non-kognitif, sedangkan praktik informal berbasis observasi spontan guru terhadap perilaku siswa—yang justru muncul kuat dalam pengalaman lapangan—belum banyak didokumentasikan dan dimaknai secara mendalam melalui pendekatan fenomenologis atau studi kasus kualitatif.

Kebaruan penelitian ini terletak pada upayanya memaknai pengalaman guru PAI sekolah dasar dalam merancang asesmen diagnostik yang mengombinasikan pendekatan formal (tes lisan bergilir untuk kemampuan membaca Al-Qur'an) dan informal (pengamatan spontan terhadap respons siswa dalam interaksi kelas sehari-hari) sebagai satu kesatuan strategi diagnostik yang saling melengkapi, alih-alih memperlakukan keduanya sebagai kategori yang terpisah.

Penelitian ini bersandar pada dua kerangka teori utama. Pertama, teori pembelajaran berdiferensiasi dari Tomlinson yang menegaskan bahwa strategi diferensiasi melibatkan penyesuaian konten, proses, dan produk pembelajaran berdasarkan kesiapan belajar, minat, dan profil belajar peserta didik (Tomlinson, 2017). Tomlinson menekankan bahwa guru perlu memandang kelas sebagai kumpulan individu dengan kebutuhan yang beragam, bukan sebagai kesatuan yang homogen—sebuah premis yang selaras dengan pengalaman guru dalam penelitian ini. Kedua, teori asesmen formatif dari Black dan Wiliam yang menegaskan pentingnya umpan balik sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, bukan sekadar alat pengukuran di akhir. Secara konseptual, asesmen diagnostik sejalan dengan pendekatan *assessment for learning* yang menekankan pentingnya umpan balik untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Dalam kerangka ini, asesmen diagnostik dipahami bukan sebagai kegiatan administratif satu kali di awal semester, melainkan sebagai proses berkelanjutan yang menginformasikan setiap keputusan pedagogis guru.

Berdasarkan uraian di atas, penelitian ini difokuskan pada tiga pertanyaan: (1) bagaimana guru PAI sekolah dasar merancang dan melaksanakan asesmen diagnostik kognitif dan non-kognitif di awal pembelajaran; (2) bagaimana hasil asesmen tersebut ditindaklanjuti ke dalam strategi pembelajaran berdiferensiasi; dan (3) tantangan serta faktor kontekstual apa yang memengaruhi proses tersebut. Tujuan penelitian ini adalah mendeskripsikan dan memaknai pengalaman guru dalam merancang asesmen diagnostik untuk mendukung pembelajaran berdiferensiasi pada pembelajaran PAI di SD Rawa Buntu 03, sekaligus mengidentifikasi pola tindak lanjut yang mereka kembangkan berdasarkan hasil pemetaan tersebut.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif untuk memahami makna yang dikonstruksi guru berdasarkan pengalaman subjektif mereka, bukan untuk menguji hubungan antarvariabel atau menggeneralisasi temuan. Desain penelitian berupa studi kasus instrumental yang memungkinkan eksplorasi mendalam mengenai praktik asesmen diagnostik non-kognitif dan kognitif dalam pembelajaran berdiferensiasi pada konteks terbatas, yaitu satu sekolah dasar dengan tiga guru sebagai unit analisis (Yin, 2016). Desain ini dipilih karena mampu menggambarkan fenomena dalam konteks nyata sekaligus mengakomodasi triangulasi data.

Partisipan penelitian adalah tiga guru SD Rawa Buntu 03 yang dipilih melalui purposive sampling berdasarkan kriteria: memiliki pengalaman mengajar minimal delapan tahun, pernah merancang atau melaksanakan asesmen pada awal pembelajaran atau tahun ajaran, serta bersedia menceritakan pengalamannya secara terbuka. Ketiganya memiliki latar belakang dan pengalaman mengajar yang beragam, termasuk di pesantren kilat, TK/TPA, sekolah dasar reguler, dan sekolah Islam. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur mengenai pengenalan karakter siswa, pelaksanaan asesmen diagnostik, dan tindak lanjutnya; catatan lapangan untuk merekam konteks nonverbal dan dinamika wawancara; serta observasi terhadap praktik asesmen non-kognitif yang didemonstrasikan partisipan. Penggunaan ketiga teknik tersebut memungkinkan triangulasi teknik, sumber, dan waktu untuk memperkuat keabsahan data.

