



Kompetensi Dosen dalam Merancang Evaluasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam: Analisis Dokumen RPS dan Soal UAS

Ahmad Yunus Mokoginta Harahap^{1*}, Syaukani², Nurmawati³,
Aisyah Aminy⁴, Misnan⁵

^{1,2,3,4,5}Universitas Islam Sumatera Utara, Medan, Indonesia

*Corresponding Author: ahmadyunusmokogintaharahap@uinsu.ac.id

Info Artikel

Diajukan: 08-07-2026

Diterima: 06-08-2026

Diterbitkan: 31-07-2026

Keywords:

Lecturer Competence;
Learning Evaluation;
Islamic Religious
Education; HOTS,
Authentic Assessment;
Merdeka Belajar.

Kata Kunci:

Kompetensi Dosen; Evaluasi
Pembelajaran; Pendidikan
Agama Islam; HOTS;
Asesmen Autentik; Merdeka
Belajar.

Abstract

This study analyzes lecturers' competence in designing learning evaluation for Islamic Religious Education through an examination of semester learning plans (RPS) and final examination (UAS) questions. A mixed-method approach with a sequential explanatory design was employed. Quantitative analysis measured the fulfillment of seven indicators of evaluation-design competence, while qualitative content analysis examined alignment with learning outcomes, higher-order thinking skills (HOTS), authentic assessment, and the principles of Merdeka Belajar. The data comprised Two RPS for the Islamic Education Curriculum Development course and UAS instruments from the Islamic Education Learning Strategies and Islamic Education Learning Resources and Media Development courses. The findings indicate that lecturers' competence was in the very high category, with an average indicator fulfillment of 87.4%. The evaluation instruments were generally aligned with course learning outcomes, emphasized analytical, evaluative, and creative thinking, incorporated authentic professional tasks, and supported student-centered learning. Nevertheless, detailed scoring rubrics, systematic affective-domain assessment, and digital assessment practices remained limited. These findings highlight the need to strengthen assessment literacy and technology-supported evaluation to improve the objectivity, comprehensiveness, and adaptability of assessment in Islamic higher education.

Abstrak

Penelitian ini menganalisis kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam melalui kajian dokumen Rencana Pembelajaran Semester (RPS) dan soal Ujian Akhir Semester (UAS). Penelitian menggunakan pendekatan mixed method dengan desain sequential explanatory. Analisis kuantitatif digunakan untuk mengukur keterpenuhan tujuh indikator kompetensi perancangan evaluasi, sedangkan analisis isi kualitatif digunakan



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

untuk menelaah keselarasan dengan capaian pembelajaran, *Higher Order Thinking Skills (HOTS)*, asesmen autentik, dan prinsip Merdeka Belajar. Data berupa satu RPS mata kuliah Pengembangan Kurikulum PAI serta instrumen UAS mata kuliah Strategi Pembelajaran PAI dan Pengembangan Sumber dan Media Pembelajaran PAI. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kompetensi dosen berada pada kategori sangat tinggi dengan rata-rata keterpenuhan indikator sebesar 87,4%. Instrumen evaluasi umumnya selaras dengan capaian pembelajaran, menekankan kemampuan analisis, evaluasi, dan kreasi, memuat tugas autentik yang relevan dengan profesi calon guru, serta mendukung pembelajaran berpusat pada mahasiswa. Namun, rubrik penskoran rinci, pengukuran ranah afektif secara sistematis, dan pemanfaatan asesmen digital masih terbatas. Temuan ini menegaskan perlunya penguatan literasi asesmen dan evaluasi berbantuan teknologi agar penilaian lebih objektif, komprehensif, dan adaptif.

Pendahuluan

Evaluasi pembelajaran merupakan salah satu komponen penting dalam sistem pendidikan yang berfungsi untuk mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran sekaligus menjadi dasar pengambilan keputusan dalam perbaikan proses pembelajaran. Dalam pendidikan tinggi, evaluasi tidak hanya digunakan untuk mengetahui tingkat penguasaan materi oleh mahasiswa, tetapi juga berfungsi sebagai sarana refleksi bagi dosen dalam meningkatkan kualitas pembelajaran yang dilaksanakan. Oleh karena itu, kualitas evaluasi sangat bergantung pada kompetensi dosen dalam merancang instrumen penilaian yang sesuai dengan capaian pembelajaran yang telah ditetapkan (Arifin, 2017). Secara konseptual, evaluasi mencakup kegiatan pengukuran, penilaian, interpretasi hasil, dan pengambilan keputusan yang dilakukan secara sistematis untuk memperbaiki mutu pembelajaran (Arikunto, 2018; Sudijono, 2018; Uno & Koni, 2018; Yusuf, 2017; Zainal, 2019).

Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), evaluasi memiliki karakteristik yang lebih kompleks dibandingkan dengan bidang ilmu lainnya. Evaluasi pembelajaran PAI tidak hanya berorientasi pada pengukuran aspek kognitif, tetapi juga mencakup aspek afektif dan psikomotorik yang berkaitan dengan pembentukan karakter, sikap religius, dan kemampuan mengimplementasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, dosen PAI dituntut memiliki kompetensi pedagogik yang memadai agar mampu merancang sistem evaluasi yang komprehensif dan berorientasi pada pengembangan kompetensi mahasiswa secara utuh (Mardapi, 2017). Kompleksitas tersebut menuntut penilaian yang menyentuh ranah pengetahuan, sikap, dan keterampilan secara terpadu, sekaligus menggunakan prosedur yang valid dan dapat dipertanggungjawabkan (Nitko & Brookhart, 2014; Nurgiyantoro, 2018).

Perkembangan pendidikan abad ke-21 semakin memperkuat pentingnya

kompetensi dosen dalam bidang evaluasi pembelajaran. Sistem evaluasi tidak lagi cukup berfokus pada kemampuan mengingat informasi, tetapi perlu mengukur kemampuan analisis, evaluasi, kreasi, pemecahan masalah, komunikasi, dan refleksi. Perkembangan kecerdasan artifisial generatif juga menuntut dosen merancang tugas yang menilai proses berpikir, pengambilan keputusan, dan penerapan pengetahuan secara autentik, bukan sekadar produk akhir yang mudah direplikasi teknologi (Mishra et al., 2023; UNESCO, 2023). Dengan demikian, literasi asesmen dosen mencakup kemampuan menyelaraskan capaian pembelajaran, aktivitas belajar, bentuk tugas, kriteria penilaian, dan pemanfaatan teknologi secara etis. Penilaian HOTS perlu dirancang melalui stimulus kontekstual, masalah terbuka, serta tugas yang menuntut transfer pengetahuan, penalaran, dan penciptaan solusi (Brookhart, 2018; Widana, 2017).

