

Makna Kesulitan Guru Sejarah Dalam Merancang Asesmen Autentik pada Modul Ajar Kurikulum Merdeka: Perspektif Fenomenologi

Gabriel Joey Febriand Sinurat¹ Gema Persada Tarigan² Rifka Ariani Lubis³ Ruth Debora Rumahorbo⁴ Tatiah Anisah Lumbangaol⁵ Pretty Pakpahan⁶ Nelman Wisabla⁷ Eben Ezer Silitonga⁸ Ammar Zhafran Ryanto⁹

Program Studi Pendidikan Sejarah, Fakultas Ilmu Sosial, Universitas Negeri Medan,
Indonesia^{1,2,3,4,5,6,7,8,9}

Email: gabrielfebriand@gmail.com¹ gempapersada29@gmail.com² arianirifka4@gmail.com³ ruthrumahorbo03@gmail.com⁴ tatiahlumbangaol@gmail.com⁵ prettypakpahan7@gmail.com⁶ nelmanwisabla8@gmail.com⁷ ebens3394@gmail.com⁸ ammarzhafranyanto@unimed.ac.id⁹

Abstract

The paradigm shift in evaluation in the Merdeka Curriculum places authentic assessment as a core component in history learning, requiring teachers to be able to design instruments that comprehensively assess students' historical thinking processes. This article attempts to examine the difficulties experienced by history teachers in designing authentic assessments for teaching modules through a phenomenological approach. A conceptual study was conducted by reviewing literature on curriculum, history pedagogy, authentic assessment, and phenomenological perspectives to reveal the subjective dynamics experienced by teachers in the assessment development process. The analysis shows that teachers' difficulties arise not only from the technical aspects of instrument development, but also from professional pressure, conceptual uncertainty, and limited technical assistance in implementing the Merdeka Curriculum. These findings emphasise the need to strengthen teachers' capacity through practical training, professional collaboration, and support for practical assessment tools so that authentic assessment can be applied consistently and meaningfully in history learning.

Keywords: Authentic Assessment, Teaching Modules, Merdeka Curriculum, History, Phenomenology

Abstrak

Perubahan paradigma evaluasi pada Kurikulum Merdeka menempatkan asesmen autentik sebagai komponen inti dalam pembelajaran sejarah, sehingga guru dituntut mampu merancang instrumen yang menilai proses berpikir historis peserta didik secara komprehensif. Artikel ini berupaya menelaah makna kesulitan yang dialami guru sejarah dalam merancang asesmen autentik pada modul ajar melalui pendekatan fenomenologis. Kajian konseptual dilakukan dengan menelaah literatur mengenai kurikulum, pedagogi sejarah, asesmen autentik, serta perspektif fenomenologi untuk mengungkap dinamika subjektif yang dialami guru dalam proses penyusunan penilaian. Analisis menunjukkan bahwa kesulitan guru tidak hanya muncul dari aspek teknis penyusunan instrumen, tetapi juga bersumber dari tekanan profesional, ketidakpastian konsep, dan keterbatasan pendampingan teknis dalam menerapkan Kurikulum Merdeka. Temuan tersebut menegaskan perlunya penguatan kapasitas guru melalui pelatihan aplikatif, kolaborasi profesional, serta dukungan perangkat asesmen yang praktis agar asesmen autentik dapat diterapkan secara konsisten dan bermakna dalam pembelajaran sejarah.

Kata Kunci: Asesmen Autentik, Modul Ajar, Kurikulum Merdeka, Sejarah, Fenomenologi



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

PENDAHULUAN

Implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia menandai fase baru dalam pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai pusat proses pendidikan. Kurikulum ini memberi ruang lebih luas bagi sekolah dan guru untuk merancang pembelajaran yang kontekstual, bermakna, dan fleksibel. Di dalam kerangka tersebut, modul ajar menjadi instrumen penting

karena bukan hanya berfungsi sebagai panduan teknis, tetapi juga sebagai ruang kreatif bagi guru untuk menata alur tujuan pembelajaran yang selaras dengan capaian pembelajaran. Melalui modul ajar, guru diharapkan mampu menyusun strategi pembelajaran yang memberi pengalaman belajar otentik. Kondisi inilah yang menjadi pijakan awal untuk memahami dinamika peran guru dalam praktik Kurikulum Merdeka. Sejalan dengan perubahan paradigma kurikulum, asesmen autentik hadir sebagai pendekatan evaluasi yang menekankan pengukuran kemampuan peserta didik dalam konteks nyata dan bukan sekadar hasil tes tertulis. Asesmen autentik menuntut guru untuk mengamati proses, memeriksa kinerja, serta menilai produk atau karya yang mencerminkan kemampuan aktual peserta didik (Zebua & Zebua, 2024). Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, asesmen ini bukan pelengkap, melainkan elemen inti yang menentukan kualitas pembelajaran. Karena itu, pemahaman guru mengenai prinsip, fungsi, dan teknik asesmen autentik memiliki posisi strategis dalam keberhasilan implementasi kurikulum.

Namun dalam praktiknya, desain asesmen autentik bukanlah tugas sederhana. Guru dituntut menghubungkan capaian pembelajaran dengan tujuan operasional yang dapat diukur, sekaligus menyelaraskannya dengan aktivitas pembelajaran dan karakter peserta didik. Proses ini memerlukan pemahaman konseptual, kreativitas pedagogis, serta kemampuan teknis yang memadai. Banyak studi menunjukkan bahwa peralihan dari asesmen tradisional ke asesmen autentik seringkali memunculkan kesulitan konseptual maupun praktis bagi pendidik (Aisyah et al., 2024). Tantangan tersebut memperlihatkan adanya jarak antara tuntutan kurikulum dan kesiapan pedagogis guru di lapangan. Khusus pada mata pelajaran sejarah, kompleksitas ini menjadi lebih nyata karena karakter pembelajaran sejarah menuntut kemampuan interpretatif, analitis, dan reflektif. Guru sejarah harus mampu menilai cara siswa memahami konteks, mengolah data historis, serta membangun argumentasi berdasarkan sumber-sumber relevan. Artinya, asesmen autentik dalam sejarah tidak cukup hanya berbentuk tes objektif, tetapi memerlukan perancangan tugas yang memungkinkan siswa menunjukkan nalar dan pemahaman historisnya. Situasi ini mengharuskan guru menguasai desain penilaian yang tepat, namun fakta lapangan menunjukkan banyak guru masih