Data dianalisis menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang mencakup reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi simpulan (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Transkrip wawancara dan catatan lapangan dibaca berulang untuk mengidentifikasi satuan makna, lalu dikelompokkan ke dalam tema seperti metode identifikasi non-kognitif, bentuk asesmen kognitif, dan strategi tindak lanjut, yang disajikan melalui matriks dan narasi deskriptif. Selanjutnya, pola-pola tematik dihubungkan dengan teori pembelajaran berdiferensiasi dan asesmen formatif. Keabsahan temuan diperkuat melalui triangulasi sumber antarpeserta dan triangulasi teknik dengan membandingkan hasil wawancara, catatan lapangan, serta observasi.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Sebelum menguraikan temuan secara rinci, perlu ditegaskan bahwa hasil berikut disusun berdasarkan reduksi dan kategorisasi atas data wawancara, catatan lapangan, dan hasil observasi yang telah dikumpulkan dari ketiga partisipan. Uraian akan dimulai dari temuan utama, dilanjutkan dengan visualisasi data, kemudian data negatif atau anomali yang muncul, dan diakhiri dengan model matematis sederhana untuk merepresentasikan pola tindak lanjut asesmen.

1. Temuan Utama

Pertama, asesmen diagnostik non-kognitif informal berbasis stimulus spontan. Partisipan pertama menunjukkan bahwa identifikasi karakter siswa tidak selalu memerlukan instrumen formal. Ia menjelaskan bahwa cara pertama yang dilakukan untuk mengetahui kondisi psikologis siswa adalah melalui pancingan sederhana: mengambil penghapus papan tulis dan melontarkan ajakan terbuka seperti "siapa yang berani bantu Ibu?". Respons siswa terhadap ajakan ini terbelah menjadi dua pola yang kontras—sebagian siswa menunjukkan keengganan ("aduuuh"), sementara sebagian lain menunjukkan antusiasme tinggi dan berebut menawarkan diri

("saya, Bu! saya, Bu!"). Partisipan menegaskan bahwa pola respons ini "secara tidak langsung" memungkinkan guru memetakan siswa ke dalam kategori aktif atau pasif, namun ia juga menyadari bahwa pemetaan ini masih perlu diperdalam untuk membedakan jenis keaktifan—apakah aktif dalam menyimak atau aktif dalam kegiatan fisik dan interaksi kelas.

Kedua, asesmen diagnostik kognitif berbasis tes lisan bergilir untuk kompetensi Al-Qur'an. Ibu Maseh menjelaskan bahwa asesmen diagnostik dilaksanakan di awal tahun ajaran dengan tujuan mengetahui kemampuan awal dan gaya belajar siswa, khususnya dalam kemampuan membaca dan menulis Al-Qur'an/Iqra. Prosesnya dilakukan dengan memanggil siswa satu per satu ke depan untuk membaca surah pendek, membaca Iqra, atau menuliskan huruf/ayat Al-Qur'an. Dari hasil tes lisan bergilir ini, siswa dipetakan ke dalam tiga tingkatan: siswa yang sudah lancar, siswa yang masih terbata-bata atau berada di jilid dasar, dan siswa yang belum bisa membaca maupun menulis sama sekali.

Ketiga, tindak lanjut berbasis pengelompokan dan bimbingan berjenjang waktu. Berdasarkan hasil pemetaan tersebut, Ibu Maseh memberikan bimbingan intensif kepada siswa yang membutuhkan penanganan ekstra, dengan waktu bimbingan yang fleksibel—sebelum jam pelajaran, saat istirahat, atau sepulang sekolah—serta memberikan kelonggaran waktu pengerjaan tugas agar siswa tidak merasa terbebani. Ia juga menjalin komunikasi dengan orang tua untuk melanjutkan bimbingan mengaji di rumah, mengingat ia mengidentifikasi bahwa dukungan lingkungan keluarga sangat memengaruhi kemajuan belajar siswa.

Keempat, kombinasi pengelompokan belajar dan tutor sebaya. Ibu Mayani, yang mengelola kelas dengan variasi karakteristik dan kemampuan dasar yang sangat beragam, melaksanakan asesmen diagnostik awal berupa tes membaca Al-Qur'an/tajwid dasar dan observasi harian di awal tahun ajaran atau awal bab baru. Hasil pemetaannya menghasilkan tiga kelompok: kelompok mahir yang sudah memahami hukum tajwid, kelompok sedang yang masih sering keliru pada hukum bacaan tertentu, dan kelompok kurang yang masih di tingkat Iqra dasar atau bahkan belum mengenal huruf hijaiyah. Untuk menindaklanjuti pemetaan ini, Ibu Mayani menerapkan tiga strategi berdiferensiasi sekaligus: pengelompokan belajar berdasarkan tingkat kemampuan, tutor sebaya di mana siswa yang mahir membantu mengajari temannya yang masih dasar, dan bimbingan individu langsung untuk siswa yang tergolong sangat kurang.

