



EVALUASI DESAIN PEMBELAJARAN PAI BERBASIS CONSTRUCTIVE ALIGNMENT

Reza Setya Rachman^{1*}, Hilmi Mizani², Syaiful Bahri Djamarah³, & Sheila Rosalia⁴

^{*1-4} Pascasarjana Pendidikan Agama Islam UIN Antasari Banjarmasin,

e-mail: rezasetyarachman27@gmail.com

Submit Tgl: 09-Juni2026

Diterima Tgl: 11-Juni2026

Diterbitkan Tgl: 14-Juni2026

Abstrak: Evaluasi desain pembelajaran Pendidikan Agama Islam penting dilakukan untuk memastikan bahwa pembelajaran tidak hanya memenuhi kelengkapan administratif, tetapi juga memiliki keselarasan pedagogis dalam membentuk pemahaman keagamaan, sikap spiritual, dan akhlak peserta didik. Dalam praktiknya, desain pembelajaran PAI sering dinilai dari keberadaan perangkat ajar, seperti tujuan, materi, metode, dan asesmen, namun belum banyak dikaji dari hubungan fungsional antara capaian pembelajaran, aktivitas belajar, asesmen, dan internalisasi nilai Islam. Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi desain pembelajaran PAI melalui kerangka *constructive alignment*. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi pustaka melalui penelaahan literatur yang relevan tentang desain pembelajaran, Pendidikan Agama Islam, asesmen, internalisasi nilai, dan *constructive alignment*. Hasil kajian menunjukkan bahwa desain pembelajaran PAI yang bermutu perlu dibangun melalui keselarasan antara capaian pembelajaran yang jelas, aktivitas belajar yang aktif dan reflektif, asesmen yang autentik, serta internalisasi akhlak yang terintegrasi dalam proses pembelajaran. Temuan ini menegaskan bahwa evaluasi desain pembelajaran PAI tidak cukup diarahkan pada kelengkapan dokumen, tetapi harus menilai keterpaduan antar-komponen pembelajaran. Dengan demikian, *constructive alignment* dapat menjadi kerangka evaluasi yang lebih utuh, bermakna, dan relevan untuk memperkuat kualitas pembelajaran PAI yang berorientasi pada pembentukan akhlak peserta didik.

Kata Kunci: Pendidikan Agama Islam; Desain Pembelajaran; Constructive Alignment; Asesmen; Akhlak

Abstract: The evaluation of Islamic Religious Education instructional design is essential to ensure that learning does not merely fulfill administrative requirements, but also demonstrates pedagogical alignment in shaping students' religious understanding, spiritual attitudes, and moral character. In practice, Islamic Religious Education instructional design is often assessed based on the availability of teaching documents, such as objectives, materials, methods, and assessments, while the functional relationship between learning outcomes, learning activities, assessment, and the internalization of Islamic values has not received sufficient attention. This study aims to evaluate Islamic Religious Education instructional design through the framework of constructive alignment. A qualitative method with a library research approach was used by examining relevant literature on instructional design, Islamic Religious Education, assessment, value internalization, and constructive alignment. The findings indicate that high-quality Islamic Religious Education instructional design should be developed through alignment between clear learning outcomes, active and reflective learning activities, authentic assessment, and the integration of moral internalization throughout the learning process. These findings confirm that the evaluation of Islamic Religious Education instructional design should not be limited to document completeness, but must also examine the coherence among learning components. Therefore, constructive alignment can serve as a more comprehensive, meaningful, and relevant

evaluation framework to strengthen the quality of Islamic Religious Education learning oriented toward students' moral character formation.

Keywords: *Islamic Religious Education; Instructional Design; Constructive Alignment; Assessment; Moral Character*

Cara mengutip Rachman, R. S., Mizani, H., Djamarah, S. B., & Rosalia, S. (2026). Evaluasi Desain Pembelajaran PAI Berbasis Constructive Alignment. *JIS: Journal Islamic Studies*, 4(2), 485–503. <https://doi.org/10.71456/jis.v4i2.2006>

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki posisi strategis dalam membentuk pemahaman keagamaan, sikap spiritual, dan akhlak peserta didik. Karena itu, mutu pembelajaran PAI tidak cukup dinilai dari tersampainya materi, tetapi juga dari kualitas desain pembelajaran yang mampu menghubungkan pengetahuan agama dengan penghayatan dan praktik nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari. Literatur pendidikan Islam menegaskan bahwa pendidikan Islam berorientasi pada pembentukan manusia secara utuh, mencakup dimensi intelektual, spiritual, moral, dan social (Daun & Arjmand, 2018). Dalam kerangka tersebut, evaluasi desain pembelajaran PAI menjadi penting karena desain yang baik harus mampu mengarahkan peserta didik bukan hanya untuk mengetahui ajaran Islam, tetapi juga untuk menginternalisasi dan mengamalkannya secara sadar (Halstead, 2004).

Masalah utama muncul ketika desain pembelajaran PAI lebih sering dipahami sebagai kelengkapan administratif daripada sebagai rancangan pedagogis yang menentukan arah belajar peserta didik. Dalam teori desain pembelajaran, rancangan pembelajaran seharusnya menghubungkan tujuan, karakteristik peserta didik, pengalaman belajar, strategi pembelajaran, dan evaluasi dalam satu sistem yang koheren (Marshall dkk., 2014). Kerangka *constructive alignment* mempertegas prinsip tersebut dengan menempatkan keselarasan antara capaian pembelajaran, aktivitas belajar, dan asesmen sebagai syarat penting pembelajaran yang bermutu (J. B. Biggs, 1996). Prinsip ini relevan untuk PAI karena tujuan pembelajaran agama sering memuat dimensi kognitif, afektif, dan perilaku, sehingga rumusan tujuan harus jelas, dapat diamati, dan dapat dinilai melalui aktivitas serta asesmen yang sesuai (Harden, 2002; Krathwohl, 2002).

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, kebutuhan evaluasi desain pembelajaran PAI semakin mendesak karena pembelajaran diarahkan pada capaian yang lebih fleksibel, kontekstual, dan berpusat pada peserta didik. Kajian terbaru tentang desain pembelajaran PAI dan Budi Pekerti pada Kurikulum Merdeka menunjukkan bahwa pembelajaran PAI perlu menguatkan kolaborasi, etika, dan desain belajar yang adaptif terhadap kebutuhan peserta didik (Yasmin RF, 2024). Namun, perkembangan pendidikan Islam di Indonesia juga memperlihatkan bahwa PAI tidak hanya berfungsi sebagai mata pelajaran, tetapi juga sebagai ruang pembentukan identitas, moralitas, dan keadaban publik dalam masyarakat modern (Azra, 2015; Hefner, 2022). Oleh sebab itu, evaluasi desain pembelajaran PAI perlu bergerak dari pemeriksaan dokumen menuju analisis keselarasan antara capaian pembelajaran, aktivitas belajar, asesmen, dan pembentukan akhlak.