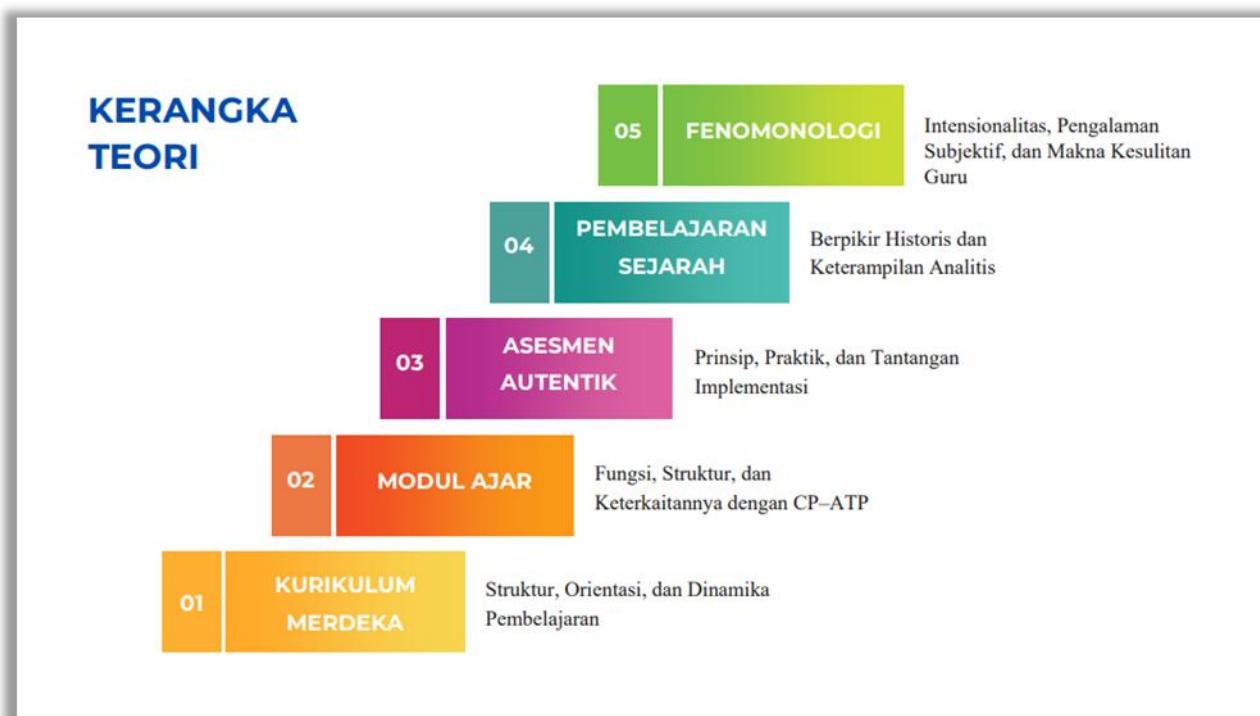
Berbagai penelitian terdahulu telah menunjukkan kesulitan-kesulitan yang dialami guru dalam melaksanakan asesmen autentik, mulai dari keterbatasan waktu, beban administrasi, minimnya pelatihan teknis, hingga kurangnya ketersediaan sumber belajar lokal (Mawardani et al., 2023). Pada pembelajaran sejarah, persoalan tersebut diperparah oleh keterbatasan referensi sejarah lokal yang membuat guru kesulitan merancang aktivitas dan tugas autentik yang kontekstual bagi siswa. Dengan demikian, terdapat kesenjangan antara konsep asesmen autentik yang ideal dan implementasi faktual di sekolah. Selain itu, keterampilan guru dalam menurunkan Capaian Pembelajaran (CP) menjadi Tujuan Pembelajaran (TP) yang operasional sering kali belum memadai. Ketidakjelasan tujuan pembelajaran membuat asesmen autentik yang dirancang menjadi kurang terukur, bahkan tidak selaras dengan indikator yang ditetapkan. Secara praktis, banyak guru mengakui bahwa mereka kesulitan menyusun rubrik, memilih metode asesmen yang tepat, serta menilai performa siswa secara konsisten. Hambatan-hambatan ini memperlihatkan adanya kebutuhan untuk memahami kesulitan guru bukan hanya dari aspek teknis, tetapi juga dari pengalaman subjektif yang mereka rasakan dalam keseharian mengajar.

Ironisnya, meskipun Kurikulum Merdeka menekankan fleksibilitas dan pemberdayaan guru, banyak pendidik justru merasa terbebani oleh tuntutan administratif penyusunan modul ajar dan asesmen. Modul sering disusun di luar jam kerja karena padatnya tugas tambahan, sementara proses penyusunan asesmen autentik sendiri membutuhkan waktu dan

perhatian yang besar. Dalam konteks ini, kesulitan guru bukan sekadar hambatan pedagogis, melainkan pengalaman emosional, kognitif, dan profesional yang saling berkaitan. Kondisi demikian menunjukkan perlunya kajian fenomenologis untuk menangkap makna pengalaman tersebut secara mendalam. Meskipun terdapat banyak penelitian terkait asesmen autentik dalam Kurikulum Merdeka, belum banyak kajian yang secara khusus menggali pengalaman subjektif guru sejarah dalam merancang asesmen autentik untuk modul ajar. Padahal, pemahaman terhadap pengalaman guru dapat membuka perspektif baru mengenai akar masalah, dinamika yang dialami, dan kebutuhan nyata di lapangan. Oleh karena itu, penelitian konseptual ini berupaya menyusun pemetaan masalah dan gagasan solusi dengan menempatkan pengalaman guru sebagai pusat analisis. Arah ini mengantarkan penelitian pada latar masalah fenomenologis, yaitu bagaimana guru memaknai kesulitan mereka dalam merancang asesmen autentik di tengah tuntutan Kurikulum Merdeka.

Kerangka Teori

Kurikulum Merdeka membawa perubahan mendasar dalam lanskap pedagogis di Indonesia dengan menempatkan asesmen autentik sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, khususnya dalam konteks mata pelajaran sejarah yang menuntut keterampilan berpikir tingkat tinggi. Perubahan orientasi pembelajaran ini menuntut guru untuk melakukan interpretasi kurikulum secara lebih cermat, merancang modul ajar yang sistematis, serta menyusun asesmen yang mampu menangkap proses berpikir historis secara akurat. Dalam situasi tersebut, pengalaman guru menjadi elemen penting untuk dipahami karena merefleksikan dinamika antara tuntutan profesional dan kapasitas individual dalam menghadapi kompleksitas perencanaan pembelajaran. Oleh karena itu, kerangka teori berikut disusun untuk memperjelas landasan konseptual yang melingkupi Kurikulum Merdeka, modul ajar, asesmen autentik, pembelajaran sejarah, dan fenomenologi sebagai pendekatan yang memampukan penelusuran makna kesulitan guru dalam merancang asesmen autentik.



Gambar 1. Struktur Teori

Kurikulum Merdeka: Struktur, Orientasi, dan Dinamika Pembelajaran

Kurikulum Merdeka dirancang dengan memberikan ruang adaptif bagi guru untuk menyesuaikan proses belajar dengan karakteristik peserta didik melalui Capaian Pembelajaran (CP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP). Kedua komponen tersebut menjadi rujukan dalam mengembangkan pengalaman belajar yang tidak hanya berorientasi pada penuntasan materi, tetapi pada penguatan kompetensi yang relevan dengan perkembangan peserta didik. Pendekatan fleksibel ini menempatkan guru sebagai perancang utama yang menentukan bagaimana tujuan, aktivitas, dan asesmen saling terhubung dalam suatu alur pedagogis yang utuh (Nuraini et al., 2023). Fleksibilitas ini menjadi titik masuk penting dalam memahami bagaimana guru menginterpretasikan tuntutan kurikulum terhadap desain asesmen autentik. Namun, fleksibilitas tersebut menghadirkan konsekuensi profesional berupa meningkatnya kebutuhan interpretatif guru terhadap struktur CP dan ATP. Guru dituntut mampu menghubungkan tuntutan kompetensi dengan strategi asesmen yang relevan, situasi yang memerlukan ketelitian pedagogis, serta penentuan bukti belajar yang sahih. Kompleksitas interpretatif ini tercermin pada tingginya beban kerja kognitif yang dialami guru ketika harus mengorganisasi tujuan-tujuan pembelajaran menjadi asesmen yang logis, terukur, dan kontekstual (Marwa et al., 2024). Situasi ini memperlihatkan keterhubungan antara tuntutan sistem dan kesiapan guru dalam menjalankan praktik profesionalnya secara konsisten. Kesenjangan antara fleksibilitas kurikulum dan kemampuan guru dalam mengoperasionalkan tuntutan tersebut menjadi potensi munculnya pengalaman kesulitan dalam praktik. Ketika guru harus mengambil keputusan pedagogis yang membutuhkan integrasi pemahaman kurikulum, penilaian, dan karakteristik peserta didik, ketidakpastian kerap muncul dan membentuk pengalaman subjektif tersendiri. Di titik inilah latar bagi pendekatan fenomenologi memperoleh relevansinya, sebab pengalaman kesulitan guru dalam merancang asesmen autentik dapat dipahami sebagai dinamika makna yang muncul dari interaksi langsung antara guru dan tuntutan Kurikulum Merdeka.