Kelima, integrasi asesmen formatif dan sumatif sebagai kesinambungan asesmen diagnostik awal. Ibu Mayani juga menjelaskan bahwa pemetaan awal tidak berhenti di titik itu saja, melainkan berlanjut melalui asesmen formatif berkala (hafalan harian, praktik ibadah, keaktifan kelas) dan asesmen sumatif di akhir semester (tes tertulis, ujian praktik ibadah), dengan tindak lanjut berupa remedial bagi siswa yang belum mencapai kriteria ketuntasan dan pengayaan—termasuk peran sebagai tutor sebaya—bagi siswa yang telah tuntas

2. Visualisasi Data: Tabel dan Gambar

Untuk memperjelas hasil penelitian, data disajikan dalam bentuk tabel dan gambar. Penyajian ini hanya digunakan untuk menegaskan pola temuan yang paling penting, bukan mengulang seluruh isi wawancara. Tabel digunakan untuk merangkum perbandingan praktik asesmen diagnostik pada ketiga partisipan, sedangkan gambar digunakan untuk memperlihatkan alur umum asesmen diagnostik hingga tindak lanjut pembelajaran berdiferensiasi.

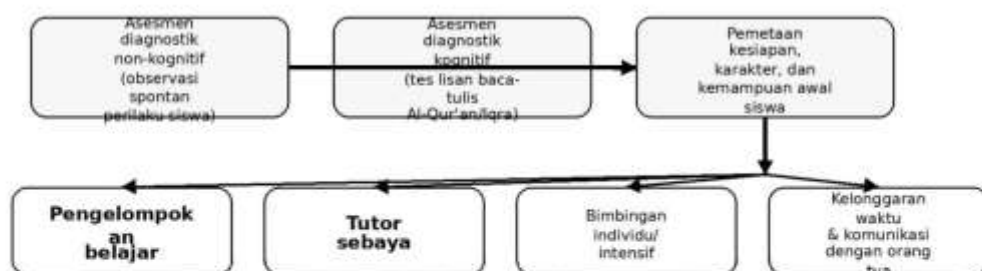
Tabel 1. Ringkasan Praktik Asesmen Diagnostik dan Tindak Lanjut Berdiferensiasi

Aspek	Partisipan 1	Ibu Maseh	Ibu Mayani
Jenis asesmen dominan	Non-kognitif informal (observasi spontan)	Kognitif formal (tes lisan bergilir)	Kognitif formal + observasi harian
Waktu pelaksanaan	Insidental, pada interaksi awal kelas	Awal tahun ajaran	Awal tahun ajaran dan awal bab
Fokus pemetaan	Karakter dan respons perilaku siswa	Kemampuan baca-tulis Al-Qur'an/Iqra	Kemampuan tajwid, bacaan, dan kesiapan belajar
Kategori hasil	Aktif dan pasif	Lancar, terbata-bata, belum bisa	Mahir, sedang, kurang

Aspek	Partisipan 1	Ibu Maseh	Ibu Mayani
Tindak lanjut utama	Pemetaan respons siswa secara spontan	Bimbingan intensif, kelonggaran waktu tugas	Pengelompokan belajar, tutor sebaya, bimbingan individu
Keterlibatan orang tua	Tidak dijelaskan	Komunikasi untuk bimbingan di rumah	Komunikasi lanjutan untuk pembiasaan di rumah

Narasi**hasil****tabel:**

Sebagaimana ditunjukkan pada Tabel 1, ketiga partisipan sama-sama memulai dari pemetaan kemampuan atau karakter siswa, tetapi dengan cara yang berbeda. Partisipan pertama mengandalkan observasi spontan terhadap respons siswa, sedangkan Ibu Maseh dan Ibu Mayani lebih menekankan tes lisan untuk memetakan kemampuan membaca Al-Qur'an. Meskipun instrumen awalnya berbeda, ketiganya memiliki pola tindak lanjut yang serupa, yaitu pengelompokan siswa berdasarkan kebutuhan dan pemberian bantuan belajar yang lebih sesuai.



Gambar 1. Alur asesmen diagnostik dan tindak lanjut pembelajaran berdiferensiasi

Gambar 1 memperlihatkan bahwa asesmen diagnostik, baik kognitif maupun non-kognitif, menjadi dasar pemetaan kesiapan, karakter, dan kemampuan awal siswa. Hasil pemetaan tersebut kemudian ditindaklanjuti melalui pengelompokan belajar, tutor sebaya, bimbingan individu, serta kelonggaran waktu dan komunikasi dengan orang tua. Alur ini menegaskan bahwa asesmen diagnostik tidak berhenti pada pengumpulan data, tetapi berfungsi langsung untuk mengarahkan strategi pembelajaran berdiferensiasi.