Kebijakan Merdeka Belajar yang diterapkan di perguruan tinggi juga membawa implikasi terhadap sistem evaluasi pembelajaran. Evaluasi tidak lagi hanya berfungsi sebagai alat pengukuran hasil belajar, tetapi juga menjadi sarana untuk mengembangkan kemandirian, kreativitas, dan kemampuan reflektif mahasiswa. Dalam konteks tersebut, dosen dituntut mampu merancang instrumen evaluasi yang mendukung pembelajaran yang berpusat pada mahasiswa (*student centered learning*) serta memberikan ruang bagi mahasiswa untuk mengembangkan potensinya secara optimal (Kemendikbud, 2020). Arah tersebut sejalan dengan Standar Nasional Pendidikan Tinggi yang menempatkan capaian pembelajaran sebagai acuan perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian proses pembelajaran (Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 3 Tahun 2020, 2020).

Berbagai penelitian sebelumnya telah mengkaji evaluasi pembelajaran dan kompetensi dosen dalam pendidikan tinggi. Fadhli (2020) menunjukkan bahwa evaluasi berbasis kompetensi meningkatkan ketercapaian hasil belajar ketika disusun sesuai capaian pembelajaran. Nasution (2022) menemukan bahwa asesmen autentik dalam pembelajaran PAI mendukung kemampuan berpikir kritis dan keterampilan profesional mahasiswa, sedangkan Sahputra Napitupulu (2023) menegaskan kontribusi instrumen berbasis HOTS terhadap kemampuan analitis mahasiswa. Pada tingkat internasional, Mishra et al. (2023) menekankan bahwa perkembangan AI generatif mengubah pengetahuan pedagogik-teknologis yang diperlukan pendidik, sementara UNESCO (2023) merekomendasikan desain evaluasi yang transparan, berpusat pada manusia, dan tetap menjaga validitas serta integritas akademik.

Penelitian lain yang dilakukan oleh Wijaya (2021) menegaskan bahwa kompetensi pedagogik dosen memiliki hubungan yang signifikan dengan kualitas proses pembelajaran di perguruan tinggi keagamaan Islam. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa dosen yang memiliki kemampuan merancang evaluasi secara baik cenderung mampu menghasilkan proses pembelajaran yang lebih efektif dan berorientasi

pada pencapaian kompetensi mahasiswa. Kompetensi tersebut juga merupakan bagian dari kewajiban profesional dosen dalam merencanakan, melaksanakan, serta mengevaluasi pembelajaran secara bermutu (Republik Indonesia, 2005).

Meskipun demikian, penelitian terdahulu lebih banyak membahas implementasi evaluasi berbasis kompetensi, HOTS, asesmen autentik, atau kompetensi pedagogik melalui survei dan wawancara secara terpisah. Studi yang menempatkan dokumen RPS dan instrumen UAS sebagai bukti langsung untuk menilai keselarasan antara capaian pembelajaran, aktivitas belajar, bentuk evaluasi, level kognitif, dan tuntutan profesi calon guru PAI masih terbatas. Keterbatasan tersebut menyebabkan kompetensi perancangan evaluasi sering disimpulkan dari persepsi responden, bukan dari artefak akademik yang benar-benar digunakan dalam pembelajaran.

Berdasarkan kondisi tersebut, kesenjangan penelitian terletak pada masih minimnya analisis dokumen yang mengintegrasikan perencanaan dan implementasi evaluasi pembelajaran PAI dalam satu kerangka analisis. Penelitian ini mengisi kesenjangan tersebut dengan mengkaji satu RPS dan dua perangkat UAS secara sistematis untuk menilai kesesuaian CPL/CPMK, karakteristik HOTS, asesmen autentik, validitas isi, orientasi profesi, dan prinsip Merdeka Belajar. Karena jumlah dokumen terbatas, hasil penelitian dimaknai sebagai gambaran mendalam terhadap kasus dokumen yang dianalisis, bukan generalisasi terhadap seluruh dosen PAI. Keterpaduan antara tujuan, pengalaman belajar, dan asesmen merupakan prinsip penting dalam desain pembelajaran dan pengembangan kurikulum yang berorientasi pada kompetensi (Hamalik, 2019; Majid, 2019; Yaumi, 2018).

Kebaruan (novelty) penelitian ini terletak pada penggunaan pendekatan mixed method untuk menganalisis kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran melalui integrasi data RPS dan soal Ujian Akhir Semester (UAS). Penelitian ini tidak hanya menilai kualitas instrumen evaluasi dari aspek HOTS dan asesmen autentik, tetapi juga mengkaji kesesuaiannya dengan capaian pembelajaran, prinsip Merdeka Belajar, serta kompetensi profesional calon guru Pendidikan Agama Islam. Dengan demikian, penelitian ini menawarkan perspektif yang lebih komprehensif dibandingkan penelitian-penelitian sebelumnya.

Permasalahan utama dalam penelitian ini adalah bagaimana kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam berdasarkan analisis dokumen RPS dan soal UAS, serta sejauh mana instrumen evaluasi yang digunakan telah memenuhi prinsip HOTS, asesmen autentik, dan Merdeka Belajar. Permasalahan ini penting dikaji karena kualitas evaluasi pembelajaran akan menentukan kualitas informasi yang diperoleh mengenai capaian kompetensi mahasiswa.

Sebagai alternatif solusi, penelitian ini menggunakan analisis dokumen secara

sistematis terhadap RPS mata kuliah Pengembangan Kurikulum PAI dan soal UAS mata kuliah Strategi Pembelajaran PAI serta Pengembangan Sumber dan Media Pembelajaran PAI. Analisis dilakukan dengan menggunakan indikator kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran yang meliputi kesesuaian dengan capaian pembelajaran, penerapan HOTS, asesmen autentik, validitas instrumen, dan relevansinya dengan prinsip Merdeka Belajar.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam melalui kajian terhadap dokumen RPS dan soal UAS. Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk mengetahui tingkat kesesuaian antara capaian pembelajaran dan instrumen evaluasi, mengidentifikasi implementasi HOTS dan asesmen autentik dalam evaluasi pembelajaran, serta menganalisis relevansi instrumen evaluasi dengan prinsip Merdeka Belajar. Hasil penelitian diharapkan dapat memberikan kontribusi teoritis dalam pengembangan kajian evaluasi pembelajaran PAI serta menjadi rekomendasi praktis bagi dosen dan program studi dalam meningkatkan kualitas sistem evaluasi pembelajaran di perguruan tinggi.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan *Mixed Method* (metode campuran) dengan desain *Sequential Explanatory Design*. Desain ini dipilih karena memungkinkan peneliti mengintegrasikan data kuantitatif dan kualitatif secara berurutan sehingga diperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam. Tahap pertama dilakukan analisis kuantitatif terhadap dokumen pembelajaran untuk mengukur tingkat keterpenuhan indikator kompetensi dosen dalam merancang evaluasi. Tahap kedua dilakukan analisis kualitatif untuk menjelaskan dan memperdalam temuan-temuan kuantitatif yang diperoleh. Pemilihan desain ini mengacu pada prinsip penelitian metode campuran yang mengurutkan analisis kuantitatif dan pendalaman kualitatif untuk menghasilkan penjelasan yang saling melengkapi (Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018; Sugiyono, 2023).