Modul Ajar: Fungsi, Struktur, dan Keterkaitannya dengan CP-ATP

Modul ajar menempati posisi strategis sebagai representasi kompetensi pedagogis guru dalam menurunkan CP dan ATP menjadi rencana pembelajaran yang sistematis. Komponen modul seperti tujuan pembelajaran, langkah-langkah kegiatan, sumber belajar, dan asesmen harus disusun secara sinkron untuk menciptakan alur belajar yang koheren. Modul ajar juga berfungsi sebagai instrumen yang memastikan proses pembelajaran berjalan sesuai arah kurikulum yang berfokus pada pengalaman belajar yang mendalam dan berkelanjutan (Chairunisa & Zamhari, 2017). Oleh karena itu, penyusunan modul ajar menggambarkan kemampuan guru mengonversi prinsip kurikulum menjadi praktik. Proses integrasi asesmen dalam modul ajar memerlukan kecermatan dalam memilih indikator, merumuskan kriteria, serta memastikan instrumen yang dirancang sesuai dengan karakteristik aktivitas belajar. Panduan nasional yang menekankan kesinambungan antara pembelajaran dan asesmen menambah tanggung jawab guru untuk merancang asesmen sejak tahap perencanaan awal (Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan, 2025). Guru tidak sekadar menentukan teknik penilaian, tetapi harus memikirkan relevansi setiap tugas dengan tujuan pembelajaran dan kompetensi proses yang ingin dicapai peserta didik. Kebutuhan ini menjadikan modul ajar sebagai ruang kompleks yang menuntut ketelitian teknis maupun konseptual. Kesulitan sering muncul ketika guru mencoba menyeimbangkan keluasan cakupan materi sejarah dengan kedalaman asesmen yang menuntut penilaian terhadap proses berpikir historis. Ketika guru mengalami keraguan dalam menghubungkan tujuan, kegiatan, dan asesmen secara konsisten, modul ajar berubah menjadi ruang pergulatan profesional. Kondisi tersebut

menciptakan pengalaman subjektif yang sarat ketidakyakinan dan pencarian makna, sehingga modul ajar tidak sekadar dokumen teknis melainkan juga locus pengalaman fenomenologis terkait desain asesmen autentik.

Asesmen Autentik: Prinsip, Praktik, dan Tantangan Implementasi

Asesmen autentik bertujuan menangkap kemampuan peserta didik melalui tugas yang merepresentasikan proses berpikir nyata, bukan sekadar hasil akhir. Dalam konteks pembelajaran sejarah, asesmen ini dapat berupa analisis sumber, rekonstruksi peristiwa, proyek naratif, atau penilaian berbasis kinerja yang mencerminkan kemampuan interpretatif peserta didik (Irawan, 2024). Panduan nasional juga menekankan bahwa asesmen merupakan satu siklus dengan pembelajaran, di mana proses pengumpulan bukti belajar digunakan untuk merancang dan memperbaiki praktik pembelajaran (Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan, 2025). Dengan demikian, asesmen autentik menjadi komponen esensial dalam upaya membangun kompetensi historis yang mendalam. Implementasi asesmen autentik menuntut guru menguasai proses perancangan tugas yang relevan, pemilihan indikator yang tepat, serta penyusunan rubrik yang mampu menangkap keragaman performa peserta didik. Realitas praktik menunjukkan bahwa banyak guru mengalami kesulitan teknis seperti penyusunan rubrik yang terlalu kompleks, penentuan bukti belajar yang tepat, dan kesulitan dalam menetapkan kriteria penilaian yang objektif (Rosidah et al., 2025). Tantangan ini semakin berat ketika jumlah peserta didik besar, batas waktu penilaian sempit, dan pengalaman pelatihan guru terkait asesmen autentik masih terbatas. Keraguan dalam merancang dan menerapkan asesmen autentik mendorong munculnya pengalaman subjektif berupa ketidakpastian dan beban profesional. Guru sering merasa bahwa tuntutan asesmen tidak sebanding dengan kapasitas teknis yang mereka miliki, sehingga desain asesmen menjadi proses penuh pertimbangan yang melelahkan. Situasi ini membuka ruang fenomenologis yang memperlihatkan bagaimana guru sejarah memaknai kesulitan tersebut dalam konteks pekerjaan mereka yang terus berubah.

Pembelajaran Sejarah: Berpikir Historis dan Keterampilan Analitis

Pembelajaran sejarah memiliki karakter khas karena bertujuan mengembangkan kemampuan berpikir historis, seperti menafsirkan sumber, memahami konteks, menilai evidensi, serta menyusun argumentasi berbasis bukti. Aktivitas belajar sejarah yang efektif menuntut keterlibatan peserta didik dalam proses analitis yang kompleks, sehingga asesmen autentik menjadi sarana penting untuk mengamati perkembangan keterampilan tersebut. Buku panduan guru dan siswa Kurikulum Merdeka juga menunjukkan integrasi asesmen formatif yang menilai aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik secara holistik dalam pembelajaran sejarah (Jazimah et al., 2025). Desain asesmen sejarah tidak hanya menilai jawaban benar-salah, tetapi mengamati proses peserta didik dalam menghubungkan peristiwa, menafsirkan data historis, dan menghasilkan narasi yang beralasan. Guru perlu menerjemahkan konsep-konsep historiografi yang bersifat abstrak menjadi indikator asesmen yang operasional, valid, dan selaras dengan tujuan pembelajaran. Tuntutan tersebut memerlukan penguasaan epistemologi sejarah dan kemampuan teknis penilaian, dua aspek yang tidak selalu berkembang bersamaan dalam pengalaman profesional guru. Ketika guru menghadapi kesulitan dalam mengoperasionalkan kompetensi historis menjadi alat ukur yang terstruktur, tercipta pengalaman ketidakpastian yang mempengaruhi proses penyusunan asesmen autentik. Kebingungan dalam menentukan batasan tugas, kriteria evaluasi, atau bukti belajar yang tepat menunjukkan adanya ketegangan antara tuntutan teoretis sejarah dan implementasinya di kelas. Kondisi ini membawa guru pada pengalaman

reflektif yang bernilai fenomenologis, sebab dari sana tampak bagaimana guru memberi makna terhadap kesulitan yang mereka alami.