3. Data Negatif, Temuan Berbeda, atau Anomali

Terdapat satu temuan yang menarik untuk dicermati sebagai anomali dibandingkan pola umum penelitian sejenis. Pada penelitian terdahulu, asesmen diagnostik non-kognitif umumnya dipahami sebagai instrumen yang dirancang secara sengaja sebelum pembelajaran dimulai, misalnya melalui angket minat dan gaya belajar. Asesmen ini menggunakan instrumen yang berupa angket dan observasi awal yang kemudian dijadikan dasar untuk mengelompokkan siswa. Namun, temuan dari partisipan pertama dalam penelitian ini justru menunjukkan bahwa asesmen non-kognitif yang paling awal dan paling "hidup" muncul dari improvisasi spontan guru dalam interaksi sehari-hari—bukan dari instrumen yang telah dirancang di atas kertas sebelumnya. Guru bahkan tidak secara sadar menyebutnya sebagai "asesmen diagnostik" ketika melakukannya; pemetaan karakter siswa terjadi secara implisit melalui aktivitas yang tampak sepele, yaitu meminta bantuan menghapus papan tulis.

Anomali kedua adalah bahwa partisipan pertama, meski telah berhasil mengidentifikasi pola aktif-pasif pada siswa, secara terbuka mengakui bahwa pemetaan tersebut masih perlu diperdalam—ia belum sepenuhnya yakin apakah keaktifan yang teramati mencerminkan aktif dalam mendengarkan/menyimak atau aktif dalam kegiatan fisik semata. Kejujuran reflektif ini berbeda dari kecenderungan penelitian kuantitatif yang umumnya menyajikan hasil pemetaan sebagai kategori yang telah final dan stabil. Temuan ini sejalan dengan hasil penelitian Mardani dan Makhfud yang justru tidak menemukan pengaruh signifikan asesmen diagnostik non-kognitif formal terhadap karakteristik siswa (Mardani & Makhfud, 2024)—mengindikasikan bahwa instrumen formal semata belum tentu menangkap kompleksitas karakter siswa senyata observasi kontekstual yang berulang.

4. Penulisan Persamaan Matematika

Untuk merepresentasikan pola tindak lanjut asesmen secara lebih sistematis, dapat dirumuskan sebuah model deskriptif sederhana atas alokasi waktu bimbingan tambahan (B) yang diberikan guru kepada siswa berdasarkan tingkat capaian awal mereka. Berdasarkan temuan Ibu Maseh dan Ibu Mayani, alokasi waktu bimbingan tambahan berbanding terbalik dengan tingkat capaian awal siswa, dan dapat dituliskan sebagai:

$$B^i = k \times (T_{maks} - T_i)$$

di mana B_i adalah alokasi waktu bimbingan tambahan bagi siswa ke- i , T_i adalah tingkat capaian awal siswa ke- i hasil asesmen diagnostik (dengan skala tertentu, misalnya 1 untuk "belum bisa" hingga 3 untuk "lancar/mahir"), T_{maks} adalah nilai capaian tertinggi pada skala tersebut, dan k adalah konstanta proporsionalitas yang mencerminkan kebijakan waktu bimbingan di sekolah. Model ini bukan hasil pengukuran kuantitatif yang diuji secara statistik dalam penelitian ini, melainkan representasi konseptual yang diturunkan dari pola kualitatif yang konsisten muncul dalam narasi partisipan: semakin rendah capaian awal siswa, semakin besar alokasi waktu bimbingan tambahan yang mereka terima, sebagaimana tampak pada praktik bimbingan sebelum jam pelajaran, saat istirahat, dan sepulang sekolah bagi siswa dengan capaian terendah.

PEMBAHASAN

Bagian pembahasan berikut akan menafsirkan temuan di atas secara lebih analitis, menghubungkannya dengan teori dan penelitian terdahulu, menguraikan implikasi praktisnya, serta mengakui keterbatasan penelitian ini secara jujur sebelum mengarahkan pembaca pada peluang penelitian lanjutan.