Asesmen menjadi titik kritis dalam desain pembelajaran PAI karena penilaian yang tidak selaras dengan tujuan akan melemahkan makna pembelajaran. Jika tujuan PAI

mengarah pada internalisasi nilai, pembentukan akhlak, dan praktik keberagamaan, maka asesmen tidak dapat hanya mengukur hafalan atau penguasaan konsep. Teori asesmen autentik menekankan pentingnya tugas penilaian yang dekat dengan konteks nyata, kriteria yang jelas, dan bukti belajar yang menunjukkan kemampuan peserta didik menerapkan pengetahuan dalam Tindakan (Gulikers dkk., 2004). Gagasan ini sejalan dengan kritik terhadap pendidikan yang terlalu direduksi menjadi angka, karena pembelajaran bermakna harus tetap memberi ruang bagi dimensi etis, demokratis, dan kemanusiaan (Biesta, 2015). Dalam PAI, desain asesmen perlu mengakomodasi refleksi, pembiasaan, keteladanan, tanggung jawab sosial, dan moderasi beragama agar nilai Islam tidak berhenti sebagai materi ajar, tetapi menjadi orientasi perilaku peserta didik (Alkouatli, 2018; Mala & Hunaida, 2023).

Berdasarkan uraian tersebut, terdapat celah penelitian pada kajian evaluasi desain pembelajaran PAI yang secara khusus menggunakan *constructive alignment* sebagai kerangka analisis. Penelitian terdahulu telah banyak membahas pendidikan Islam, desain pembelajaran PAI, Kurikulum Merdeka, asesmen, dan internalisasi nilai, tetapi belum banyak yang mengintegrasikan seluruh komponen tersebut dalam satu kerangka evaluasi desain pembelajaran. Studi pustaka relevan digunakan untuk menjawab celah tersebut karena mampu menyintesis berbagai teori dan temuan penelitian menjadi pemahaman konseptual yang lebih sistematis (Snyder, 2019). Oleh karena itu, kajian ini bertujuan mengevaluasi desain pembelajaran PAI berbasis *constructive alignment* dengan menelaah keselarasan antara capaian pembelajaran, aktivitas belajar, asesmen, dan internalisasi akhlak. Kontribusi utama artikel ini terletak pada penyusunan kerangka evaluasi yang menilai desain pembelajaran PAI bukan hanya dari kelengkapan perangkat ajar, tetapi dari hubungan fungsional antar-komponen pembelajaran dalam membentuk pemahaman, sikap, dan perilaku religius peserta didik (J. B. Biggs, 1996).

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi pustaka atau library research. Pendekatan ini dipilih karena fokus penelitian tidak diarahkan pada pengukuran statistik, tetapi pada penelaahan, penafsiran, dan sintesis konsep yang berkaitan dengan evaluasi desain pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis *constructive alignment*. Studi pustaka dalam penelitian ini diposisikan sebagai telaah konseptual-integratif, yaitu kajian yang mengumpulkan, mengklasifikasikan, membandingkan, dan menyusun kembali berbagai gagasan akademik untuk menghasilkan pemahaman baru terhadap masalah penelitian (Grant & Booth, 2009). Rancangan penelitian bersifat deskriptif-analitis. Artinya, penelitian ini tidak hanya mendeskripsikan teori desain pembelajaran PAI, *constructive alignment*, asesmen, dan internalisasi akhlak, tetapi juga menganalisis hubungan antar-konsep tersebut untuk merumuskan kerangka evaluasi desain pembelajaran PAI (Torraco, 2005). Permasalahan penelitian dikonfirmasi melalui penelusuran literatur yang menunjukkan bahwa desain pembelajaran sering dinilai dari kelengkapan perangkat ajar, sedangkan keselarasan antara tujuan pembelajaran, aktivitas belajar, asesmen, dan pembentukan akhlak belum memperoleh perhatian yang memadai (Lim, 2025). Data penelitian terdiri atas sumber primer konseptual dan sumber sekunder. Sumber primer konseptual meliputi teori *constructive alignment*, teori desain pembelajaran, konsep Pendidikan Agama Islam, asesmen pembelajaran, serta internalisasi nilai dan akhlak. Sumber sekunder meliputi artikel jurnal nasional dan internasional, buku akademik, dokumen

kurikulum, regulasi pendidikan, dan hasil penelitian terdahulu yang relevan dengan desain pembelajaran PAI.

Pengumpulan data dilakukan melalui identifikasi literatur, klasifikasi sumber berdasarkan tema, seleksi sumber yang relevan, pembacaan kritis, pencatatan konsep penting, dan sintesis temuan penelitian terdahulu. Literatur dipilih berdasarkan kesesuaian dengan fokus penelitian, yaitu evaluasi desain pembelajaran PAI, constructive alignment, capaian pembelajaran, aktivitas belajar, asesmen, dan internalisasi akhlak. Pengamatan dalam penelitian ini dilakukan terhadap isi teks akademik, terutama gagasan, argumentasi, temuan, dan kerangka konseptual yang terdapat dalam buku, artikel jurnal, dokumen kurikulum, dan penelitian terdahulu. Analisis data dilakukan dengan teknik analisis isi atau content analysis. Teknik ini digunakan karena memungkinkan peneliti membaca literatur secara sistematis, mengidentifikasi makna utama, mengelompokkan tema, dan menyusun interpretasi konseptual berdasarkan kategori yang telah ditetapkan (Hsieh & Shannon, 2005). Tahapan analisis meliputi reduksi data literatur, pengodean konsep, kategorisasi tema, interpretasi hubungan antar-konsep, sintesis teori, dan penyusunan kerangka evaluasi desain pembelajaran PAI (Elo & Kyngäs, 2008). Kategori analisis utama dalam penelitian ini mencakup capaian pembelajaran, tujuan pembelajaran, aktivitas pembelajaran, asesmen, internalisasi akhlak, dan keselarasan antar-komponen. Proses analisis dilakukan secara induktif dan reflektif agar hasil kajian tidak berhenti pada ringkasan literatur, tetapi menghasilkan rumusan evaluatif yang dapat digunakan untuk menilai kualitas desain pembelajaran PAI secara lebih utuh (Thomas, 2006).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Konsep Dasar Desain Pembelajaran PAI

Pembelajaran PAI yang bermutu tidak cukup ditentukan oleh lengkapnya perangkat ajar, tetapi oleh kemampuan desain pembelajaran mengarahkan peserta didik untuk memahami, menghayati, dan mengamalkan ajaran Islam secara nyata. Desain pembelajaran Pendidikan Agama Islam merupakan rancangan sistematis yang mengatur tujuan, materi, strategi, media, aktivitas, dan evaluasi pembelajaran agar proses belajar berjalan terarah dan bermakna. Dalam teori desain pembelajaran, proses perancangan tidak dapat dilepaskan dari analisis kebutuhan belajar, perumusan tujuan, pengembangan pengalaman belajar, implementasi, dan evaluasi yang saling berkaitan (Branch, 2009). Kerangka tersebut relevan dengan pembelajaran PAI karena guru tidak cukup hanya menyusun perangkat ajar secara administratif, tetapi perlu memastikan bahwa setiap komponen pembelajaran memiliki arah yang jelas terhadap pembentukan pemahaman dan perilaku keagamaan peserta didik (Zuhro dkk., 2022). Dengan demikian, desain pembelajaran PAI harus dipahami sebagai sistem pedagogis yang menghubungkan isi ajaran Islam, karakteristik peserta didik, strategi pembelajaran, media, serta penilaian dalam satu alur yang runtut dan bermakna (Reigeluth, 2013).