Fenomenologi: Intensionalitas, Pengalaman Subjektif, dan Makna Kesulitan Guru

Fenomenologi menekankan bahwa pengalaman manusia tidak hanya dipahami sebagai kejadian objektif, tetapi sebagai sesuatu yang diberi makna oleh subjek melalui kesadaran. Pendekatan ini menempatkan pengalaman guru sebagai pusat pemahaman terhadap kesulitan yang mereka alami saat merancang asesmen autentik. Intensionalitas, yaitu arah kesadaran kepada objek tertentu, menjadi konsep penting guru memusatkan kesadarannya pada tuntutan asesmen, struktur kurikulum, dan kemampuan diri sebagai bagian dari pengalaman profesional (Van Manen, 2023). Melalui pendekatan fenomenologis, pengalaman kesulitan guru tidak dipahami sekadar sebagai hambatan teknis, tetapi sebagai pergulatan makna yang melibatkan identitas profesional, rasa kompeten, dan tuntutan struktural. Guru mungkin merasakan beban, kebingungan, atau keraguan ketika berhadapan dengan instrumen asesmen yang kompleks, terutama ketika dukungan pelatihan kurang memadai atau waktu pengerjaan terbatas. Perasaan tersebut membentuk ruang pengalaman yang kaya untuk ditelaah karena memperlihatkan bagaimana guru memaknai relasi antara kemampuan dirinya dan tuntutan kurikulum.

Fenomenologi membuka jalan untuk menangkap esensi kesulitan guru sejarah dalam merancang asesmen autentik secara lebih mendalam. Dengan menggali pengalaman langsung guru, penelitian dapat mengungkap dinamika persepsi, keyakinan, dan pertimbangan yang membentuk proses penilaian dalam praktik sehari-hari. Ruang makna ini menjadi titik penting untuk memahami bagaimana guru menempatkan diri dalam sistem pendidikan yang terus bergerak, serta bagaimana pengalaman kesulitan tersebut berkontribusi pada pencarian makna profesional mereka. Rangkaian kerangka teori yang telah dipaparkan memperlihatkan bahwa kesulitan guru sejarah dalam merancang asesmen autentik tidak hanya berakar pada tuntutan teknis semata, tetapi juga berkaitan dengan dinamika kesadaran, kapasitas interpretatif, serta tuntutan struktural yang melekat dalam Kurikulum Merdeka. Kompleksitas hubungan antara kurikulum, modul ajar, kompetensi historis, dan desain asesmen menunjukkan bahwa pengalaman guru merupakan entitas yang sarat makna dan tidak dapat dipahami hanya dari permukaan praktik pedagogis.

Pembahasan

Tantangan Guru Menyusun Asesmen Autentik dalam Modul Ajar Sejarah

Guru sejarah menghadapi tantangan yang cukup kompleks ketika harus menyusun asesmen autentik pada modul ajar Kurikulum Merdeka. Kompleksitas tersebut muncul karena asesmen autentik menuntut penilaian terhadap proses berpikir siswa, bukan hanya hasil akhir. Pada pembelajaran sejarah, guru harus menilai kemampuan menafsirkan sumber, menilai konteks peristiwa, serta menyusun argumen historis. Tugas seperti ini memerlukan instrumen yang dirancang secara hati-hati agar benar-benar mencerminkan kompetensi yang hendak dicapai. Kondisi tersebut memperlihatkan bahwa merancang asesmen autentik bukan hanya soal mengubah bentuk tugas, tetapi juga memerlukan penguasaan epistemologi sejarah yang memadai. Kesulitan juga terasa ketika guru harus menurunkan capaian pembelajaran ke dalam indikator yang terukur. Kemampuan berpikir historis, seperti analisis sumber atau rekonstruksi kronologi, sering kali bersifat abstrak sehingga tidak mudah dioperasionalkan menjadi kriteria penilaian yang spesifik. Hal ini berpengaruh pada kualitas rubrik, karena rubrik yang terlalu umum tidak mampu menggambarkan capaian siswa secara akurat, sementara rubrik yang terlalu rinci dapat membebani guru dalam proses penilaian (Zebua &



Zebua, 2024). Situasi ini membuat guru berada pada dilema antara tuntutan objektivitas dan keterbatasan waktu.

Pada praktiknya, guru juga berhadapan dengan kondisi kelas yang beragam. Jumlah peserta didik yang besar, tingkat kemampuan yang berbeda, serta keterbatasan waktu tatap muka menyebabkan asesmen autentik tidak selalu dapat diterapkan secara optimal. Misalnya, penilaian proyek sejarah membutuhkan bimbingan intensif, pemantauan proses, dan evaluasi bertahap. Namun guru sering kali harus membagi perhatian dengan tugas administratif lain yang tidak kalah banyak. Tekanan semacam ini membuat asesmen autentik terasa ideal secara konsep, tetapi sulit diterapkan sepenuhnya dalam situasi sekolah yang dinamis. Tantangan berikutnya muncul ketika guru harus memilih jenis tugas autentik yang paling relevan dengan konteks pembelajaran. Tugas seperti analisis sumber sejarah, penulisan esai naratif, atau presentasi berbasis riset menuntut ketersediaan referensi yang memadai. Sayangnya, akses terhadap sumber sejarah lokal sering terbatas, sehingga guru kesulitan merancang asesmen yang dekat dengan pengalaman siswa (Fajri et al., 2023). Situasi ini menyebabkan sebagian guru mengandalkan bahan ajar umum yang kurang mencerminkan karakter lokal, padahal konteks sejarah daerah sangat penting dalam memperkuat makna pembelajaran. Seluruh tantangan tersebut menunjukkan bahwa penyusunan asesmen autentik tidak dapat dipahami hanya sebagai proses teknis, tetapi sebagai ruang pergulatan profesional di mana guru terus menimbang kesesuaian antara tuntutan kurikulum dan realitas kelas. Pergulatan ini memunculkan pengalaman kebingungan, ketidakpastian, dan kebutuhan akan pendampingan yang lebih sistematis. Pengalaman subjektif tersebut menunjukkan pentingnya melihat kesulitan guru melalui pendekatan fenomenologis, karena di sanalah terlihat bagaimana guru memberi makna terhadap beban kerja dan tuntutan profesional yang mereka jalankan.

Konflik antara Ideal Kurikulum Merdeka dan Realitas Beban Kerja Guru

Ketidakseimbangan antara Tuntutan Fleksibilitas Kurikulum dan Kapasitas Guru

Kurikulum Merdeka menawarkan fleksibilitas dan kebebasan pedagogis bagi guru dalam merancang pembelajaran, termasuk penyusunan asesmen autentik dan modul ajar. Kebebasan ini menempatkan guru sebagai perancang utama yang memutuskan alur tujuan pembelajaran, strategi mengajar, serta bentuk penilaian yang paling sesuai dengan karakteristik peserta didik. Namun idealisme tersebut sering kali tidak berjalan mulus dalam praktik. Guru harus menginterpretasikan Capaian Pembelajaran, menentukan alur kegiatan, dan menurunkan kompetensi menjadi indikator yang terukur, tugas yang membutuhkan waktu panjang dan ketelitian kognitif tinggi. Situasi ini memperlihatkan bahwa fleksibilitas kurikulum tidak selalu diimbangi dengan kesiapan guru dalam mengelola tuntutan teknis pembelajaran (Nuraini et al., 2023). Ketika guru ingin menghasilkan perangkat ajar yang kreatif dan sesuai dengan roh Kurikulum Merdeka, mereka sering kali berhadapan dengan realitas beban tugas yang menumpuk. Penyusunan modul ajar dan asesmen autentik menuntut proses berpikir mendalam, sementara guru juga harus mengurus administrasi, persiapan kelas, dan kegiatan sekolah lainnya. Kondisi ini menciptakan ketegangan antara harapan kurikulum yang menuntut inovasi dengan kenyataan kapasitas waktu dan energi guru yang terbatas. Ketegangan tersebut akhirnya menimbulkan pengalaman subjektif berupa tekanan dan ketidakpastian, sehingga memunculkan kebutuhan untuk memahami pengalaman guru dari perspektif fenomenologis sebagai bagian dari dinamika profesional sehari-hari.