Penelitian dilaksanakan pada Program Studi Pendidikan Agama Islam (PAI) Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan Universitas Islam Negeri Sumatera Utara Medan. Pengumpulan dan analisis data dilakukan pada semester genap Tahun Akademik 2025/2026. Lokasi penelitian dipilih karena dokumen yang dianalisis berasal dari mata kuliah yang berorientasi pada pengembangan kompetensi pedagogik calon guru Pendidikan Agama Islam, sehingga relevan dengan fokus penelitian.

Unit analisis penelitian adalah dokumen akademik yang merepresentasikan perencanaan dan pelaksanaan evaluasi pembelajaran, yaitu satu RPS mata kuliah

Pengembangan Kurikulum PAI serta dua perangkat soal UAS dari mata kuliah Strategi Pembelajaran PAI dan Pengembangan Sumber dan Media Pembelajaran PAI. Pemilihan dilakukan secara purposif berdasarkan tiga kriteria: dokumen digunakan pada tahun akademik yang sama, memuat capaian pembelajaran dan bentuk evaluasi secara lengkap, serta berorientasi pada pembentukan kompetensi pedagogik calon guru PAI. Oleh karena itu, penelitian ini merupakan studi dokumen kasus terbatas dan tidak dimaksudkan untuk menggeneralisasi kompetensi seluruh dosen pada program studi. Pemilihan unit analisis dilakukan secara purposif karena dokumen tersebut dinilai paling kaya informasi dan paling relevan dengan fokus penelitian (Sukmadinata, 2020).

Sumber data penelitian terdiri atas data primer dan data sekunder. Data primer berupa dokumen RPS dan soal UAS yang dianalisis secara langsung. Data sekunder diperoleh dari buku, artikel jurnal, peraturan perundang-undangan, serta berbagai dokumen ilmiah yang berkaitan dengan kompetensi dosen, evaluasi pembelajaran, Higher Order Thinking Skills (HOTS), asesmen autentik, dan kebijakan Merdeka Belajar.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumentasi. Peneliti mengumpulkan dokumen RPS dan soal UAS kemudian melakukan identifikasi terhadap komponen-komponen yang berkaitan dengan capaian pembelajaran, strategi pembelajaran, bentuk evaluasi, dan indikator penilaian. Selanjutnya dilakukan pencatatan data menggunakan lembar analisis dokumen yang telah disusun berdasarkan indikator kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran. Studi dokumentasi dipilih karena memungkinkan peneliti menelaah bukti tertulis secara sistematis tanpa memisahkannya dari konteks akademik tempat dokumen tersebut digunakan (Moleong, 2021).

Instrumen penelitian terdiri atas lembar analisis kuantitatif dan pedoman analisis kualitatif. Lembar kuantitatif memuat tujuh indikator: (1) kesesuaian evaluasi dengan capaian pembelajaran; (2) penerapan HOTS; (3) asesmen autentik; (4) keberagaman bentuk evaluasi; (5) kesesuaian dengan prinsip Merdeka Belajar; (6) validitas isi; dan (7) orientasi pada kompetensi profesional calon guru PAI. Setiap indikator dinilai menggunakan skala empat tingkat, yaitu sangat kurang (1), kurang (2), baik (3), dan sangat baik (4). Penilaian dilakukan oleh dua penilai yang memiliki latar belakang bidang evaluasi pendidikan dan pembelajaran PAI. Sebelum digunakan, indikator ditelaah melalui expert judgment untuk memastikan kejelasan definisi operasional, relevansi, dan ketercakupan isi. Pengembangan indikator juga mempertimbangkan prinsip penilaian autentik yang menuntut tugas bermakna, produk nyata, dan keterkaitan dengan konteks penggunaan kompetensi (Kunandar, 2015).

Prosedur penelitian dilaksanakan dalam empat tahap. Tahap pertama adalah pengumpulan dokumen RPS dan soal UAS sebagai sumber data penelitian. Tahap kedua

adalah analisis kuantitatif dengan memberikan skor pada setiap indikator kompetensi dosen berdasarkan lembar analisis yang telah disusun. Tahap ketiga adalah analisis kualitatif melalui kajian isi (*content analysis*) terhadap dokumen untuk mengidentifikasi karakteristik evaluasi pembelajaran yang digunakan dosen. Tahap keempat adalah integrasi hasil kuantitatif dan kualitatif guna memperoleh kesimpulan yang komprehensif mengenai kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran.

Analisis data kuantitatif dilakukan menggunakan statistik deskriptif berupa skor, persentase, dan kategori. Persentase diperoleh dengan membandingkan skor aktual dengan skor maksimum. Kesepakatan penilai diperiksa melalui percentage agreement pada setiap indikator; perbedaan skor dibahas sampai tercapai konsensus. Hasil analisis diklasifikasikan menjadi sangat rendah (0–20%), rendah (21–40%), sedang (41–60%), tinggi (61–80%), dan sangat tinggi (81–100%). Persentase digunakan untuk menggambarkan tingkat keterpenuhan indikator pada dokumen yang dianalisis, bukan sebagai estimasi populasi dosen.

Analisis data kualitatif dilakukan menggunakan teknik *content analysis*. Analisis difokuskan pada kesesuaian antara Capaian Pembelajaran Lulusan (CPL), Capaian Pembelajaran Mata Kuliah (CPMK), strategi pembelajaran, pengalaman belajar mahasiswa, dan instrumen evaluasi yang terdapat dalam RPS serta soal UAS. Selain itu, dilakukan analisis terhadap tingkat kognitif soal berdasarkan Taksonomi Bloom Revisi Anderson dan Krathwohl, karakteristik HOTS, asesmen autentik, serta prinsip-prinsip Merdeka Belajar. Proses pengodean, kategorisasi, dan penarikan inferensi dilakukan secara sistematis sesuai prinsip analisis isi (Krippendorff, 2019).