1. Analisis dan Interpretasi Hasil

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa asesmen diagnostik non-kognitif tidak selalu harus dilakukan melalui instrumen tertulis yang formal, tetapi dapat muncul dari improvisasi spontan guru dalam situasi pembelajaran. Makna penting dari temuan ini adalah bahwa "instrumen" asesmen diagnostik tidak hanya terbatas pada angket atau lembar isian, melainkan juga dapat berupa pengamatan langsung terhadap respons siswa dalam interaksi kelas. Dengan demikian, hasil penelitian ini menjelaskan bahwa guru memiliki fleksibilitas dalam mengenali kondisi non-kognitif siswa secara cepat, praktis, dan tetap fungsional untuk kebutuhan pembelajaran. Hal ini juga menunjukkan

bahwa asesmen non-kognitif lebih menekankan ketepatan guru dalam membaca karakter dan respons belajar siswa daripada pada bentuk alat yang digunakan.

Contoh: Pada partisipan pertama, guru cukup mengamati respons spontan siswa ketika diberi ajakan sederhana. Dari pengamatan tersebut, guru mampu mengelompokkan siswa menjadi aktif dan pasif tanpa menggunakan angket formal. Contoh ini menegaskan bahwa asesmen non-kognitif dapat dilakukan secara sederhana, tetapi tetap menghasilkan data yang berguna untuk memahami karakter siswa. Dalam konteks ini, temuan penelitian menjawab fokus bahwa asesmen diagnostik non-kognitif dapat dilakukan secara efisien dan tidak selalu memerlukan prosedur yang rumit.

Temuan berikutnya menunjukkan bahwa asesmen kognitif pada pembelajaran PAI, khususnya kemampuan membaca Al-Qur'an, memiliki karakter yang berjenjang dan sangat menentukan proses belajar selanjutnya. Artinya, pemetaan kemampuan awal siswa menjadi sangat penting karena materi membaca Al-Qur'an bersifat kumulatif. Jika kemampuan awal tidak diketahui dengan tepat, guru akan kesulitan menentukan langkah pembelajaran berikutnya. Oleh karena itu, asesmen diagnostik pada aspek kognitif dalam PAI bukan hanya bertujuan mengetahui kemampuan siswa, tetapi juga menjadi dasar untuk menyusun pembelajaran yang sesuai dengan kesiapan mereka.

Contoh: pada praktik Ibu Maseh dan Ibu Mayani, muncul pengelompokan kemampuan siswa ke dalam tiga tingkat, seperti lancar, sedang, dan kurang, atau lancar, terbata-bata, dan belum bisa. Pola ini menunjukkan bahwa guru melakukan pemetaan kemampuan secara bertahap agar pembelajaran dapat disesuaikan dengan kondisi nyata siswa. Contoh tersebut memperlihatkan bahwa asesmen diagnostik berfungsi langsung sebagai dasar diferensiasi pembelajaran, bukan sekadar kegiatan awal yang bersifat administratif.

Temuan ini juga memperlihatkan bahwa dalam konteks PAI sekolah dasar, dimensi kesiapan belajar menjadi sangat dominan dibandingkan minat dan profil belajar. Maknanya, guru lebih memprioritaskan kemampuan dasar siswa dalam membaca Al-Qur'an karena kompetensi ini merupakan fondasi untuk pembelajaran lanjutan. Ini sejalan dengan gagasan bahwa kesiapan belajar adalah unsur utama dalam diferensiasi pembelajaran. Namun, dalam konteks PAI, tekanan pada kemampuan baca-tulis Al-Qur'an membuat guru lebih fokus pada kesiapan akademik dan keagamaan siswa daripada aspek minat atau gaya belajar.

Contoh: ketika guru melihat ada siswa yang sudah lancar membaca Al-Qur'an dan ada yang masih terbata-bata, guru langsung membedakan pendekatan pembelajarannya. Siswa yang lebih mampu dapat dijadikan pendamping bagi siswa yang masih lemah melalui tutor sebaya. Contoh ini menunjukkan bahwa hasil asesmen diagnostik benar-benar digunakan untuk menentukan strategi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa.

Tindak lanjut berupa tutor sebaya juga memperkuat makna temuan penelitian ini karena menunjukkan bahwa asesmen diagnostik tidak berhenti pada tahap pemetaan kemampuan, tetapi berlanjut pada tindakan pembelajaran yang konkret. Dengan tutor sebaya, siswa yang lebih mampu membantu teman yang masih lemah sehingga proses belajar menjadi lebih kolaboratif dan lebih sesuai dengan kondisi kelas. Hal ini memperlihatkan bahwa asesmen diagnostik memiliki fungsi praktis yang kuat dalam mengarahkan strategi pembelajaran yang tepat.