Tekanan Administratif dan Dampaknya terhadap Kualitas Perancangan Pembelajaran

Guru kerap dihadapkan pada beragam tugas administratif yang harus diselesaikan bersamaan dengan penyusunan modul ajar. Dokumen perencanaan, laporan kegiatan,

penginputan nilai, hingga pelaksanaan tugas tambahan sekolah sering menyita waktu yang sebenarnya dapat digunakan untuk merancang asesmen yang lebih bermakna. Situasi ini semakin terasa ketika guru mengajar banyak kelas dengan karakteristik siswa yang berbeda. Tekanan administratif tersebut membuat guru kesulitan mempertahankan kualitas perancangan pembelajaran, termasuk dalam merancang asesmen autentik yang membutuhkan perhatian penuh dan proses reflektif yang berkelanjutan (Marwa et al., 2024). Ketika tuntutan administratif meningkat, proses kreatif guru dalam merancang pembelajaran menjadi terganggu. Modul ajar dan asesmen autentik sering diselesaikan sekadar untuk memenuhi kewajiban, bukan karena guru memiliki ruang yang cukup untuk mengembangkan inovasi pedagogis. Kondisi ini tidak hanya mempengaruhi kualitas instrumen pembelajaran, tetapi juga menimbulkan pengalaman emosional berupa rasa tertekan dan ketidakseimbangan antara tuntutan profesional dan kemampuan personal. Ketidakseimbangan tersebut menunjukkan urgensi pendekatan fenomenologis untuk memahami bagaimana guru memaknai beban kerja sebagai bagian dari pengalaman mereka dalam menjalankan Kurikulum Merdeka.

Keterbatasan Referensi dan Kompetensi Digital dalam Desain Asesmen Autentik

Keterbatasan referensi sejarah menjadi salah satu hambatan utama dalam proses perancangan asesmen autentik. Guru sering kesulitan memperoleh sumber primer maupun sekunder yang sesuai dengan konteks lokal tempat siswa belajar. Keterbatasan ini membuat tugas autentik yang seharusnya dekat dengan realitas sosial siswa justru menjadi abstrak atau terlalu umum. Situasi tersebut memengaruhi kualitas asesmen karena siswa tidak mendapatkan pengalaman analitis yang menantang melalui interaksi dengan sumber sejarah nyata, terlebih ketika pembelajaran sejarah mengutamakan analisis evidensi dan pemahaman konteks peristiwa (Fajri et al., 2023). Selain sumber referensi yang terbatas, kemampuan digital guru turut memengaruhi kualitas desain asesmen autentik. Pemanfaatan teknologi menjadi kebutuhan dalam Kurikulum Merdeka, terutama ketika guru harus menyusun rubrik digital, mengelola portofolio daring, atau membuat tugas berbasis multimedia. Namun tidak semua guru terbiasa menggunakan platform digital secara optimal. Hal ini menimbulkan hambatan teknis yang memperlambat proses penyusunan asesmen, bahkan terkadang membuat guru kembali pada pendekatan penilaian tradisional yang lebih mudah dikelola. Ketidakmerataan kompetensi digital menunjukkan bahwa asesmen autentik membutuhkan dukungan pelatihan yang lebih sistematis agar guru mampu menyesuaikan diri dengan tuntutan zaman.

Kondisi di lapangan menunjukkan bahwa beban teknis dalam penggunaan teknologi sering kali menambah tekanan tersendiri bagi guru. Penyusunan instrumen digital, pengaturan kelas daring, serta pengolahan data penilaian memerlukan waktu dan konsentrasi yang tidak sedikit. Situasi ini menjadi lebih kompleks ketika fasilitas sekolah tidak mendukung, misalnya akses internet terbatas atau perangkat teknologi yang tidak memadai. Keterbatasan tersebut menciptakan kesenjangan antara ideal asesmen autentik yang mengutamakan kreativitas dan realitas teknis yang membatasi ruang eksplorasi guru. Tantangan ini juga memperlihatkan bahwa kompetensi digital bukan hanya soal kemampuan mengoperasikan perangkat, tetapi berkaitan dengan kesiapan pedagogis dalam mengintegrasikan teknologi ke dalam desain penilaian. Keterbatasan referensi dan kompetensi digital akhirnya membentuk pengalaman profesional yang sarat tekanan bagi guru. Perasaan tidak siap, keraguan, atau ketidaknyamanan dalam menggunakan teknologi menjadi bagian dari dinamika psikologis yang memengaruhi proses penyusunan asesmen autentik. Pengalaman tersebut bukan sekadar hambatan teknis, melainkan representasi dari

pergulatan makna guru dalam menghadapi perubahan pedagogis yang cepat. Situasi ini semakin memperjelas relevansi pendekatan fenomenologis untuk memahami bagaimana guru menghayati tantangan tersebut sebagai pengalaman yang membentuk identitas profesional mereka di era Kurikulum Merdeka (Chairunisa & Zamhari, 2017).

Kesulitan Merumuskan Indikator & Rubrik Asesmen Kinerja Sejarah

Merumuskan indikator asesmen kinerja sejarah merupakan tantangan yang menuntut ketelitian tinggi. Guru harus mengubah konsep berpikir historis yang bersifat abstrak menjadi indikator yang konkret dan dapat diamati. Kemampuan seperti menafsirkan sumber, mengidentifikasi konteks, dan membangun argumen memerlukan deskripsi operasional yang cermat. Tidak semua guru memiliki pengalaman merumuskan indikator secara presisi, sehingga banyak indikator yang terlalu umum atau tidak mencerminkan kompetensi yang sesungguhnya ingin dicapai. Kesulitan ini menunjukkan bahwa desain asesmen pada mata pelajaran sejarah memerlukan pemahaman mendalam terhadap struktur berpikir ilmiah dalam kajian sejarah. Kesulitan berikutnya terletak pada keharusan menyusun indikator yang terukur tanpa menghilangkan dimensi interpretatif dalam pembelajaran sejarah. Pada praktiknya, sejarah bukan sekadar menilai benar atau salah, tetapi bagaimana siswa membangun penalaran berdasarkan bukti. Guru sering mengalami kebingungan saat menentukan batasan penilaian: apakah harus lebih menekankan kualitas interpretasi, ketepatan argumentasi, atau pemahaman terhadap konteks waktu. Ketidakjelasan seperti ini dapat menyebabkan inkonsistensi penilaian dan membuat asesmen autentik tidak berjalan sesuai tujuan Kurikulum Merdeka, yang menekankan proses dan makna belajar sebagai bagian dari capaian kompetensi (Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan, 2025).