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, metode, teori, dan penilai. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi dalam RPS dan dua perangkat UAS; triangulasi metode dilakukan dengan mengintegrasikan skor kuantitatif dan analisis isi kualitatif; triangulasi teori dilakukan menggunakan teori evaluasi, HOTS, asesmen autentik, *constructive alignment*, dan Merdeka Belajar; sedangkan triangulasi penilai dilakukan melalui penilaian independen dan diskusi konsensus. Jejak audit berupa matriks pengodean, alasan pemberian skor, dan kutipan bukti dari dokumen disimpan untuk meningkatkan transparansi analisis.

Hasil dan Pembahasan

1. Kompetensi Dosen dalam Merancang Evaluasi Pembelajaran PAI

Analisis kuantitatif dilakukan terhadap dokumen Rencana Pembelajaran Semester (RPS) dan soal Ujian Akhir Semester (UAS) menggunakan tujuh indikator kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam. Hasil analisis disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Hasil Analisis Kompetensi Dosen dalam Merancang Evaluasi Pembelajaran PAI

No	Indikator Kompetensi	Persentase (%)	Kategori
1	Kesesuaian evaluasi dengan capaian pembelajaran	90	Sangat Tinggi
2	Penerapan HOTS	88	Sangat Tinggi
3	Penerapan asesmen autentik	85	Sangat Tinggi
4	Keberagaman bentuk evaluasi	82	Sangat Tinggi
5	Kesesuaian dengan Merdeka Belajar	87	Sangat Tinggi
6	Validitas isi instrumen	91	Sangat Tinggi
7	Orientasi pada kompetensi profesional calon guru PAI	89	Sangat Tinggi
Rata-rata		87,4	Sangat Tinggi

Berdasarkan Tabel 1, rata-rata kompetensi dosen dalam merancang evaluasi pembelajaran mencapai 87,4% dan berada pada kategori sangat tinggi. Persentase tertinggi terdapat pada indikator validitas isi instrumen (91%), sedangkan persentase terendah terdapat pada indikator keberagaman bentuk evaluasi (82%). Data tersebut menunjukkan bahwa dosen telah mampu merancang evaluasi yang sesuai dengan capaian pembelajaran dan kebutuhan kompetensi mahasiswa Pendidikan Agama Islam.

Kesesuaian antara Capaian Pembelajaran Lulusan (CPL), Capaian Pembelajaran Mata Kuliah (CPMK), strategi pembelajaran, pengalaman belajar mahasiswa, dan instrumen evaluasi dalam RPS serta soal UAS berada pada kategori sangat tinggi, dengan rata-rata capaian sebesar 87,4%. Secara lebih spesifik, indikator validitas isi instrumen memperoleh capaian tertinggi sebesar 91%, diikuti kesesuaian evaluasi dengan capaian pembelajaran sebesar 90%, orientasi pada kompetensi profesional calon guru PAI sebesar 89%, penerapan HOTS sebesar 88%, kesesuaian dengan prinsip Merdeka Belajar sebesar 87%, penerapan asesmen autentik sebesar 85% dan keberagaman bentuk evaluasi sebesar 82%. Temuan tersebut menunjukkan bahwa secara administratif dan substantif, perangkat pembelajaran yang dianalisis telah memiliki tingkat *alignment* yang kuat. Tingginya kesesuaian evaluasi dengan capaian pembelajaran mengindikasikan bahwa instrumen penilaian tidak berdiri sendiri, tetapi telah diarahkan untuk mengukur kompetensi yang ditargetkan dalam pembelajaran. Demikian pula, capaian HOTS sebesar 88% memperlihatkan adanya pergeseran orientasi evaluasi dari sekadar penguasaan

pengetahuan menuju pengukuran kemampuan berpikir tingkat tinggi yang relevan dengan tuntutan kompetensi calon guru PAI.

Meskipun demikian, capaian yang tinggi tersebut tidak serta-merta menunjukkan bahwa *constructive alignment* telah berlangsung secara optimal pada tataran pedagogis. Data yang tersedia terutama menggambarkan kesesuaian antardokumen, sehingga belum sepenuhnya menjelaskan apakah strategi pembelajaran dan pengalaman belajar yang dirancang dalam RPS benar-benar menghasilkan pengalaman belajar yang sesuai dengan tingkat kompetensi yang dituntut dalam CPMK dan evaluasi. Dengan kata lain, terdapat kemungkinan terjadinya *hidden misalignment*, yaitu kondisi ketika dokumen menunjukkan kesesuaian secara formal, tetapi implementasi pembelajaran belum sepenuhnya mendukung pencapaian kompetensi yang sama. Data gap analysis juga menunjukkan bahwa penelitian yang ada masih dominan menggunakan analisis isi kuantitatif sederhana dan belum mengintegrasikan pengalaman subjektif mahasiswa, karakteristik dosen, maupun dinamika implementasi pembelajaran. Kondisi ini penting karena dua perangkat RPS yang secara tekstual identik dapat menghasilkan kualitas *alignment* yang berbeda ketika diimplementasikan oleh dosen atau dalam konteks mahasiswa yang berbeda.

Dari perspektif teoretis, temuan tersebut menunjukkan perlunya pengembangan konsep *alignment* yang tidak hanya bersifat linier antara tujuan, aktivitas pembelajaran, dan evaluasi, tetapi juga mempertimbangkan dimensi kognitif, afektif, pengalaman belajar mahasiswa, serta konteks pembelajaran. Data awal yang menunjukkan rata-rata kesesuaian 87,4% justru memperkuat urgensi pengembangan model yang mampu menjelaskan bagaimana keselarasan tersebut terbentuk, dipertahankan, dan disesuaikan selama proses pembelajaran. Selain itu, terdapat kebutuhan untuk mengintegrasikan taksonomi kognitif seperti Bloom revisi dan SOLO agar kesesuaian tidak hanya dinilai berdasarkan keberadaan kata kerja operasional yang serupa, tetapi juga berdasarkan kedalaman kompetensi yang dituntut. Sebagai contoh, CPMK yang menuntut kemampuan analisis pada level C4 belum tentu benar-benar selaras apabila pengalaman belajar mahasiswa hanya berada pada level pemahaman.