Persoalan penting dalam desain pembelajaran PAI terletak pada bagaimana ajaran Islam tidak berhenti sebagai materi yang dipelajari, tetapi menjadi nilai yang membentuk cara berpikir, bersikap, dan bertindak peserta didik. PAI tidak hanya berorientasi pada penguasaan pengetahuan agama, tetapi juga pada pembentukan sikap spiritual, kesadaran sosial, moralitas, dan akhlak. Orientasi ini menegaskan bahwa pembelajaran PAI harus bergerak dari transfer informasi menuju proses internalisasi nilai yang membentuk

kepribadian peserta didik. Pendidikan Islam kontemporer menempatkan nilai, moral, dan karakter sebagai bagian penting dari proses pendidikan, sebab tujuan pendidikan agama tidak berhenti pada pemahaman konseptual, tetapi berlanjut pada pembentukan kepribadian yang tercermin dalam kehidupan sehari-hari (Rubaidi, 2020). Kajian tentang pendidikan moral dalam tradisi pembelajaran Islam juga menunjukkan bahwa internalisasi nilai dapat berlangsung melalui keteladanan, pembiasaan, penghargaan, penguatan disiplin, dan proses pembelajaran yang konsisten (Muhid dkk., 2018). Karena itu, desain pembelajaran PAI perlu memberi ruang bagi pengalaman belajar yang reflektif, dialogis, dan aplikatif agar peserta didik tidak hanya mengetahui ajaran Islam, tetapi juga mampu menjadikannya dasar perilaku (Maulidin dkk., 2024).

Ukuran keberhasilan desain pembelajaran PAI tidak dapat dibatasi pada kemampuan peserta didik menjawab pertanyaan tentang ajaran Islam, tetapi harus dilihat dari keterpaduan pemahaman, sikap, dan tindakan keagamaan. Desain pembelajaran PAI yang baik perlu mengintegrasikan ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik secara seimbang. Ranah kognitif berhubungan dengan pemahaman konsep keislaman, ranah afektif berhubungan dengan sikap, nilai, dan kesadaran spiritual, sedangkan ranah psikomotorik berhubungan dengan kemampuan mempraktikkan ajaran Islam dalam tindakan nyata. Prinsip pembelajaran yang efektif menuntut peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mengaktifkan pengetahuan awal, melihat contoh, menerapkan pengetahuan dalam tugas bermakna, dan mengintegrasikan hasil belajar dalam kehidupan nyata (Merrill, 2002). Dalam konteks PAI, keterpaduan tiga ranah tersebut penting karena keberhasilan pembelajaran agama tidak dapat diukur hanya dari kemampuan menjawab soal, tetapi juga dari kemampuan peserta didik menampilkan sikap religius, tanggung jawab moral, dan praktik ibadah yang benar (Sy'adah dkk., 2025). Oleh sebab itu, desain pembelajaran PAI harus mengarah pada praktik nilai, bukan hanya penguasaan konsep, sehingga tujuan, aktivitas, media, dan evaluasi benar-benar mendukung terbentuknya akhlak peserta didik (Qomari, 2008).

Konsep Constructive Alignment

Constructive alignment berangkat dari gagasan sederhana tetapi kuat: pembelajaran harus dirancang dari hasil belajar yang ingin dicapai, lalu seluruh aktivitas dan asesmen diarahkan untuk menghasilkan bukti pencapaian tersebut. Dalam kerangka ini, peserta didik tidak diposisikan sebagai penerima materi secara pasif, tetapi sebagai subjek yang membangun makna melalui aktivitas belajar yang relevan dengan tujuan pembelajaran (J. Biggs, 1999). Prinsip alignment juga menegaskan bahwa tujuan, proses pembelajaran, dan evaluasi harus berada dalam satu jalur yang konsisten agar pembelajaran tidak terpecah menjadi bagian-bagian administratif yang berdiri sendiri (Cohen, 1987). Dengan demikian, constructive alignment dapat dipahami sebagai prinsip desain pembelajaran yang memastikan adanya hubungan logis antara learning outcomes, learning activities, assessment tasks, dan proses perbaikan belajar. Teori pembelajaran modern juga menunjukkan bahwa pengalaman belajar yang bermakna terjadi ketika peserta didik terlibat aktif dalam menghubungkan pengetahuan baru dengan pengalaman, konteks, dan tugas yang mereka hadapi (National Research Council, 2000).

Sebagai alat evaluasi, constructive alignment membantu menilai apakah desain pembelajaran PAI memiliki hubungan yang kuat antara apa yang ingin dicapai, bagaimana peserta didik belajar, dan bagaimana hasil belajar dinilai. Evaluasi desain pembelajaran tidak

cukup menanyakan apakah perangkat ajar telah tersedia, tetapi perlu memeriksa apakah aktivitas belajar benar-benar mendukung capaian pembelajaran yang telah dirumuskan (Smith, 2008). Ketika tujuan pembelajaran, strategi mengajar, dan asesmen tidak selaras, proses belajar dapat terlihat berjalan secara formal, tetapi gagal menghasilkan capaian yang diharapkan (Lestari & Yusuf, 2025). Dalam konteks PAI, kerangka ini penting karena tujuan pembelajaran agama tidak hanya berkaitan dengan penguasaan konsep, tetapi juga dengan pembentukan sikap spiritual, moral, dan akhlak. Karena itu, *constructive alignment* dapat digunakan untuk menilai apakah nilai-nilai PAI telah diterjemahkan ke dalam pengalaman belajar yang reflektif, aplikatif, dan dapat diamati melalui tugas asesmen yang sesuai (Lawrence, 2019).

Komponen utama *constructive alignment* terdiri atas *learning outcomes*, *learning activities*, *assessment tasks*, dan *feedback*. *Learning outcomes* merumuskan kompetensi yang harus dicapai peserta didik, *learning activities* menyediakan pengalaman belajar yang membantu peserta didik mencapai kompetensi tersebut, sedangkan *assessment tasks* berfungsi mengumpulkan bukti ketercapaian hasil belajar secara tepat (National Research Council, 2001; Sadler, 1989). *Feedback* melengkapi siklus *alignment* karena memberi informasi tentang posisi belajar peserta didik, kesenjangan yang masih perlu diperbaiki, dan langkah penguatan berikutnya (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dalam pembelajaran PAI, keempat komponen ini membuat evaluasi desain pembelajaran bergerak dari pemeriksaan kelengkapan dokumen menuju analisis mutu hubungan antara capaian, aktivitas, asesmen, umpan balik, dan pembentukan akhlak. Dengan kerangka ini, desain pembelajaran PAI dapat dinilai secara lebih utuh karena tidak hanya melihat apakah guru telah menulis tujuan, materi, metode, dan penilaian, tetapi juga melihat apakah seluruh komponen tersebut saling mendukung dalam membentuk pemahaman keagamaan, sikap spiritual, dan perilaku religius peserta didik (Klopper & Drew, 2015).

Relevansi Constructive Alignment dalam Pembelajaran PAI

Dalam pembelajaran PAI, tantangan utama bukan hanya menyampaikan ajaran Islam, tetapi memastikan ajaran itu hadir dalam pemahaman, sikap, dan tindakan peserta didik. *Constructive alignment* relevan dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam karena tujuan PAI memiliki karakter yang kompleks dan tidak dapat direduksi menjadi penguasaan materi semata. PAI menuntut peserta didik untuk mengetahui ajaran Islam, memahami maknanya, menghayati nilai-nilainya, dan mengamalkannya dalam perilaku sehari-hari. Kerangka desain pembelajaran modern menegaskan bahwa pembelajaran bermutu harus dirancang sebagai sistem yang menghubungkan tujuan belajar, pengalaman belajar, dan bukti ketercapaian belajar secara konsisten (Laurillard, 2012). Dalam konteks PAI, keterpaduan tersebut penting karena pendidikan agama bekerja pada wilayah kognitif, afektif, sosial, spiritual, dan moral secara bersamaan. Kajian terbaru tentang integrasi PAI dan *social emotional learning* juga menunjukkan bahwa pembelajaran agama perlu membangun kesadaran diri, empati, regulasi emosi, dan pengambilan keputusan etis agar nilai agama benar-benar menjadi dasar pembentukan karakter peserta didik (Rohman dkk., 2025). Dengan demikian, *constructive alignment* dapat membantu guru PAI memastikan bahwa setiap tujuan pembelajaran tidak berhenti sebagai rumusan tertulis, tetapi diterjemahkan ke dalam aktivitas dan asesmen yang sesuai dengan arah pembentukan akhlak.