Tantangan semakin besar ketika guru harus menuangkan indikator tersebut ke dalam rubrik penilaian. Rubrik menuntut perumusan kriteria yang jelas untuk setiap level pencapaian, sehingga siswa memahami standar performa yang diharapkan. Namun menyusun rubrik yang seimbang tidak terlalu rumit tetapi tetap akurat sering menjadi dilema. Guru kerap merasa kesulitan memastikan setiap kriteria dapat membedakan tingkat kualitas kerja siswa secara adil. Bahkan pada beberapa kondisi, deskripsi antarlevel rubrik tampak terlalu mirip sehingga tidak membantu guru melakukan penilaian secara objektif. Kesulitan ini memperlihatkan bahwa penyusunan rubrik membutuhkan latihan berulang dan pemahaman metodologis yang kuat. Dalam kelas sejarah, rubrik juga harus mampu menilai kerja kinerja yang bersifat prosesual. Tugas seperti analisis dokumen sejarah, rekonstruksi peristiwa, atau penulisan esai membutuhkan pemantauan terhadap tahapan berpikir siswa. Guru tidak hanya menilai produk akhir, tetapi juga cara siswa melakukan verifikasi bukti dan membangun interpretasi. Tantangan muncul ketika guru harus menentukan bagaimana setiap tahap proses tersebut diterjemahkan menjadi indikator rubrik. Sering kali instrumen penilaian menjadi tidak proporsional karena terfokus pada salah satu aspek, misalnya hanya menilai hasil tulisan tanpa melihat proses analisis sebelumnya (Zebua & Zebua, 2024). Ketidakseimbangan seperti ini mengurangi efektivitas asesmen autentik sebagai alat pemetaan kemampuan berpikir historis. Keseluruhan tantangan tersebut menunjukkan bahwa merumuskan indikator dan rubrik dalam asesmen autentik bukan sekadar tugas administratif, tetapi proses reflektif yang membutuhkan kompetensi pedagogis serta ketajaman analitis. Guru sering merasakan kebingungan, keraguan, bahkan tekanan emosional ketika harus menyerapkan tuntutan kurikulum dengan kemampuan teknis yang mereka miliki. Pengalaman tersebut mengandung nilai fenomenologis karena memperlihatkan bagaimana guru memaknai kesulitan sebagai bagian dari perjalanan profesional mereka. Melalui pengalaman itulah kebutuhan akan pendampingan, pelatihan,

dan komunitas praktisi menjadi semakin nyata dalam upaya meningkatkan kualitas asesmen kinerja sejarah.

Makna Fenomenologis dari Pengalaman Guru: Bingung, Tertekan, Belum Siap Kompetensi

Pengalaman Kebingungan sebagai Ruang Kesadaran Pedagogis

Kebingungan yang dialami guru ketika harus merancang asesmen autentik muncul dari pertemuan antara tuntutan kurikulum dan kapasitas pengetahuan yang mereka miliki. Kebingungan ini tidak bersifat teknis semata, melainkan merupakan pengalaman batin ketika guru berusaha memahami konsep baru yang menuntut interpretasi mendalam. Situasi tersebut menciptakan kondisi di mana guru menyadari adanya jarak antara ideal konsep asesmen dengan kemampuan menerjemahkannya ke dalam bentuk instrumen. Di titik inilah kebingungan menjadi pemicu refleksi yang memaksa guru meninjau kembali cara mereka memahami pembelajaran sejarah. Fenomenologi memandang kebingungan sebagai bentuk intensionalitas, yaitu ketika kesadaran guru diarahkan pada objek tertentu dalam hal ini, tuntutan asesmen autentik dan menghasilkan pengalaman bermakna (Van Manen, 2023). Guru tidak sekadar bingung karena kurang informasi, tetapi karena mereka sedang berada dalam proses memberi makna terhadap situasi baru. Proses itu melibatkan perasaan tidak pasti, keraguan, dan kebutuhan untuk mencari pegangan konseptual. Kebingungan yang muncul justru menjadi ruang awal bagi guru untuk membentuk pemahaman baru mengenai perannya dalam pembelajaran Kurikulum Merdeka. Dalam pengalaman sehari-hari, kebingungan tersebut sering tampak saat guru mencoba menyusun indikator, memilih teknik penilaian, atau menyesuaikannya dengan karakter siswa. Meski terasa membebani, pengalaman itu memperlihatkan dinamika kesadaran guru yang bergerak antara pemahaman lama dan tuntutan paradigma baru. Maka, kebingungan tidak lagi dilihat sebagai hambatan, tetapi sebagai bagian dari proses transformasi profesional yang membuka jalan menuju penguasaan kompetensi asesmen yang lebih matang. Perspektif inilah yang memberi dasar penting bagi kajian fenomenologis untuk memahami kedalaman pengalaman guru di lapangan.

Perasaan Tertekan dan Belum Siap sebagai Makna Eksistensial dalam Praktik Mengajar

Tekanan yang dirasakan guru muncul dari pertemuan antara tanggung jawab profesional dan beban administratif yang terus meningkat. Tuntutan menyusun modul ajar, merancang indikator kinerja, serta melakukan penilaian autentik sering kali terjadi bersamaan dengan kewajiban mengajar di banyak kelas. Tekanan tersebut memunculkan pengalaman emosional yang intens, seperti rasa tidak mampu, kekhawatiran terhadap hasil kerja, dan ketakutan jika instrumen yang disusun tidak sesuai dengan standar Kurikulum Merdeka (Marwa et al., 2024). Dalam kondisi ini, tekanan menjadi bagian dari pergulatan identitas guru sebagai pelaku pendidikan. Perasaan belum siap kompetensi semakin terlihat ketika guru harus mengintegrasikan pemahaman historis, kemampuan pedagogis, dan keterampilan teknis dalam satu rangkaian asesmen. Keterbatasan pelatihan serta kurangnya contoh asesmen yang memadai membuat guru merasa sendirian dalam proses pencarian makna profesional. Situasi tersebut menciptakan pengalaman eksistensial, yakni pengalaman yang menyentuh aspek terdalam dari diri guru mengenai siapa mereka dan bagaimana mereka memaknai peran pendidik dalam konteks perubahan kurikulum. Kondisi seperti ini tampak dalam pengakuan bahwa mereka membutuhkan komunitas praktisi sebagai tempat bertanya dan saling menguatkan (Purnomo et al., 2025). Tekanan dan ketidaksiapan

kompetensi pada akhirnya memunculkan kesadaran baru tentang urgensi pelatihan, pendampingan, dan refleksi berkelanjutan. Guru mulai melihat bahwa pengalaman emosional tersebut bukan sekadar perasaan negatif, melainkan bagian dari perjalanan profesional menuju pemahaman yang lebih matang. Fenomenologi membantu menunjukkan bahwa tekanan yang dialami guru mencerminkan upaya mereka untuk merangkul tuntutan kurikulum sambil tetap mempertahankan nilai-nilai profesionalitas. Pengalaman tersebut mengandung makna mendalam, sebab melalui tekanan itulah guru membangun cara pandang baru tentang diri dan tugasnya sebagai pendidik.