Dari aspek metodologis, penelitian ini memperlihatkan bahwa penggunaan persentase dan analisis isi memberikan gambaran awal yang penting, tetapi belum cukup untuk menangkap kompleksitas *alignment*. Analisis selanjutnya dapat diarahkan pada penggunaan pendekatan komputasional seperti *Natural Language Processing* (NLP) untuk mengidentifikasi kesamaan semantik antara CPL, CPMK, aktivitas pembelajaran, dan butir evaluasi. Pendekatan tersebut memungkinkan analisis dilakukan secara lebih efisien pada jumlah dokumen yang besar. Di samping itu, desain longitudinal diperlukan karena RPS dan instrumen evaluasi dapat mengalami perubahan dari satu semester ke semester berikutnya. Dengan demikian, penelitian tidak hanya dapat menjawab pertanyaan

mengenai seberapa tinggi tingkat kesesuaian, tetapi juga bagaimana tingkat kesesuaian tersebut berubah dan faktor apa yang memengaruhinya.

Secara keseluruhan, data menunjukkan bahwa kualitas *alignment* pembelajaran PAI telah berada pada kondisi yang sangat baik, tetapi angka 87,4% sebaiknya dipahami sebagai indikasi kuat adanya kesesuaian struktural, bukan sebagai bukti final bahwa seluruh proses pembelajaran telah selaras secara substantif. Kontribusi penting penelitian selanjutnya terletak pada upaya menguji *alignment* secara lebih mendalam melalui triangulasi dokumen, observasi pembelajaran, wawancara dosen dan mahasiswa, analisis tingkat kognitif, serta pengembangan instrumen pengukuran yang tervalidasi. Dengan pendekatan tersebut, kajian *constructive alignment* dalam pembelajaran PAI dapat berkembang dari pendekatan administratif menuju pendekatan yang lebih dinamis, kontekstual, berbasis bukti, dan berorientasi pada peningkatan kompetensi profesional calon guru PAI.

2. Analisis Kesesuaian RPS dengan Instrumen Evaluasi

Hasil analisis dokumen menunjukkan bahwa kajian mengenai kesesuaian Rencana Pembelajaran Semester (RPS) dengan instrumen evaluasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) masih menghadapi sejumlah kesenjangan konseptual dan metodologis. Penelitian terdahulu cenderung menganalisis instrumen evaluasi berdasarkan tingkat kognitif C1–C6, sementara hubungan antara capaian pembelajaran dalam RPS dengan instrumen evaluasi belum dikaji secara komprehensif. Dengan demikian, kesesuaian evaluasi tidak cukup diukur berdasarkan keberadaan soal HOTS, tetapi perlu dianalisis melalui keterkaitan antara capaian pembelajaran, materi, aktivitas pembelajaran, pengalaman belajar, dan bentuk asesmen. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa konsep *alignment* dalam evaluasi PAI masih bersifat parsial.

Kesenjangan teoretis terutama terlihat pada keterbatasan penggunaan Revised Bloom's Taxonomy sebagai dasar analisis. Klasifikasi C1–C6 memberikan informasi mengenai tuntutan kognitif, tetapi belum sepenuhnya merepresentasikan karakteristik pembelajaran PAI yang juga mencakup dimensi afektif, nilai, dan keterampilan praktik. Oleh karena itu, diperlukan kerangka evaluasi yang mengintegrasikan domain kognitif, afektif, dan psikomotorik dengan nilai-nilai Islam. Gagasan mengenai "Taksonomi Religius Terintegrasi" dapat menjadi arah pengembangan teoritis, tetapi masih memerlukan validasi konseptual dan empiris sebelum dapat digunakan sebagai kerangka pengukuran baku.

Dari aspek metodologis, analisis dokumen dan klasifikasi level kognitif belum mampu membuktikan proses berpikir aktual mahasiswa. Suatu soal yang dirancang pada level C5 atau C6 belum tentu menghasilkan respons mahasiswa yang benar-benar menunjukkan kemampuan evaluatif atau kreatif. Dengan demikian, terdapat perbedaan

antara tuntutan kognitif yang dirancang (*intended cognitive demand*) dan proses kognitif aktual (*actual cognitive process*). Penelitian selanjutnya perlu menggunakan pendekatan *mixed methods*, seperti analisis respons mahasiswa, wawancara kognitif, dan *think-aloud protocol*, untuk memvalidasi apakah instrumen HOTS benar-benar mengukur kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Secara empiris, penelitian yang tersedia juga masih terbatas pada dua mata kuliah dan satu institusi sehingga generalisasi temuan masih terbatas. Variasi karakteristik perguruan tinggi, dosen, mahasiswa, kurikulum, dan dukungan institusi dapat memengaruhi kualitas kesesuaian RPS dengan instrumen evaluasi. Oleh karena itu, penelitian multisitus yang melibatkan berbagai karakteristik institusi diperlukan untuk memperoleh gambaran yang lebih representatif. Selain itu, faktor pengalaman dosen, latar belakang mahasiswa, dan dukungan kelembagaan perlu dipertimbangkan sebagai variabel yang berpotensi memengaruhi kualitas alignment.

Pada tataran praktis, belum tersedia panduan operasional yang secara sistematis membantu dosen PAI menyusun instrumen evaluasi yang selaras dengan RPS dan berorientasi HOTS. Dosen memerlukan perangkat yang tidak hanya menjelaskan konsep HOTS, tetapi juga memberikan prosedur untuk menerjemahkan capaian pembelajaran menjadi indikator, stimulus, tugas, rubrik, dan kriteria penskoran. Karena itu, pengembangan toolkit asesmen berbasis constructive alignment dan HOTS dapat menjadi kontribusi praktis yang strategis.

Secara keseluruhan, hasil analisis menunjukkan bahwa persoalan utama bukan semata-mata keterbatasan penggunaan HOTS, melainkan belum tersedianya sistem pengukuran *alignment* yang komprehensif, valid, dan dapat diterapkan secara konsisten. Kesenjangan tersebut mencakup aspek teoretis, metodologis, empiris, praktis, temporal, kontekstual, dan pengukuran. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya perlu diarahkan pada pengembangan kerangka evaluasi integratif, validasi proses berpikir mahasiswa, penelitian multisitus, pengembangan panduan implementatif bagi dosen, serta penyusunan instrumen baku untuk mengukur kesesuaian RPS dengan instrumen evaluasi. Dengan pendekatan tersebut, kajian evaluasi pembelajaran PAI dapat berkembang dari analisis dokumen yang bersifat deskriptif menuju sistem evaluasi yang lebih terukur, kontekstual, berbasis bukti, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi calon guru PAI.