Contoh paling nyata terlihat ketika tujuan pembelajaran PAI menuntut perubahan perilaku, bukan sekadar penguasaan definisi. Jika tujuan pembelajaran dirumuskan “peserta didik mampu menunjukkan perilaku jujur dalam kehidupan sehari-hari”, maka aktivitas pembelajaran tidak cukup berupa ceramah tentang pengertian jujur. Ceramah dapat memberi dasar konseptual, tetapi belum cukup untuk membentuk kesadaran moral dan kebiasaan bertindak. Teori keselarasan pembelajaran menekankan bahwa proses belajar akan kuat jika strategi mengajar selaras dengan cara peserta didik membangun pemahaman dan keterampilan yang dituju (Vermunt & Verloop, 1999). Dalam pendidikan moral, studi kasus, dialog, refleksi, dan pengalaman konkret lebih memungkinkan peserta didik menimbang alasan moral, memahami konsekuensi tindakan, dan mengaitkan nilai dengan situasi nyata (Brownlee dkk., 2012). Karena itu, pembelajaran tentang kejujuran perlu dirancang melalui studi kasus tentang dilema etis, diskusi kelompok, jurnal refleksi, simulasi pengambilan keputusan, praktik pembiasaan, dan pengamatan perilaku. Dengan pola ini, tujuan, aktivitas, dan pengalaman belajar bergerak dalam satu arah yang sama.

Keselarasan desain pembelajaran PAI akan melemah ketika asesmen tidak mengukur capaian yang benar-benar dituju. Asesmen menjadi bagian yang menentukan dalam constructive alignment karena penilaian harus mengukur capaian yang benar-benar dituju oleh pembelajaran. Jika tujuan PAI mencakup pemahaman, sikap, praktik ibadah, dan akhlak, maka asesmen yang hanya memakai tes pilihan ganda tidak memadai. Tes tertulis dapat mengukur pemahaman konsep, tetapi tidak cukup untuk melihat apakah peserta didik mampu mempraktikkan nilai Islam dalam tindakan. Penelitian tentang asesmen autentik dalam PAI menunjukkan bahwa penilaian agama perlu dikembangkan untuk menilai aspek pengetahuan, sikap, dan keterampilan secara lebih nyata (Baroroh & Hamani, 2022). Kajian tentang performance-based assessment dalam PAI juga menegaskan bahwa kompetensi spiritual, sosial, dan praktis dapat dinilai melalui observasi, jurnal refleksi, proyek kolaboratif, simulasi situasional, dan rubrik kinerja (Rosyidah dkk., 2025). Dengan demikian, constructive alignment memberi dasar evaluatif bahwa asesmen PAI harus mengikuti sifat tujuan pembelajaran. Jika tujuan mengarah pada kejujuran, tanggung jawab, adab, atau kepedulian sosial, maka instrumen penilaiannya harus mampu menangkap bukti perilaku, bukan sekadar jawaban verbal.

Di ruang kelas, persoalan PAI sering muncul bukan karena tujuan pembelajarannya kurang ideal, tetapi karena ranah afektif sulit diterjemahkan ke dalam aktivitas, asesmen, dan umpan balik yang terukur. Dalam praktiknya, constructive alignment juga membantu memperbaiki kelemahan pembelajaran PAI yang sering terlalu menekankan aspek kognitif. Beberapa kajian menunjukkan bahwa guru PAI masih menghadapi tantangan dalam menilai ranah afektif, terutama karena keterbatasan pemahaman, instrumen, waktu, dan pelatihan penilaian yang memadai (Susmiyati dkk., 2023). Di sinilah umpan balik menjadi penting. Umpan balik tidak hanya berfungsi memberi nilai, tetapi memberi informasi kepada peserta didik tentang kemajuan belajar, kesenjangan perilaku, dan langkah perbaikan yang perlu dilakukan. Teori asesmen formatif menegaskan bahwa penilaian akan bermakna jika hasilnya digunakan untuk memperbaiki proses belajar, bukan hanya untuk menentukan capaian akhir (Black & Wiliam, 1998). Gagasan feedback literacy juga menekankan bahwa peserta didik perlu dibantu memahami, menafsirkan, dan menggunakan umpan balik untuk memperbaiki kualitas belajar dan tindakannya (Carless & Boud, 2018). Dengan demikian, constructive alignment relevan bagi PAI karena mampu menghubungkan tujuan spiritual-moral, aktivitas

reflektif, asesmen autentik, dan umpan balik pembinaan akhlak dalam satu desain pembelajaran yang utuh.

Keselarasan Evaluasi Pembelajaran PAI

Setelah constructive alignment ditegaskan sebagai kerangka desain, persoalan berikutnya adalah menilai apakah komponen pembelajaran PAI benar-benar bekerja sebagai satu sistem yang utuh. Evaluasi keselarasan tidak cukup memeriksa apakah guru telah menulis capaian pembelajaran, tujuan, aktivitas, dan asesmen. Evaluasi harus melihat apakah seluruh komponen tersebut saling terhubung secara fungsional. Dalam kajian evaluasi pendidikan, alignment dipahami sebagai tingkat kesesuaian antara kurikulum, pembelajaran, dan penilaian, sehingga hasil belajar yang diharapkan dapat dilacak melalui proses dan instrumen yang tepat (Martone & Sireci, 2009; Zhao dkk., 2023). Dalam konteks PAI, prinsip ini menjadi penting karena pembelajaran agama tidak hanya mengejar penguasaan konsep, tetapi juga membentuk sikap spiritual, praktik keagamaan, dan akhlak peserta didik. Jika capaian, tujuan, aktivitas, dan asesmen tidak selaras, pembelajaran PAI berisiko berubah menjadi kegiatan administratif yang rapi di dokumen, tetapi lemah dalam pembentukan nilai.

Titik pertama yang perlu diperiksa adalah cara guru menurunkan capaian pembelajaran menjadi tujuan pembelajaran. Tujuan pembelajaran tidak boleh menjadi kalimat umum yang hanya mengulang materi, tetapi harus menjelaskan kemampuan yang perlu ditampilkan peserta didik setelah proses belajar berlangsung. Literatur tentang learning outcomes menunjukkan bahwa hasil belajar berfungsi sebagai alat pengarah bagi guru dan peserta didik, tetapi penggunaannya harus tetap bermakna secara pedagogis, bukan hanya menjadi tuntutan administrative (Hussey & Smith, 2002, 2003). Karena itu, tujuan pembelajaran PAI perlu dirumuskan secara jelas, dapat diamati, dan sesuai dengan capaian pembelajaran yang ditetapkan. Misalnya, tujuan “memahami perilaku jujur” masih terlalu umum jika tidak dijabarkan menjadi indikator yang lebih konkret, seperti menjelaskan makna jujur, menganalisis contoh perilaku jujur, menunjukkan sikap jujur dalam tugas, dan merefleksikan pengalaman menerapkan kejujuran. Rumusan seperti ini membuat tujuan lebih mudah diterjemahkan ke dalam aktivitas belajar dan asesmen.