Contoh: siswa yang sudah lancar membaca Al-Qur'an dipasangkan dengan siswa yang masih terbata-bata atau belum bisa membaca dengan baik. Dari situ, siswa yang kuat membimbing temannya secara langsung. Contoh ini menegaskan bahwa tutor sebaya merupakan bentuk diferensiasi proses yang efektif untuk kompetensi yang bertahap seperti membaca Al-Qur'an.

Secara keseluruhan, temuan penelitian ini menegaskan bahwa asesmen diagnostik dalam pembelajaran PAI bukan hanya alat untuk mengidentifikasi kemampuan awal siswa, tetapi juga dasar bagi guru untuk mengambil keputusan pedagogis yang tepat. Asesmen non-kognitif dapat dilakukan secara spontan dan efisien, sedangkan asesmen kognitif pada kemampuan membaca Al-Qur'an menuntut pemetaan kesiapan yang cermat. Kedua temuan ini menunjukkan bahwa guru PAI dapat melaksanakan asesmen diagnostik secara fleksibel, kontekstual, dan langsung terhubung dengan kebutuhan belajar siswa. Kalau mau, saya bisa bantu lanjut ubah ini menjadi versi yang lebih formal dan lebih cocok untuk bahasa jurnal.

2. Perbandingan dengan Teori dan Literatur Terdahulu

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa asesmen diagnostik pada awal pembelajaran tidak berdiri sebagai kegiatan administratif yang selesai dalam satu waktu, melainkan menjadi titik masuk pertama dari siklus umpan balik pembelajaran yang berkelanjutan. Hal ini sejalan dengan teori asesmen formatif Black dan Wiliam (2009) yang menekankan bahwa asesmen berfungsi untuk menyediakan informasi bagi perbaikan pembelajaran secara terus-menerus. Dalam konteks penelitian ini, asesmen diagnostik awal yang dilakukan guru kemudian terhubung dengan asesmen formatif selama proses pembelajaran dan asesmen sumatif di akhir pembelajaran. Artinya, hasil asesmen diagnostik tidak berhenti pada tahap identifikasi, tetapi digunakan sebagai dasar untuk menyesuaikan strategi pengajaran berikutnya. Dengan demikian, penelitian ini memperkuat gagasan bahwa asesmen diagnostik merupakan bagian awal dari rangkaian asesmen yang saling berhubungan, bukan aktivitas yang terpisah dari proses belajar mengajar.

Contoh: Temuan tampak pada praktik Ibu Mayani yang secara eksplisit menghubungkan asesmen diagnostik awal dengan asesmen formatif berkala dan asesmen sumatif di akhir semester. Guru tidak hanya memetakan kemampuan awal siswa, tetapi juga terus memantau perkembangan mereka dari waktu ke waktu. Contoh ini menunjukkan bahwa fungsi asesmen diagnostik benar-benar bekerja sebagai fondasi

bagi siklus pembelajaran yang berkelanjutan, sebagaimana ditekankan dalam teori Black dan Wiliam (2009).

Penjelasan perbandingan dengan literatur terdahulu

Jika dibandingkan dengan penelitian Watu dkk., yang menekankan pentingnya asesmen non-kognitif berbasis angket dan observasi terstruktur untuk mengetahui hambatan serta kelemahan siswa, penelitian ini memberikan nuansa tambahan. Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa observasi non-kognitif tidak selalu harus terikat secara ketat pada format formal agar tetap memiliki nilai fungsional. Selama guru memiliki kepekaan pedagogis yang baik, respons siswa yang muncul secara spontan tetap dapat dimaknai sebagai data yang relevan untuk memahami kondisi belajar mereka. Namun, penelitian ini juga tidak menafikan pentingnya kehati-hatian dalam menafsirkan hasil observasi informal. Artinya, meskipun pendekatan spontan dapat lebih praktis, validitasnya tetap bergantung pada kemampuan guru membaca situasi secara tepat. Di titik ini, penelitian ini memperluas hasil studi terdahulu dengan menunjukkan bahwa fleksibilitas asesmen dapat menjadi kekuatan, tetapi juga memerlukan ketelitian interpretasi.

Contoh: pada partisipan pertama, guru menilai siswa yang aktif menyimak dan siswa yang aktif secara fisik dari respons spontan mereka ketika pembelajaran berlangsung. Secara praktis, cara ini memudahkan guru karena tidak memerlukan angket panjang atau instrumen khusus. Namun, partisipan juga menyadari bahwa kategori tersebut bisa menimbulkan kekeliruan jika tidak diverifikasi lebih lanjut. Contoh ini menunjukkan bahwa asesmen non-kognitif informal memang fungsional, tetapi tetap memiliki risiko interpretasi yang perlu diantisipasi, sebagaimana diperingatkan oleh Hendayani, Nurlaila, dan Fitria (2024) mengenai pentingnya perspektif psikologi yang memadai dalam menyusun asesmen non-kognitif.