Model Solusi Konseptual: Sintesis Teoretis dan Fenomenologis

Model solusi konseptual yang ditawarkan untuk mengatasi kesulitan guru dalam merancang asesmen autentik perlu melihat hubungan antara aspek teoretis Kurikulum Merdeka dan pengalaman fenomenologis guru selama mengimplementasikannya. Kurikulum Merdeka menuntut keselarasan antara tujuan pembelajaran, aktivitas kelas, dan asesmen yang dilakukan secara berkesinambungan. Dalam konteks ini, guru membutuhkan panduan operasional yang tidak hanya menekankan struktur dokumen, tetapi juga cara memahami alur berpikir yang mendasari asesmen autentik. Penguatan kapasitas memahami CP, ATP, dan turunan indikator menjadi fondasi awal agar guru memiliki pijakan konseptual yang kokoh (Nuraini et al., 2023). Dukungan terhadap pengembangan kompetensi guru juga perlu diwujudkan melalui pelatihan yang bersifat aplikatif. Pelatihan yang efektif tidak cukup hanya menyajikan konsep, tetapi perlu menyediakan kesempatan bagi guru untuk mempraktikkan penyusunan indikator, rubrik, serta contoh tugas autentik berbasis sejarah. Ketika pelatihan memberi ruang praktik langsung, guru dapat memperoleh pengalaman yang lebih konkret dan relevan dengan dinamika kelas yang mereka hadapi. Hal ini memungkinkan guru menjembatani teori asesmen dengan kemampuan teknis yang diperlukan dalam proses perancangan instrumen pembelajaran. Model solusi lain terletak pada penguatan komunitas praktisi di tingkat sekolah atau MGMP. Komunitas seperti ini dapat menjadi ruang kolaboratif yang membantu guru berbagi tantangan, mendiskusikan kesulitan penyusunan asesmen, serta menyempurnakan rubrik yang mereka buat. Kolaborasi semacam itu tidak hanya meningkatkan kualitas instrumen penilaian, tetapi juga memberikan dukungan emosional yang signifikan karena guru menyadari bahwa pengalaman mereka tidak terisolasi. Perspektif fenomenologis memperlihatkan bahwa dukungan sosial menjadi unsur penting dalam proses guru memahami dan memaknai kesulitan profesional mereka (Van Manen, 2023).

Penguatan kompetensi digital juga merupakan bagian penting dalam solusi konseptual. Guru perlu diberikan pelatihan yang membantu mereka menguasai teknologi yang relevan untuk pembuatan rubrik digital, portofolio daring, dan pengelolaan tugas berbasis multimedia. Ketika kompetensi digital meningkat, guru akan lebih percaya diri dalam memanfaatkan platform digital untuk menyusun asesmen autentik yang lebih variatif dan kontekstual. Kemampuan ini mendukung tuntutan Kurikulum Merdeka yang mengharuskan pemanfaatan teknologi sebagai bagian dari proses belajar dan penilaian (Marwa et al., 2024). Dengan demikian, pemahaman konsep dan penguasaan teknologi menjadi dua sisi yang saling melengkapi dalam perancangan asesmen. Pada akhirnya, model solusi konseptual yang menyatukan pendekatan teoretis dan fenomenologis memberikan gambaran bahwa peningkatan kualitas asesmen autentik tidak hanya bergantung pada instrumen teknis, tetapi juga berada dalam proses pemaknaan guru terhadap pengalaman mereka sendiri. Ketika guru diberikan ruang untuk merenungkan pengalaman bingung, tertekan, atau belum siap, mereka dapat menemukan kembali identitas profesional yang lebih utuh. Pendampingan, kolaborasi, dan pembelajaran berkelanjutan menjadi sarana untuk menyatukan pemahaman teoretis

dengan pengalaman subjektif. Sintesis ini memungkinkan guru membangun kompetensi yang tidak sekadar mekanis, tetapi berakar pada kesadaran reflektif dan komitmen profesional dalam menjalankan Kurikulum Merdeka.

Implikasi

Implikasi Teoretis

Kajian mengenai makna kesulitan guru sejarah dalam merancang asesmen autentik memberikan kontribusi penting bagi penguatan teori asesmen dalam konteks Kurikulum Merdeka. Pemahaman mengenai pengalaman subjektif guru menyingkap relasi antara tuntutan kurikulum, kreativitas pedagogis, dan kendala teknis dalam penyusunan penilaian. Temuan ini memperkaya wacana mengenai asesmen autentik sebagai pendekatan evaluasi yang tidak hanya menilai produk akhir, tetapi juga proses berpikir historis peserta didik sebagaimana disinggung dalam literatur asesmen autentik kontemporer (Zebua & Zebua, 2024). Dimensi fenomenologis dalam penelitian ini menguatkan posisi bahwa desain asesmen tidak dapat dipisahkan dari pengalaman batin dan interpretasi profesional guru. Perspektif tersebut membuka ruang teoritis untuk memahami bagaimana persepsi, keyakinan pedagogis, dan tekanan struktural membentuk keputusan guru dalam merancang instrumen evaluasi. Dengan demikian, artikel ini memperluas kerangka teori asesmen autentik yang sebelumnya banyak menitikberatkan pada aspek prosedural dan teknis, sebagaimana juga direfleksikan dalam kajian pengembangan asesmen abad ke-21 (Griffin et al., 2015). Selain itu, kajian ini memberikan fondasi bagi teori kompetensi guru, khususnya terkait kemampuan merumuskan tujuan pembelajaran, menghubungkan CP-TP, serta menyusun rubrik yang selaras dengan konteks sejarah. Perspektif fenomenologis menghadirkan landasan konseptual yang lebih komprehensif untuk memahami kesenjangan antara konsep asesmen autentik dan praktik guru di lapangan. Pandangan ini relevan dengan argumen bahwa peningkatan kualitas asesmen sangat dipengaruhi oleh keyakinan dan pemahaman guru sebagai agen pembelajaran (Villarroel et al., 2024).

Implikasi Praktis

Analisis terhadap makna kesulitan guru menunjukkan perlunya intervensi konkret yang mendukung kemampuan guru sejarah dalam merancang asesmen autentik. Program pelatihan yang lebih terstruktur dan berkelanjutan dapat membantu guru mengembangkan keterampilan teknis seperti penyusunan rubrik, pengembangan tugas autentik, dan penilaian performa siswa. Dukungan semacam ini terbukti efektif dalam meningkatkan kualitas praktik asesmen ketika diberikan melalui pelatihan aktif dan berbasis refleksi (Darling-Hammond et al., 2017). Temuan penelitian ini juga memberi arah bagi penguatan forum musyawarah guru seperti MGMP Sejarah sebagai ruang kolaborasi. Forum tersebut dapat diposisikan sebagai pusat berbagi praktik terbaik, lokakarya penyusunan modul ajar, serta pendampingan peer review terhadap desain tugas autentik. Pengalaman guru di berbagai daerah menunjukkan bahwa kerja kolektif mempercepat transformasi asesmen dan meningkatkan konsistensi kualitas antarprakti. Selain pelatihan, guru memerlukan perangkat pendukung yang aplikatif, seperti template asesmen autentik, contoh rubrik berbasis konteks sejarah, serta panduan integrasi asesmen dengan tujuan pembelajaran Kurikulum Merdeka. Penyediaan perangkat tersebut dapat mengurangi beban administratif guru dan membantu mereka fokus pada aspek pedagogis. Upaya ini sejalan dengan gagasan bahwa asesmen efektif memerlukan alat yang realistik, kontekstual, dan mudah digunakan dalam praktik pembelajaran (Villarroel et al., 2024).