Masalah utama dalam banyak desain pembelajaran PAI terletak pada penggunaan tujuan yang terlalu abstrak. Kata kerja seperti memahami, mengetahui, dan menyadari sering muncul tanpa indikator perilaku yang jelas. Padahal, evaluasi alignment menuntut tujuan yang dapat ditelusuri melalui bukti belajar. Kerangka depth of knowledge menegaskan bahwa tujuan pembelajaran perlu menunjukkan tingkat kompleksitas berpikir, mulai dari mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, sampai memecahkan masalah dalam konteks tertentu (Webb, 2007). Dalam desain pembelajaran yang kompleks, tujuan juga harus menghubungkan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan performa nyata agar peserta didik tidak hanya menguasai informasi, tetapi mampu menggunakannya dalam situasi bermakna (van Merriënboer & Kirschner, 2018). Dalam PAI, hal ini berarti tujuan pembelajaran harus mencakup pengetahuan agama, sikap spiritual, keterampilan ibadah, dan arah pembentukan akhlak. Ketika tujuan tidak spesifik, aktivitas belajar menjadi kabur dan asesmen sulit mengukur capaian yang sebenarnya.

Setelah tujuan dirumuskan secara jelas, pertanyaan berikutnya lebih praktis: kegiatan belajar apa yang benar-benar membantu peserta didik mencapai tujuan tersebut? Aktivitas pembelajaran PAI harus dipilih berdasarkan tuntutan tujuan, bukan berdasarkan kebiasaan

mengajar semata. Jika tujuan menuntut pemahaman konseptual, guru dapat memakai penjelasan, membaca teks, dan diskusi terarah. Jika tujuan menuntut refleksi nilai, aktivitas harus memberi ruang bagi peserta didik untuk menafsirkan pengalaman, mempertimbangkan alasan moral, dan mengaitkan ajaran Islam dengan kehidupan nyata. Teori pembelajaran menegaskan bahwa peserta didik belajar lebih efektif ketika materi disajikan melalui struktur pengalaman yang membantu mereka mengolah informasi, membangun makna, dan menerapkan pengetahuan dalam konteks yang relevan (Mayer, 2020). Kajian tentang aktivitas pembelajaran juga menempatkan aktivitas sebagai sistem yang menghubungkan tujuan, materi, strategi, interaksi, dan evaluasi dalam proses belajar (Qomarudin, 2021). Dengan demikian, aktivitas PAI harus dirancang sebagai jembatan antara capaian pembelajaran dan pembentukan perilaku religius.

Pembelajaran PAI akan kehilangan daya transformasinya jika peserta didik hanya duduk, mendengar, mencatat, lalu menjawab soal. Tujuan PAI yang berkaitan dengan sikap dan akhlak membutuhkan aktivitas yang aktif, reflektif, dialogis, kontekstual, dan aplikatif. Kajian tentang active learning menunjukkan bahwa keterlibatan peserta didik dalam proses belajar dapat memperkuat pemahaman dan kemampuan berpikir dibandingkan pembelajaran yang terlalu pasif (Prince, 2004). Dalam konteks pendidikan Islam, meta-analisis tentang active learning juga menunjukkan bahwa pendekatan aktif dapat mendukung keterampilan berpikir tingkat tinggi karena peserta didik tidak hanya menerima pengetahuan, tetapi mengolah, menilai, dan menerapkannya (Karwadi dkk., 2024). Karena itu, aktivitas pembelajaran PAI perlu memuat diskusi kasus, pemecahan masalah moral, proyek kepedulian sosial, praktik ibadah, refleksi pengalaman, dan pembiasaan perilaku. Aktivitas seperti ini lebih sesuai dengan tujuan PAI karena membantu peserta didik menghubungkan ajaran Islam dengan tindakan nyata.

Contoh kejujuran memperlihatkan mengapa alignment tidak dapat berhenti pada pemilihan metode yang umum. Jika tujuan pembelajaran adalah peserta didik mampu menunjukkan perilaku jujur dalam kehidupan sehari-hari, ceramah tentang definisi jujur hanya menjadi langkah awal. Pembentukan kejujuran membutuhkan pengalaman belajar yang memberi ruang bagi peserta didik untuk memikirkan dilema, menilai konsekuensi, berdialog, dan membangun komitmen pribadi. Kajian tentang reflective thinking menunjukkan bahwa refleksi membantu peserta didik bergerak dari pemahaman permukaan menuju kesadaran kritis terhadap pengalaman dan tindakan mereka (Kember, 2000). Literatur pendidikan moral dan karakter juga menekankan bahwa nilai moral perlu dipelajari melalui pengalaman, penalaran, kebiasaan, relasi sosial, dan praktik yang konsisten (Nucci dkk., 2024). Dengan demikian, pembelajaran tentang kejujuran perlu dirancang melalui studi kasus dilema etis, diskusi kelompok, jurnal refleksi, simulasi pengambilan keputusan, pembiasaan, dan pengamatan perilaku. Kegiatan seperti ini membuat tujuan pembelajaran, aktivitas, dan internalisasi akhlak bergerak dalam arah yang sama.

Bagian paling sensitif dari desain pembelajaran PAI berada pada hubungan antara aktivitas dan asesmen. Asesmen harus mengukur bukti belajar yang sesuai dengan aktivitas dan tujuan pembelajaran. Jika aktivitas belajar menekankan pemahaman, refleksi, praktik ibadah, dan perilaku akhlak, maka asesmen juga harus menilai aspek tersebut. Teori asesmen kelas menegaskan bahwa penilaian harus menjadi bagian dari proses belajar, bukan hanya alat untuk memberi skor pada akhir pembelajaran (Shepard, 2000). Penilaian yang sehat juga harus memberi informasi yang dapat dipakai guru dan peserta didik untuk memperbaiki

proses belajar, sehingga asesmen berfungsi sebagai alat pembelajaran, bukan sekadar alat seleksi (Stiggins, 2005). Dalam PAI, hal ini berarti tes tertulis tetap berguna untuk mengukur pemahaman konsep, tetapi tidak cukup untuk menilai sikap, praktik, dan akhlak. Asesmen PAI perlu mencakup observasi, praktik ibadah, jurnal refleksi, proyek perilaku, portofolio, dan penilaian diri dengan kriteria yang jelas.

Agar asesmen tidak berubah menjadi formalitas, guru PAI membutuhkan instrumen yang jelas dan dapat dipertanggungjawabkan. Rubrik dapat membantu guru menjelaskan kriteria penilaian, membedakan tingkat capaian, dan memberi umpan balik yang lebih terarah kepada peserta didik. Kajian tentang rubrik menunjukkan bahwa penggunaan rubrik dapat mendukung pembelajaran ketika kriteria penilaian dipahami peserta didik dan digunakan untuk memperbaiki kualitas kerja (Panadero & Jonsson, 2013). Selain itu, umpan balik memiliki peran penting karena peserta didik perlu mengetahui kekuatan, kelemahan, dan langkah perbaikan yang harus dilakukan. Umpan balik formatif yang baik bersifat spesifik, tepat waktu, berkaitan dengan tujuan, dan membantu peserta didik memperbaiki performa belajar (Shute, 2008). Dalam PAI, umpan balik tidak hanya berupa koreksi jawaban, tetapi juga arahan pembinaan sikap. Misalnya, guru dapat memberi umpan balik pada jurnal refleksi, praktik ibadah, partisipasi diskusi, proyek kepedulian, dan perilaku tanggung jawab peserta didik.