Perbandingan dengan hasil Mardani dan Makhfud (2024) juga menunjukkan kontribusi baru penelitian ini. Mereka menemukan bahwa asesmen diagnostik non-kognitif formal tidak selalu menghasilkan pengaruh signifikan terhadap karakteristik siswa SMK. Namun, penelitian ini memperlihatkan bahwa keberhasilan asesmen non-kognitif barangkali tidak hanya ditentukan oleh ada atau tidaknya instrumen formal, melainkan oleh bagaimana guru memaknai, menggunakan, dan menindaklanjuti hasil asesmen tersebut dalam interaksi sehari-hari. Dengan kata lain, penelitian ini menegaskan bahwa kualitas asesmen non-kognitif tidak semata-mata bergantung pada bentuk instrumennya, tetapi pada konsistensi guru dalam membaca dan merespons kebutuhan siswa. Ini menjadi kontribusi penting karena menunjukkan bahwa asesmen yang efektif dapat lahir dari praktik yang formal maupun informal, selama tetap diarahkan pada pemahaman yang tepat terhadap kondisi belajar siswa.

Contoh: dalam praktik ketiga partisipan, hasil asesmen diagnostik tidak berhenti pada tahap pengelompokan siswa, tetapi langsung digunakan untuk menentukan tindak lanjut pembelajaran. Pada pembelajaran membaca Al-Qur'an, siswa yang lebih mampu diarahkan untuk membantu siswa yang masih lemah. Tindakan ini menunjukkan

bahwa asesmen diagnostik bukan sekadar hasil pengukuran, tetapi menjadi dasar pengambilan keputusan pedagogis yang konkret. Contoh tersebut memperkuat argumen bahwa keberhasilan asesmen diagnostik, khususnya pada aspek non-kognitif, sangat ditentukan oleh tindak lanjut guru dalam pembelajaran harian.

Keterbatasan Penelitian dan Arah Penelitian Selanjutnya

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diakui secara terbuka. Pertama, jumlah partisipan yang terbatas pada tiga guru di satu sekolah membatasi kemungkinan generalisasi temuan pada konteks sekolah lain dengan karakteristik demografis atau kebijakan kurikulum yang berbeda. Kedua, data dikumpulkan melalui wawancara dan observasi terbatas tanpa pengamatan kelas dalam jangka waktu panjang (longitudinal), sehingga penelitian ini belum dapat memastikan konsistensi praktik asesmen non-kognitif informal dalam berbagai situasi kelas dan dari waktu ke waktu. Ketiga, penelitian ini belum melibatkan perspektif siswa maupun orang tua secara langsung, sehingga efektivitas asesmen dan tindak lanjutnya baru dinilai dari sudut pandang guru semata. Sebagai arah penelitian selanjutnya, disarankan dilakukan penelitian dengan desain etnografi atau observasi partisipatif jangka panjang untuk mengamati secara langsung bagaimana asesmen non-kognitif informal berlangsung dalam interaksi kelas sehari-hari, bukan hanya berdasarkan penuturan retrospektif guru dalam wawancara.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa guru PAI di SD Rawa Buntu 03 melaksanakan asesmen diagnostik melalui dua jalur yang saling melengkapi, yaitu asesmen non-kognitif informal berdasarkan pengamatan spontan terhadap perilaku siswa dan asesmen kognitif formal melalui tes lisan bergilir untuk memetakan kemampuan membaca dan menulis Al-Qur'an. Hasil pemetaan ditindaklanjuti melalui pengelompokan berdasarkan kesiapan belajar, tutor sebaya, bimbingan intensif dengan waktu fleksibel, kelonggaran penyelesaian tugas, serta komunikasi dengan orang tua. Temuan penting penelitian ini adalah bahwa asesmen non-kognitif yang autentik dapat muncul melalui improvisasi guru, bukan hanya melalui instrumen formal yang dirancang sebelumnya.

Penelitian ini memperluas konsep asesmen non-kognitif dengan memasukkan observasi informal berbasis stimulus spontan sebagai praktik yang fungsional dalam kelas dengan keterbatasan waktu. Selain itu, karakter kompetensi membaca dan menulis Al-Qur'an yang kumulatif dan berjenjang membuat kesiapan belajar menjadi dimensi utama dalam perancangan asesmen diagnostik PAI. Penelitian ini juga memperkuat bukti empiris mengenai tutor sebaya sebagai strategi diferensiasi proses yang kontekstual bagi pembelajaran baca-tulis Al-Qur'an di sekolah dasar.