3. Analisis Tingkat Kognitif Tugas UAS Berdasarkan Taksonomi Bloom Revisi

Analisis terhadap 14 butir tugas UAS pada mata kuliah Strategi Pembelajaran PAI dan Pengembangan Sumber dan Media Pembelajaran PAI menunjukkan pola tingkat kognitif yang secara umum telah berorientasi pada kemampuan berpikir tingkat tinggi (*Higher Order Thinking Skills/HOTS*). Pada mata kuliah Strategi Pembelajaran PAI,

terdapat lima butir HOTS pada level C4–C6 dan tiga butir LOTS pada level C2–C3. Sementara itu, seluruh enam butir pada mata kuliah Pengembangan Sumber dan Media Pembelajaran PAI berada pada level HOTS, yaitu C4–C6. Secara keseluruhan, terdapat 11 dari 14 butir (78,6%) yang dikategorikan HOTS dan hanya 3 butir (21,4%) yang berada pada kategori LOTS. Distribusi tersebut menunjukkan bahwa desain UAS cenderung tidak lagi berorientasi dominan pada kemampuan mengingat dan memahami, tetapi telah memberikan ruang yang cukup besar bagi mahasiswa untuk menganalisis, mengevaluasi, dan menciptakan.

Temuan tersebut dapat dibaca melalui perspektif *Revised Bloom's Taxonomy* yang dikembangkan Anderson dan Krathwohl (2001). Dalam taksonomi revisi, proses kognitif dibedakan menjadi *remember, understand, apply, analyze, evaluate, dan create*. Tiga proses terakhir—menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta—umumnya digunakan untuk mengidentifikasi tuntutan berpikir yang lebih kompleks. Dengan demikian, dominasi C4–C6 dalam data penelitian memberikan indikasi bahwa UAS telah diarahkan untuk mengukur kemampuan kognitif yang lebih kompleks. Namun, klasifikasi tersebut tidak semestinya dipahami sebagai hierarki yang kaku. Kemampuan berpikir tingkat tinggi tetap membutuhkan pengetahuan konseptual dan kemampuan menerapkan pengetahuan sebagai fondasi. Karena itu, keberadaan tiga butir C2–C3 pada mata kuliah Strategi Pembelajaran PAI tidak dengan sendirinya menunjukkan kelemahan instrumen. Sebaliknya, butir tersebut dapat berfungsi sebagai pengukuran terhadap penguasaan konsep dasar yang diperlukan sebelum mahasiswa melakukan analisis, evaluasi, dan penciptaan.

Jika dianalisis lebih rinci, pola pada mata kuliah Strategi Pembelajaran PAI menunjukkan bahwa lima butir pertama secara progresif bergerak dari C4 menuju C6: mahasiswa diminta menentukan masalah pembelajaran, menentukan judul penelitian berdasarkan masalah, menyusun rumusan masalah, menyusun kajian teori, dan merancang langkah pembelajaran. Pola ini menunjukkan peningkatan kompleksitas tuntutan kognitif dari analisis menuju evaluasi dan kreasi. Brookhart (2010) menegaskan bahwa asesmen HOTS harus memungkinkan peserta didik melakukan proses seperti analisis, penalaran, evaluasi, pemecahan masalah, dan berpikir kreatif, bukan sekadar menggunakan kata kerja yang secara nominal dikategorikan sebagai HOTS. Dengan demikian, kekuatan utama data penelitian ini terletak pada bentuk tugas yang menuntut mahasiswa menghasilkan keputusan, argumentasi, dan rancangan, bukan sekadar menyebutkan atau menjelaskan konsep.

Pada mata kuliah Pengembangan Sumber dan Media Pembelajaran PAI, kecenderungan HOTS bahkan lebih kuat. Keenam butir tugas seluruhnya berada pada level C4–C6, mulai dari menganalisis kebutuhan pembelajaran, mengevaluasi dan memberikan argumentasi terhadap pemilihan media, hingga merancang dan

menghasilkan produk media pembelajaran. Distribusi ini memperlihatkan bahwa evaluasi tidak hanya meminta mahasiswa mengetahui jenis atau fungsi media, tetapi mengharuskan mereka menggunakan pertimbangan pedagogis untuk menentukan media yang sesuai dan menghasilkan suatu produk. Pola tersebut memiliki kedekatan dengan prinsip asesmen autentik karena mahasiswa diminta mengerjakan tugas yang merepresentasikan aktivitas profesional dalam praktik pembelajaran. Villarroel et al. (2018) menjelaskan bahwa asesmen autentik berupaya mereplikasi tugas dan standar performa yang ditemukan dalam dunia kerja serta dapat mendukung pembelajaran, otonomi, motivasi, regulasi diri, dan metakognisi.

Dalam konteks pendidikan calon guru PAI, karakteristik tersebut memiliki signifikansi khusus. Kemampuan menentukan kebutuhan pembelajaran, memilih media, memberikan argumentasi pedagogis, serta menghasilkan produk pembelajaran merupakan kompetensi yang dekat dengan praktik profesional guru. Oleh karena itu, dominasi C4–C6 pada mata kuliah Pengembangan Sumber dan Media Pembelajaran PAI dapat dipandang sebagai bentuk pergeseran asesmen dari *knowledge-based assessment* menuju *competency-oriented assessment*. Dengan demikian, kualitas soal tidak hanya ditentukan oleh tingginya level kognitif, tetapi juga oleh relevansi tugas dengan kompetensi yang harus dimiliki calon guru. Perspektif ini penting agar istilah HOTS tidak direduksi menjadi sekadar penggunaan kata kerja “menganalisis”, “mengevaluasi”, atau “merancang”.

Temuan yang paling menarik secara analitis muncul pada topik Merdeka Belajar dalam mata kuliah Strategi Pembelajaran PAI. Ketiga butir yang berkaitan dengan topik tersebut berada pada C2 dan C3, yaitu menjelaskan dasar teori, menerapkan konsep, dan menjelaskan karakteristik Merdeka Belajar. Dengan demikian, meskipun keseluruhan UAS memperlihatkan dominasi HOTS, topik yang secara konseptual berkaitan dengan transformasi paradigma pembelajaran justru diukur melalui kemampuan memahami dan menerapkan. Temuan ini tidak dapat langsung disebut sebagai kesalahan desain asesmen, sebab penguasaan konsep dan penerapan prinsip dasar tetap diperlukan. Akan tetapi, pola tersebut menunjukkan potensi ketidaksejajaran antara filosofi pembelajaran yang berorientasi pada kemandirian, kreativitas, pemecahan masalah, dan berpikir kritis dengan bentuk evidensi kognitif yang digunakan untuk menilainya.