Pada akhirnya, ukuran paling khas dari keselarasan evaluasi PAI adalah hadirnya akhlak sebagai arah, proses, dan indikator keberhasilan pembelajaran. Akhlak tidak boleh hanya muncul sebagai kalimat tambahan dalam tujuan pembelajaran. Nilai akhlak harus diterjemahkan ke dalam aktivitas, diukur melalui asesmen, dan diperkuat melalui refleksi serta pembiasaan. Kajian pendidikan Islam menegaskan bahwa karakter yang baik, tindakan yang baik, dan ucapan yang baik merupakan unsur penting dalam pengembangan pendidikan Islam yang berorientasi pada kehidupan sosial yang beradab (Sholeh dkk., 2023). Penelitian tentang model pendidikan karakter Islam juga menunjukkan bahwa pembentukan karakter membutuhkan lingkungan, keteladanan, pembiasaan, dan program pendidikan yang konsisten (Miftahuddin dkk., 2024). Dengan demikian, desain pembelajaran PAI yang baik harus menjadikan akhlak sebagai pusat alignment. Tujuan harus memuat nilai akhlak secara jelas, aktivitas harus memberi pengalaman internalisasi nilai, asesmen harus menangkap bukti perilaku, dan pembelajaran harus mengaitkan ajaran Islam dengan kehidupan peserta didik. Temuan utama dari evaluasi ini adalah bahwa mutu desain pembelajaran PAI tidak cukup dinilai dari kelengkapan dokumen, tetapi dari keselarasan seluruh komponen dalam membentuk pemahaman, sikap, praktik, dan akhlak peserta didik.

Model Evaluasi Desain Pembelajaran PAI Berbasis Constructive Alignment

Setelah keselarasan tujuan, aktivitas, asesmen, dan internalisasi akhlak dipahami sebagai masalah utama dalam desain pembelajaran PAI, bagian ini menawarkan model evaluasi yang lebih operasional. Model ini tidak menempatkan perangkat ajar sebagai dokumen administratif semata, tetapi sebagai sistem pembelajaran yang harus menunjukkan hubungan logis antara apa yang ingin dicapai, bagaimana peserta didik belajar, bagaimana capaian dinilai, dan bagaimana nilai Islam diinternalisasikan. Gagasan ini sejalan dengan prinsip backward design yang memulai rancangan pembelajaran dari hasil akhir yang diharapkan, lalu menurunkannya ke dalam bukti penilaian dan pengalaman belajar yang relevan (Roth, 2007). Selain itu, pendekatan evidence-centered design menegaskan bahwa

asesmen harus dirancang dari klaim tentang kemampuan peserta didik, bukti yang diperlukan, dan tugas yang mampu menghasilkan bukti tersebut (Mislevy dkk., 2012). Dengan dasar itu, model evaluasi desain pembelajaran PAI berbasis constructive alignment disusun melalui empat komponen, yaitu capaian dan tujuan, aktivitas belajar, asesmen, serta internalisasi akhlak.

Table 1. Model Evaluasi Desain Pembelajaran PAI Berbasis Constructive Alignment

Komponen Evaluasi	Pertanyaan Evaluatif	Indikator
Capaian dan Tujuan	Apakah tujuan sesuai dengan capaian pembelajaran PAI?	Tujuan jelas, terukur, mencakup pengetahuan, sikap, dan keterampilan
Aktivitas Belajar	Apakah aktivitas mendukung pencapaian tujuan?	Aktif, reflektif, kontekstual, bernilai
Asesmen	Apakah asesmen mengukur tujuan yang ditetapkan?	Kognitif, afektif, praktik, autentik
Internalisasi Akhlak	Apakah nilai Islam terintegrasi dalam proses dan penilaian?	Ada refleksi, pembiasaan, keteladanan, dan praktik nilai

Komponen pertama dalam model ini adalah keselarasan capaian dan tujuan pembelajaran. Pada tahap ini, evaluasi diarahkan untuk melihat apakah tujuan pembelajaran PAI benar-benar diturunkan dari capaian pembelajaran, bukan hanya ditulis sebagai daftar materi. Pendidikan berbasis capaian menekankan bahwa pembelajaran harus dimulai dari rumusan hasil belajar yang jelas, terukur, dan dapat digunakan untuk mengarahkan aktivitas serta asesmen (Asim dkk., 2021). Karena itu, tujuan pembelajaran PAI harus mencerminkan pengetahuan agama, sikap spiritual, keterampilan praktik, dan pembentukan akhlak. Evaluasi juga perlu memeriksa apakah kata kerja dalam tujuan pembelajaran dapat diamati, seperti menjelaskan, menganalisis, mempraktikkan, menunjukkan, merefleksikan, atau membiasakan. Tujuan yang terlalu umum akan menyulitkan guru dalam memilih aktivitas belajar dan menyusun asesmen. Dalam teori evaluasi pembelajaran, tujuan yang jelas membantu guru memperbaiki proses belajar karena hasil evaluasi dapat dikaitkan kembali dengan tujuan yang telah dirumuskan (Anderson, 2005). Dengan demikian, komponen capaian dan tujuan menjadi pintu masuk untuk menilai mutu keseluruhan desain pembelajaran PAI.

Komponen kedua adalah keselarasan antara tujuan dan aktivitas belajar. Pada bagian ini, pertanyaan evaluatifnya bukan lagi sekadar “metode apa yang digunakan guru”, tetapi “apakah aktivitas tersebut benar-benar membantu peserta didik mencapai tujuan PAI”. Aktivitas pembelajaran yang baik harus mendorong keterlibatan peserta didik secara aktif, reflektif, kontekstual, dan bernilai. Kajian tentang student engagement menunjukkan bahwa keterlibatan belajar mencakup aspek perilaku, kognitif, emosional, dan sosial, sehingga pembelajaran tidak dapat direduksi menjadi kehadiran fisik di kelas (Kahu, 2013). Dalam konteks PAI, hal ini berarti aktivitas belajar harus memberi ruang bagi peserta didik untuk berdialog, menalar nilai, menghubungkan ajaran Islam dengan pengalaman hidup, dan mempraktikkan perilaku religius. Teori motivasi belajar juga menegaskan bahwa pembelajaran menjadi lebih bermakna ketika peserta didik merasa memiliki otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial dalam proses belajar (Ryan & Deci, 2020). Oleh sebab itu, aktivitas seperti studi kasus akhlak, diskusi dilema moral, jurnal refleksi, praktik ibadah,

proyek kepedulian sosial, dan pembiasaan perilaku lebih sesuai dengan tujuan PAI dibandingkan aktivitas yang hanya berpusat pada ceramah dan hafalan.