Penelitian selanjutnya disarankan memperluas jumlah partisipan dan lokasi agar transferabilitas temuan dapat diuji pada sekolah dengan karakteristik sosial-ekonomi

yang beragam. Desain longitudinal atau etnografis juga diperlukan untuk mengamati konsistensi praktik asesmen informal dari waktu ke waktu. Selain itu, perlu dikembangkan pedoman observasi informal terstruktur yang tidak menambah beban administratif guru serta melibatkan perspektif siswa dan orang tua agar efektivitas asesmen diagnostik beserta tindak lanjutnya dapat dipahami secara lebih menyeluruh.

DAFTAR PUSTAKA

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Faiz, A., Pratama, A., & Kurniawaty, I. (2022). Pembelajaran berdiferensiasi dalam Program Guru Penggerak pada Modul 2.1. *Jurnal Basicedu*, 6(2), 2846–2853. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i2.2504>
- Furoidah, A. J., Egar, N., & Andri, A. (2026). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah dasar. *Jurnal Manajemen Pendidikan dan Ilmu Sosial*, 7(3), 2341–2347. <https://doi.org/10.38035/jmpis.v7i3.8095>
- Hendayani, S., Nurlaila, E., & Fitria, N. (2024). Kesiapan guru dalam menyusun asesmen diagnostik non kognitif peserta didik ditinjau dari perspektif psikologi. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(3), 28139–28146. <https://doi.org/10.31004/jptam.v7i3.11310>
- Herwina, W. (2021). Optimalisasi kebutuhan murid dan hasil belajar dengan pembelajaran berdiferensiasi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 35(2), 175–182. <https://doi.org/10.21009/pip.352.10>
- Lisna, Pristiwaluyo, T., & Suhardi, I. (2024). Pengembangan instrumen asesmen diagnostik non kognitif untuk siswa SMP. *Jurnal Basicedu*, 8(5), 3529–3537. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i5.8183>
- Mardani, D. K., & Makhfud. (2024). Analisis karakteristik peserta didik melalui asesmen diagnostik non-kognitif pada pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Sosaintek: Jurnal Ilmu Sosial Sains dan Teknologi*, 1(3), 143–156. <https://doi.org/10.33367/sosaintek.v1i3.7002>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Nurhasanah, A., Acesta, A., & Simbolon, M. E. (2023). Analisis kebutuhan pengembangan assesmen diagnostik non kognitif jenjang sekolah dasar. *Pedagogi: Jurnal Penelitian Pendidikan*, 10(2), 46–54. <https://doi.org/10.25134/pedagogi.v10i2.8851>
- Rahman, K., & Ririen, D. (2023). Implementasi asesmen diagnostik non kognitif dalam kebijakan sekolah. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(5), 1815–1823. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v5i5.3954>
- Syarida, S., Giwangsa, S. F., & Somantri, M. (2025). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi untuk meningkatkan hasil belajar materi warisan budaya di sekolah dasar. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, 9(2), 811–836. <https://doi.org/10.26811/didaktika.v9i2.1988>

- Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). ASCD.
- Van Manen, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed.). Routledge.
- Watu, M. F., Lawe, Y. U., Sayangan, Y. V., & Laksana, D. N. L. (2024). Penerapan asesmen diagnostik non kognitif pada aspek kesiapan dan gaya belajar siswa SD. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Citra Bakti*, 11(2), 615–625. <https://doi.org/10.38048/jipcb.v11i2.3660>
- Wiguna, I. K. W., & Tristaningrat, M. A. N. (2022). Langkah mempercepat perkembangan Kurikulum Merdeka Belajar. *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dasar*, 3(1), 17. <https://doi.org/10.55115/edukasi.v3i1.2296>
- Yin, R. K. (2016). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). Sage Publications.
- Zaenuri. (2023). Metode pembelajaran tutor sebaya (peer teaching) sebagai metode alternatif dalam pembelajaran BTQ (Baca Tulis Al-Quran) pada kegiatan ekstrakurikuler PAI di SMP. *Jurnal Pendidikan Indonesia: Teori, Penelitian, dan Inovasi*, 2(4). <https://doi.org/10.59818/jpi.v2i4.180>
- Zahra, S. A., Julia, J., & Nugraha, R. G. (2025). Analisis asesmen diagnostik non-kognitif di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(1), 4016–4023. <https://doi.org/10.31004/jptam.v9i1.24952>