Dalam perspektif *constructive alignment*, asesmen idealnya selaras dengan capaian pembelajaran dan aktivitas belajar yang dirancang untuk mencapainya. Biggs dan Tang menempatkan keselarasan tersebut sebagai prinsip penting dalam desain pembelajaran pendidikan tinggi. Temuan penelitian ini karena itu dapat ditafsirkan sebagai indikasi bahwa aspek HOTS sudah relatif kuat pada tugas yang berorientasi pada pemecahan masalah dan produksi, tetapi belum merata pada seluruh substansi mata kuliah. Hal tersebut penting karena *alignment* tidak hanya berarti bahwa sebagian besar soal berada

pada level tinggi, melainkan bahwa setiap capaian pembelajaran yang dianggap penting memperoleh bentuk asesmen yang sesuai dengan tingkat kompetensi yang ditargetkan. Literatur mengenai penerapan *constructive alignment* juga menunjukkan bahwa penyelarasan kurikulum, aktivitas belajar, dan asesmen tidak selalu mudah dan dapat dipengaruhi oleh karakteristik mata kuliah serta pengelolanya.

Dengan demikian, temuan pada topik Merdeka Belajar sebaiknya tidak diposisikan semata-mata sebagai kelemahan, tetapi sebagai ruang pengembangan asesmen. Apabila tujuan pembelajaran menghendaki mahasiswa mampu mengevaluasi implementasi Merdeka Belajar atau merancang strategi pembelajaran yang sesuai dengan prinsip tersebut, maka bentuk tugas dapat dikembangkan ke C4–C6. Misalnya, mahasiswa dapat diminta menganalisis kasus implementasi pembelajaran, mengevaluasi kesesuaian suatu strategi dengan prinsip pembelajaran berpusat pada mahasiswa, atau merancang alternatif pembelajaran PAI yang memberikan ruang lebih besar bagi kemandirian dan kreativitas mahasiswa. Dengan demikian, konsep Merdeka Belajar tidak hanya menjadi objek yang dijelaskan, tetapi menjadi konteks masalah yang harus dianalisis dan dipecahkan.

Temuan penelitian juga memperlihatkan bahwa penggunaan taksonomi Bloom perlu dilakukan secara hati-hati dalam konteks Pendidikan Agama Islam. Data menunjukkan bahwa level kognitif dapat diklasifikasikan secara relatif jelas, tetapi klasifikasi tersebut belum sepenuhnya menggambarkan kompleksitas kompetensi PAI. PAI memiliki karakteristik yang tidak hanya berkaitan dengan penguasaan pengetahuan, tetapi juga pembentukan sikap, nilai, dan kemampuan mengaktualisasikan pengetahuan dalam tindakan. Karena itu, asesmen yang hanya mengidentifikasi level C2–C6 belum cukup untuk menggambarkan keseluruhan kompetensi yang diharapkan dari calon guru PAI.

Secara teoretis, kondisi ini membuka ruang untuk mengembangkan kerangka asesmen yang menghubungkan dimensi kognitif dengan dimensi afektif dan praktik profesional. Namun, gagasan mengenai “taksonomi religius” yang tercantum dalam data gap penelitian masih merupakan usulan konseptual, bukan temuan empiris penelitian ini. Karena itu, dalam artikel jurnal sebaiknya gagasan tersebut ditempatkan sebagai implikasi atau agenda penelitian lanjutan, bukan sebagai kesimpulan yang telah terbukti.

Dominasi 78,6% soal HOTS merupakan temuan positif, tetapi belum dapat digunakan untuk menyimpulkan bahwa kemampuan berpikir tingkat tinggi mahasiswa benar-benar telah terukur secara optimal. Hal ini disebabkan klasifikasi level kognitif pada data dilakukan berdasarkan karakteristik tugas, sementara belum tersedia informasi mengenai kualitas respons mahasiswa, tingkat kesulitan butir, kualitas argumentasi, maupun proses berpikir yang digunakan mahasiswa ketika menyelesaikan tugas. Data

penelitian sendiri mengidentifikasi persoalan tersebut sebagai *measurement gap*, khususnya belum adanya instrumen standar untuk memvalidasi level kognitif dan belum digunakannya pendekatan yang lebih granular untuk membedakan kreativitas, pemecahan masalah, dan penalaran.

Argumen tersebut sejalan dengan Brookhart (2010), yang menekankan bahwa asesmen HOTS tidak cukup hanya dengan menentukan jenis proses berpikir yang hendak diukur. Tugas harus benar-benar dirancang agar mahasiswa harus melakukan proses berpikir tersebut, kemudian responsnya dinilai dengan kriteria yang sesuai. Oleh karena itu, penelitian lanjutan sebaiknya tidak hanya mengkodekan soal berdasarkan C1–C6, tetapi juga menganalisis karakteristik stimulus, tuntutan tugas, kualitas respons mahasiswa, rubrik penskoran, dan reliabilitas penilaian. Pendekatan demikian akan menghasilkan bukti yang lebih kuat mengenai validitas klaim bahwa suatu soal benar-benar mengukur HOTS.

Jika temuan penelitian dipertemukan dengan kerangka *Revised Bloom's Taxonomy*, teori HOTS, *constructive alignment*, dan asesmen autentik, terlihat bahwa kekuatan utama desain UAS terletak pada orientasinya terhadap analisis, evaluasi, dan kreasi, sedangkan ruang pengembangannya terletak pada pemerataan HOTS, validasi tuntutan kognitif, dan keterkaitan antara tugas dengan kompetensi profesional calon guru PAI. Sebanyak 11 dari 14 butir berada pada C4–C6, dan seluruh butir pada mata kuliah Pengembangan Sumber dan Media Pembelajaran PAI berada pada kategori HOTS. Temuan tersebut konsisten dengan gagasan bahwa asesmen berkualitas seharusnya memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk menunjukkan kemampuan berpikir kompleks dan performa yang relevan dengan konteks profesional.

Namun, hasil tersebut juga memperlihatkan bahwa banyaknya soal HOTS” tidak identik dengan “tingginya kualitas asesmen HOTS. Kualitas asesmen ditentukan oleh kesesuaian antara capaian pembelajaran, proses kognitif yang dituntut, konteks tugas, pengalaman belajar, dan kriteria penilaian. Dalam kerangka *constructive alignment*, keselarasan harus dibangun secara sistematis antara tujuan, aktivitas pembelajaran, dan asesmen; sedangkan dalam asesmen autentik, tugas harus merepresentasikan praktik dan standar performa yang bermakna. Oleh sebab itu, temuan 78,6% HOTS sebaiknya diposisikan sebagai indikator awal yang kuat mengenai orientasi kognitif UAS, sekaligus sebagai dasar untuk melakukan validasi lebih mendalam terhadap kualitas dan keautentikan tugas.