Selanjutnya, komponen ketiga adalah keselarasan aktivitas belajar dan asesmen. Di titik ini, model evaluasi menilai apakah asesmen benar-benar mengukur tujuan yang telah ditetapkan dan pengalaman belajar yang telah dilakukan. Jika pembelajaran PAI dirancang untuk membentuk pemahaman, sikap, praktik ibadah, dan akhlak, maka asesmen tidak boleh hanya berupa tes tertulis yang menilai hafalan konsep. *Assessment for learning* menegaskan bahwa penilaian harus digunakan untuk memperbaiki proses belajar, bukan hanya untuk menghasilkan skor akhir (William, 2011). Karena itu, asesmen PAI perlu mencakup tes pemahaman, observasi sikap, praktik ibadah, portofolio, proyek perilaku, jurnal refleksi, penilaian diri, dan rubrik autentik. Guru juga memerlukan literasi asesmen agar mampu memilih instrumen yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, mengembangkan kriteria yang jelas, dan menafsirkan hasil penilaian secara tepat (Popham, 2009). Umpan balik menjadi unsur penting dalam komponen ini karena peserta didik perlu mengetahui kekuatan, kelemahan, dan langkah perbaikan yang harus dilakukan. Literasi umpan balik guru membantu proses penilaian menjadi lebih dialogis, mendidik, dan berorientasi pada perbaikan perilaku belajar (Carless & Winstone, 2023).

Dan yang terakhir yaitu komponen keempat yang mana merupakan komponen internalisasi akhlak sebagai inti evaluasi desain pembelajaran PAI. Model ini menempatkan akhlak bukan sebagai tambahan di akhir tujuan pembelajaran, tetapi sebagai arah, proses, dan indikator keberhasilan pembelajaran. Dengan demikian, evaluasi perlu menanyakan apakah nilai Islam hadir dalam tujuan, diterjemahkan dalam aktivitas belajar, diukur melalui asesmen, dan diperkuat melalui refleksi, pembiasaan, keteladanan, serta praktik nilai. Implikasi praktisnya, guru PAI perlu merumuskan tujuan yang bermakna, menyusun aktivitas yang sesuai dengan tujuan, menggunakan asesmen autentik, mengintegrasikan nilai akhlak dalam seluruh proses belajar, dan memberi umpan balik yang membina. Pengembangan profesional guru penting karena perubahan desain pembelajaran membutuhkan pemahaman, latihan, refleksi, dan dukungan berkelanjutan (Desimone, 2009).

Tantangan penerapannya terletak pada keterbatasan pemahaman guru tentang desain pembelajaran, pembelajaran yang masih berpusat pada guru, asesmen yang dominan kognitif, kesulitan menilai sikap dan akhlak, keterbatasan waktu, tuntutan administrasi kurikulum, serta kurangnya instrumen evaluasi PAI yang spesifik (DeLuca dkk., 2016). Kajian tentang strategi pengembangan karakter berbasis PAI juga menunjukkan bahwa pendidikan karakter religius membutuhkan desain yang terintegrasi, konsisten, dan kontekstual (Suhardin dkk., 2025). Dengan demikian, temuan konseptual artikel ini menegaskan bahwa kualitas desain pembelajaran PAI tidak cukup dilihat dari kelengkapan perangkat ajar, tetapi dari keselarasan antara capaian, aktivitas, asesmen, dan internalisasi akhlak dalam membentuk pemahaman agama, sikap spiritual, dan perilaku religius peserta didik.

KESIMPULAN

Dari rangkaian pembahasan yang telah diuraikan, tampak bahwa kerangka *constructive alignment* menawarkan cara evaluasi yang lebih tajam untuk menilai desain pembelajaran Pendidikan Agama Islam. Evaluasi tidak lagi berhenti pada kelengkapan dokumen, tetapi bergerak pada analisis keselarasan antara capaian pembelajaran, tujuan pembelajaran, aktivitas belajar, asesmen, dan internalisasi akhlak. Melalui kerangka ini, mutu desain

pembelajaran PAI dapat dilihat dari sejauh mana seluruh komponen pembelajaran saling mendukung dalam membentuk pemahaman keagamaan, sikap spiritual, praktik ibadah, dan perilaku religius peserta didik.

Tidak hanya itu, desain pembelajaran PAI yang bermutu harus mampu menghubungkan pengetahuan agama dengan pembentukan sikap dan akhlak. PAI tidak cukup diarahkan pada penguasaan konsep keislaman, tetapi perlu mendorong peserta didik untuk memahami, menghayati, dan mengamalkan ajaran Islam dalam kehidupan sehari-hari. Karena itu, evaluasi desain pembelajaran PAI perlu memperhatikan aspek pedagogis dan spiritual secara bersamaan. Secara teoretis, pembahasan ini menawarkan model evaluasi desain pembelajaran PAI berbasis *constructive alignment*. Secara praktis, model tersebut dapat menjadi rujukan bagi guru PAI dalam merumuskan tujuan pembelajaran yang jelas, menyusun aktivitas belajar yang reflektif dan kontekstual, menggunakan asesmen autentik, memberi umpan balik yang mendidik, serta menjadikan akhlak sebagai indikator keberhasilan pembelajaran.

Ruang pengembangan berikutnya masih terbuka karena model evaluasi yang ditawarkan berbasis studi pustaka dan belum diuji langsung dalam praktik pembelajaran di sekolah atau madrasah. Kajian lanjutan perlu mengembangkan instrumen evaluasi desain pembelajaran PAI berbasis *constructive alignment* yang lebih operasional untuk menilai modul ajar, RPP, maupun praktik pembelajaran guru PAI. Uji lapangan juga perlu dilakukan melalui pendekatan kualitatif, kuantitatif, atau campuran agar efektivitas model ini dalam memperkuat kualitas desain pembelajaran, asesmen autentik, dan internalisasi akhlak peserta didik dapat dibuktikan secara empiris.

DAFTAR PUSTAKA

- Alkouatli, C. (2018). Pedagogies in Becoming Muslim: Contemporary Insights from Islamic Traditions on Teaching, Learning, and Developing. *Religions*, 9(11), 367. <https://doi.org/10.3390/rel9110367>
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, Evaluation, and the Improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2–3), 102–113. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.004>
- Asim, H. M., Vaz, A., Ahmed, A., & Sadiq, S. (2021). A Review on Outcome Based Education and Factors That Impact Student Learning Outcomes in Tertiary Education System. *International Education Studies*, 14(2), 1–11. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n2p1>
- Azra, A. (2015). Genealogy of Indonesian Islamic Education: Roles in the Modernization of Muslim Society. *Heritage of Nusantara: International Journal of Religious Literature and Heritage*, 4(1), 85–114. <https://doi.org/10.31291/hn.v4i1.63>
- Baroroh, U., & Hamani, T. (2022). Development of Authentic Assessment in Islamic Religious Education in Elementary School. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(3), 940–955. <https://doi.org/10.31538/nzh.v5i3.2380>
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>