Implikasi Kebijakan

Hasil kajian ini memberikan masukan penting bagi lembaga pendidikan dan pemerintah daerah dalam memformulasikan kebijakan peningkatan kapasitas guru. Kesulitan guru dalam merancang asesmen autentik menunjukkan perlunya kebijakan pengembangan profesional yang lebih sistematis, selaras dengan kebutuhan praktis guru, dan tidak hanya bersifat administratif. Hal ini sejalan dengan temuan bahwa kebijakan TPD yang berorientasi pada kebutuhan lapangan lebih efektif dalam mendukung transformasi praktik pembelajaran (Education, 2025). Penyelenggaraan Kurikulum Merdeka menuntut keselarasan kebijakan pada tingkat sekolah, terutama dalam penyediaan waktu, fasilitas, serta ruang kolaborasi bagi guru. Temuan penelitian menegaskan bahwa guru sering terhambat oleh keterbatasan waktu dan beban kerja, sehingga kebijakan sekolah perlu memberikan dukungan struktural agar proses perancangan asesmen dapat berjalan optimal. Dukungan tersebut memberikan kesempatan bagi guru untuk memproses pengalaman profesional mereka dan menghasilkan asesmen yang lebih berkualitas (Nuraini et al., 2023). Selain dukungan pada tingkat sekolah, pemerintah juga dapat memanfaatkan hasil penelitian ini untuk memperkuat pedoman asesmen dan modul ajar di tingkat nasional. Kebutuhan akan kejelasan konsep, contoh praktik baik, dan standardisasi minimal asesmen autentik dapat menjadi dasar pembaruan panduan resmi. Upaya ini relevan dengan agenda nasional untuk memastikan kualitas pembelajaran yang lebih merata sebagaimana ditekankan dalam dokumen Kebijakan Kurikulum Merdeka (Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan, 2023, 2025).

KESIMPULAN

Beragam dinamika yang dialami guru sejarah dalam menyusun asesmen autentik pada modul ajar mengungkap adanya pergulatan profesional yang cukup intens. Tuntutan untuk menilai proses berpikir historis, merancang rubrik yang akurat, serta menghubungkan asesmen dengan tujuan pembelajaran menimbulkan pengalaman kebingungan dan tekanan yang dirasakan secara nyata oleh guru di ruang kelas. Situasi ini menunjukkan bahwa kesulitan bukan hanya persoalan teknis atau lemahnya kemampuan pedagogis, melainkan bagian dari perjalanan mereka dalam memahami perubahan kurikulum yang mendorong inovasi penilaian. Pengalaman tersebut memperlihatkan pentingnya dukungan yang lebih terarah agar guru mampu menafsirkan struktur Kurikulum Merdeka dengan tepat, khususnya dalam konteks pembelajaran sejarah yang berorientasi pada pengembangan nalar kritis peserta didik. Makna yang muncul dari pengalaman tersebut kemudian menuntun pada urgensi transformasi pendampingan bagi guru. Penguatan kapasitas melalui pelatihan aplikasi asesmen, forum kolaborasi profesi seperti MGMP yang aktif, hingga penyediaan perangkat asesmen yang praktis menjadi arah pengembangan yang perlu dijalankan secara berkelanjutan. Upaya ini menjadi sangat krusial sebab kualitas asesmen autentik tidak hanya menentukan keberhasilan pembelajaran sejarah, tetapi juga mencerminkan kesiapan guru dalam menjalankan peran sebagai perancang utama pengalaman belajar. Melalui proses refleksi dan penguatan kompetensi tersebut, guru dapat membangun keyakinan profesional yang lebih kokoh sehingga mampu menerapkan asesmen autentik secara lebih efektif dalam kerangka Kurikulum Merdeka.

DAFTAR PUSTAKA

- Aisyah, S., Sholeh, M., Lestari, I. B., Yanti, L. D., Nuraini, N., Mayangsari, P., & Mukti, R. A. (2024). Peran Penggunaan Teknologi dalam Pembelajaran IPS di Era Digital. *Jurnal Inovasi, Evaluasi Dan Pengembangan Pembelajaran (JIEPP)*, 4(1), 44–52. <https://doi.org/10.54371/jiepp.v4i1.382>

- Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan. (2023). Kurikulum Merdeka: Rangkuman kebijakan dan implementasi. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan. (2025). Panduan pembelajaran dan asesmen. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia.
- Chairunisa, E. D., & Zamhari, A. (2017). Penyusunan modul evaluasi pembelajaran sejarah berbasis authentic assessment portofolio. *Jurnal Candrasangkala*, 3(1), 20–25.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.
- Education, G. P. for. (2025). Teacher professional development: Research synthesis. GPE KIX Global Observatory. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document%2Ffile%2F2025-06-gpe-kix-teacher-professional-development-research-synthesis.pdf&utm>
- Fajri, S., Ulaini, N., & Susantri, M. (2023). Implementasi Kurikulum Merdeka pada pembelajaran sejarah. *Kaganga: Jurnal Pendidikan Sejarah Dan Riset Sosial Humaniora*, 6(2), 387–397. <https://pdfs.semanticscholar.org/9400/a9e118533e8213a8a6798c5af25393a43f08.pdf>
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2015). Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approaches. Springer. https://s2pnd-matematika.fkip.unpatti.ac.id/wp-content/uploads/2022/10/Assessment-and-Teaching-of-21st-Century-Skills_-Methods-and-Approach.pdf
- Irawan, A. (2024). Model penilaian autentik arah Kurikulum Merdeka. *Al-Mujaddid: Jurnal Ilmu-Ilmu Agama*, 6(1), 9–20.
- Jazimah, I., Septianingsih, S., & Hartanti, R. (2025). Asesmen pembelajaran pada buku panduan guru dan buku siswa mata pelajaran sejarah Kurikulum Merdeka. *Keraton: Journal of History Education and Culture*, 7(1), 9–17.
- Marwa, N. W. S., Pitria, P. R., & Madani, F. (2024). Development of authentic assessment of 21st-century skills in Kurikulum Merdeka. *Inovasi Kurikulum*, 21(2), 635–646. <https://doi.org/10.17509/jik.v21i2.67273>
- Mawardani, S. I., Arif, S., & Perdana, Y. (2023). Implementasi Kurikulum Merdeka dalam pembelajaran sejarah di SMA Negeri 5 Bandar Lampung tahun pelajaran 2022/2023. *PESAGI (Jurnal Pendidikan Dan Penelitian Sejarah)*, 11(2), 38–47.
- Nuraini, N., Tejasukmana, L. S., Yahtadi, F., & Nadya, M. T. (2023). Principles of curriculum development to improve the quality of learning with Kurikulum Merdeka. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 2(1), 87–100. <https://doi.org/10.17509/curricula.v2i1.52058>
- Purnomo, A., Sodiq, S., Amri, M., & Jatmiko, H. T. P. (2025). Studi fenomenologi: Pengalaman guru dalam menerapkan penilaian portofolio digital pada pembelajaran teks biografi kelas XI SMA. *Lingua Franca: Jurnal Bahasa, Sastra, Dan Pengajarannya*, 9(2), 133–140.
- Rosidah, C. T., Pramulia, P., & Susiloningsih, W. (2025). Analisis kesiapan guru mengimplementasikan asesmen autentik dalam Kurikulum Merdeka Belajar. *JPD: Jurnal Pendidikan Dasar*, 12(8), 87–103.
- Van Manen, M. (2023). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Routledge.
- Villarroel, V., Bruna, D., Bruna, C., Brown, G., & Boud, D. (2024). Authentic assessment training for university teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 31(2), 116–134. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2350395>



Zebua, E. N. K., & Zebua, N. (2024). Analisis prinsip dan peran asesmen autentik pada proses dan hasil belajar peserta didik. *Edukasi Elita: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 1(2), 128–136.
<https://doi.org/10.62383/edukasi.v1i2.133>