Berdasarkan hasil UAS pada dua mata kuliah yang diteliti telah menunjukkan orientasi yang kuat terhadap HOTS, dengan 78,6% butir berada pada level C4–C6. Mata kuliah Pengembangan Sumber dan Media Pembelajaran PAI menunjukkan pola yang paling konsisten karena seluruh butir berada pada level HOTS, sedangkan Strategi

Pembelajaran PAI masih memperlihatkan kombinasi antara LOTS dan HOTS. Secara pedagogis, pola ini merupakan perkembangan positif karena tuntutan tugas telah diarahkan pada kemampuan menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta yang relevan dengan kompetensi calon guru.

Akan tetapi, temuan juga menunjukkan adanya ketidakmerataan orientasi HOTS pada substansi tertentu, terutama topik Merdeka Belajar, serta keterbatasan pengukuran yang hanya didasarkan pada klasifikasi level kognitif. Dengan demikian, pengembangan asesmen PAI ke depan perlu diarahkan bukan sekadar meningkatkan proporsi C4–C6, tetapi memastikan bahwa setiap level kognitif diwujudkan melalui tugas yang autentik, kontekstual, memiliki tuntutan berpikir yang nyata, dan dinilai menggunakan rubrik yang valid dan reliabel. Agenda penelitian selanjutnya yang paling kuat adalah menguji apakah penggunaan asesmen HOTS benar-benar menghasilkan peningkatan kemampuan berpikir kritis mahasiswa melalui desain *quasi-experimental*, sekaligus menggunakan pendekatan *mixed methods* untuk mengungkap proses berpikir mahasiswa ketika menyelesaikan tugas. Rekomendasi tersebut juga telah diidentifikasi dalam *gap analysis* penelitian ini.

instrumen evaluasi memiliki lebih banyak kelebihan dibandingkan kelemahannya. Namun demikian, pengembangan rubrik penilaian, asesmen afektif, dan evaluasi berbasis teknologi masih menjadi aspek yang perlu diperbaiki. Perbaikan tersebut penting karena kualitas instrumen dipengaruhi oleh kejelasan indikator, ketepatan teknik penilaian, dan konsistensi kriteria penskoran (Arifin, 2017; Mardapi, 2017).

Kesimpulan

Riset ini memperlihatkan bahwa kompetensi dosen dalam merancang penilaian pembelajaran Pendidikan Agama Islam berada pada kategori sangat tinggi dengan rata-rata capaian 87,4%. Evaluasi yang dikembangkan telah menunjukkan keselarasan antara capaian pembelajaran, strategi pembelajaran, dan alat ukur penilaian melalui penerapan *constructive alignment*. Dominasi level kognitif C4–C6 dan terpenuhinya petunjuk asesmen autentik juga menunjukkan bahwa evaluasi telah diarahkan pada pengembangan kemampuan analitis, evaluatif, kreatif, dan profesional mahasiswa. Temuan ini menegaskan bahwa integrasi HOTS, asesmen autentik, dan prinsip Merdeka Belajar dapat membentuk sistem evaluasi PAI yang lebih berorientasi pada pengembangan kompetensi abad ke-21.

Secara praktis dan kebijakan, meskipun kompetensi dosen tergolong sangat baik, masih dibutuhkan penguatan dalam penyusunan rubrik analitik, penilaian ranah afektif, pemanfaatan teknologi digital, dan pengembangan e-portfolio. Perguruan tinggi perlu mendorong pengembangan profesional dosen secara berkelanjutan agar evaluasi semakin objektif, transparan, dan menyeluruh. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan lebih banyak dosen, mata kuliah, dan institusi serta mengombinasikan kajian dokumen dengan

pengamatan dan wawancara untuk menguji model evaluasi PAI yang mengintegrasikan HOTS, asesmen autentik, rubrik analitik, dan teknologi digital.

Daftar Rujukan

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arifin, Z. (2017). *Evaluasi pembelajaran: Prinsip, teknik, prosedur*. Remaja Rosdakarya.
- Arikunto, S. (2018). *Dasar-dasar evaluasi pendidikan* (3rd ed.). Bumi Aksara.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Brookhart, S. M. (2018). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom* (2nd ed.). ASCD.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Fadhli, M. (2020). Implementasi evaluasi berbasis kompetensi dalam pembelajaran di perguruan tinggi. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–158.
- Hamalik, O. (2019). *Kurikulum dan pembelajaran*. Bumi Aksara.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2020). *Buku saku Merdeka Belajar: Kampus Merdeka*. Kemendikbud RI.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Kunandar. (2015). *Penilaian autentik (Penilaian hasil belajar peserta didik berdasarkan Kurikulum 2013)*. RajaGrafindo Persada.
- Majid, A. (2019). *Perencanaan pembelajaran: Mengembangkan standar kompetensi guru*. Remaja Rosdakarya.
- Mardapi, D. (2017). *Pengukuran, penilaian, dan evaluasi pendidikan* (2nd ed.). Parama Publishing.
- Moleong, L. J. (2021). *Metodologi penelitian kualitatif* (40th ed.). Remaja Rosdakarya.
- Nasution, W. N. (2022). Asesmen autentik dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi. *Jurnal Tarbiyah*, 29(1), 34–48.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (7th ed.). Pearson Education.
- Nurgiyantoro, B. (2018). *Penilaian pembelajaran bahasa berbasis kompetensi*. BPFE.
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 3 Tahun 2020 tentang Standar Nasional Pendidikan Tinggi. (2020).

- Republik Indonesia. (2005). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*. Sekretariat Negara.
- Sahputra Napitupulu, D. (2023). *Pengembangan instrumen evaluasi berbasis HOTS dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam*. *Jurnal Edukasi Islami*, 12(2), 211–225.
- Sudijono, A. (2018). *Pengantar evaluasi pendidikan*. RajaGrafindo Persada.
- Sugiyono. (2023). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D* (3rd ed.). Alfabeta.
- Sukmadinata, N. S. (2020). *Metode penelitian pendidikan*. Remaja Rosdakarya.
- Suryosubroto, B. (2019). *Proses belajar mengajar di sekolah*. Rineka Cipta.
- Uno, H. B., & Koni, S. (2018). *Assessment pembelajaran*. Bumi Aksara.
- Widana, I. W. (2017). *Higher order thinking skills assessment (HOTS)*. Jisa Institute.
- Wijaya, C. (2021). Kompetensi pedagogik dosen dan kualitas pembelajaran di perguruan tinggi keagamaan Islam. *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 6(1), 55–68.
- Yaumi, M. (2018). *Prinsip-prinsip desain pembelajaran*. Kencana.
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). *TPACK in the age of ChatGPT and generative AI*. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235–251. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Yusuf, A. M. (2017). *Asesmen dan evaluasi pendidikan*. Kencana.
- Zainal, A. (2019). *Evaluasi pembelajaran: Prinsip, teknik, dan prosedur*. Remaja Rosdakarya.