- Biggs, J. (1999). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- Brownlee, J. M., Syu, J.-J., Mascadri, J., Cobb-Moore, C., Walker, S., Johansson, E., Boulton-Lewis, G. M., & Ailwood, J. (2012). Teachers' and Children's Personal Epistemologies for Moral Education: Case Studies in Early Years Elementary Education. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 440–450. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.012>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher Feedback Literacy and Its Interplay with Student Feedback Literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Cohen, S. A. (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X016008016>
- Daun, H., & Arjmand, R. (Ed.). (2018). *Handbook of Islamic Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64683-1>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher Assessment Literacy: A Review of International Standards and Measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- Harden, R. M. (2002). Learning Outcomes and Instructional Objectives: Is There a Difference? *Medical Teacher*, 24(2), 151–155. <https://doi.org/10.1080/0142159022020687>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hefner, R. W. (2022). How Indonesia Became a World Leader in Islamic Education: A Historical Sociology of a Great Transformation. *Muslim Education Review*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.56529/mer.v1i1.25>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hussey, T., & Smith, P. (2002). The Trouble with Learning Outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), 220–233. <https://doi.org/10.1177/1469787402003003003>
- Hussey, T., & Smith, P. (2003). The Uses of Learning Outcomes. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 357–368. <https://doi.org/10.1080/13562510309399>
- Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Karwadi, Zakaria, A. R., & Syafii, A. (2024). A Review of the Effects of Active Learning on Higher Order Thinking Skills: A Meta-Analysis within Islamic Education. *Journal of Education and Learning*, 18(1), 97–106. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i1.20895>
- Kember, D. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Klopper, C., & Drew, S. (Ed.). (2015). *Teaching for Learning and Learning for Teaching: Peer Review of Teaching in Higher Education*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-289-9>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125083>

- Lawrence, J. E. (2019). Designing a Unit Assessment Using Constructive Alignment. *International Journal of Teacher Education and Professional Development*, 2(1), 30–51. <https://doi.org/10.4018/IJTEPD.2019010103>
- Lestari, S., & Yusuf, F. N. (2025). Aligning Assessment Practices with Learning Objectives: A Case of EFL Classes in Indonesia. *IJELTAL: Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 10(1). <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v10i1.1973>
- Lim, W. M. (2025). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Australasian Marketing Journal*. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
- Mala, A., & Hunaida, W. L. (2023). Exploring the Role of Religious Moderation in Islamic Education: A Comprehensive Analysis of Its Unifying Potential and Practical Applications. *Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies)*, 11(2), 173–196. <https://doi.org/10.15642/jpai.2023.11.2.173-196>
- Marshall, S., Fry, H., & Ketteridge, S. (Ed.). (2014). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315763088>
- Martone, A., & Sireci, S. G. (2009). Evaluating Alignment Between Curriculum, Assessment, and Instruction. *Review of Educational Research*, 79(4), 1332–1361. <https://doi.org/10.3102/0034654309341375>
- Maulidin, S., Munip, A., & Nawawi, M. L. (2024). Peran Guru Pendidikan Agama Islam dalam Pembentukan Akhlak Siswa di SMA Al Irsyad Kota Tegal. *DIMAR: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(2), 157–167. <https://doi.org/10.58577/dimar.v5i02.299>
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Merrill, M. D. (2002). First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Miftahuddin, Aman, & Yuliantri, R. D. A. (2024). Islamic Character Education Model: An In-Depth Analysis for Islamic Boarding School. *Cakrawala Pendidikan*, 43(2), 370–380. <https://doi.org/10.21831/cp.v43i2.66516>
- Mislevy, R. J., Behrens, J. T., DiCerbo, K. E., & Levy, R. (2012). Design and Discovery in Educational Assessment: Evidence-Centered Design, Psychometrics, and Educational Data Mining. *Journal of Educational Data Mining*, 4(1), 11–48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3554641>
- Muhid, A., Asnawi, & Ranga Sa'adillah S. A. P. (2018). Pendidikan Moral melalui Pembelajaran Kitab Alfiyah ibn Malik di Pondok Pesantren Langitan Tuban. *Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies)*, 6(1), 106–126. <https://doi.org/10.15642/jpai.2018.6.1.106-126>
- National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>

- National Research Council. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10019>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nucci, L., Krettenauer, T., & Thompson, D. N. (Ed.). (2024). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003374077>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Qomari, R. (2008). Pengembangan Instrumen Evaluasi Domain Afektif. *INSANIA: Jurnal Pemikiran Alternatif Kependidikan*, 13(1). <https://doi.org/10.24090/insania.v13i1.287>
- Qomarudin, A. (2021). Aktivitas Pembelajaran sebagai Suatu Sistem. *Piwulang: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 4(1), 24–34. <https://doi.org/10.32478/piwulang.v4i1.774>
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (2013). *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410603784>
- Rohman, M. A., Muhibbi, Moh. S., Mafrukha, W. N., & Suratin, S. I. (2025). Integrating Islamic Religious Education and Social Emotional Learning for Developing Moderate Character in Students. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 14(001), 143–160. <https://doi.org/10.30868/ei.v14i001.9399>
- Rosyidah, A. N., Azzahrah, F., Zuhriyah, I. A., Alfaraby, F. Z., Amaliya, C., & Wahab, A. F. (2025). Assessment of Spiritual, Social, and Practical Competencies in Islamic Religious Education Through Performance-Based Assessment. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan Islam*, 23(2), 93–109. <https://doi.org/10.35905/alishlah.v23i2.15122>
- Roth, D. (2007). Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment. *CBE Life Sciences Education*, 6(2), 95–108. <https://doi.org/10.1187/cbe.07-03-0012>
- Rubaidi. (2020). Pengarusutamaan Nilai-Nilai Sufisme dalam Pendidikan Islam Indonesia Kontemporer. *Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies)*, 8(1), 21–38. <https://doi.org/10.15642/jpai.2020.8.1.21-38>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future

- Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Sholeh, M. M. A., Waston, AN, A. N., & Hidayat, S. (2023). Good Character, Good Deeds and Good Speech for Developing Multicultural Islamic Education: An Islamic Concept. *Multicultural Islamic Education Review*, 1(2), 180–195. <https://doi.org/10.23917/mier.v1i2.3427>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Smith, C. D. (2008). Design-Focused Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/02602930701773015>
- Snyder, H. (2019). Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Stiggins, R. J. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- Suhardin, Erwina, & Samudi. (2025). Character Education Development Strategy Based on Islamic Religious Education at Muhammadiyah Jakarta Junior High School. *Al-Liqo: Jurnal Pendidikan Islam*, 10(1). <https://doi.org/10.46963/alliqo.v10i1.2680>
- Susmiyati, S., Zurqoni, Abdillah, M. H., & Saugi, W. (2023). Challenges of Affective Assessment of Islamic Religious Education Learning in Merdeka Curriculum. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 7(2), 710–731. <https://doi.org/10.35723/ajie.v7i2.675>
- Sya'adah, M., Remiswal, & Khadijah. (2025). Evaluasi Pendidikan Agama Islam Berbasis Tiga Ranah: Ranah Kognitif, Afektif, dan Afektif. *Afeksi: Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 6(4), 859–866. <https://doi.org/10.59698/afeksi.v6i4.515>
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315113210>

- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)
- Webb, N. L. (2007). Issues Related to Judging the Alignment of Curriculum Standards and Assessments. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 7–25. https://doi.org/10.1207/s15324818ame2001_2
- Wiliam, D. (2011). What Is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Yasmin RF, F. (2024). Orientasi Desain Pembelajaran PAI dan Budi Pekerti pada Kurikulum Merdeka. *Epistemic: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 3(3), 414–429. <https://doi.org/10.70287/epistemic.v3i3.206>
- Zhao, L., Zhao, B., & Li, C. (2023). Alignment Analysis of Teaching–Learning–Assessment within the Classroom: How Teachers Implement Project-Based Learning under the Curriculum Standards. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 5(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s43031-023-00078-1>
- Zuhro, I. N., Sutomo, M., & Mashudi. (2022). Desain Pembelajaran Pendidikan Agama Islam dengan Model ADDIE. *Ta'lim: Jurnal Studi Pendidikan Islam*, 5(2), 180–193. <https://doi.org/10.52166/talim.v5i2.3085>