

**REKONSTRUKSI KURIKULUM PAI BERBASIS *OUTCOME-BASED EDUCATION*
MELALUI MODEL *OUTCOME-BASED ASSESSMENT***

**Af Ahmad Ramadhan^{1*}, Ahmad Arif Ramli², Mohd. Fauzan³,
Fauzhan Emdhira⁴, Setiawan Herdiansyah⁵**

^{1,4,5}Institut Teknologi dan Bisnis Indragiri

²Sekolah Tinggi Agama Islam Madinatun Najah

³Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau

e-mail: afahmadramadhan1@gmail.com*)

Diterima: 19/07/2026; Direvisi: 31/07/2026; Diterbitkan: 23/08/2026

ABSTRAK

Implementasi kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) di perguruan tinggi masih menghadapi tantangan dalam menyelaraskan capaian pembelajaran dengan sistem asesmen. Meskipun kurikulum telah mengadopsi pendekatan *Outcome-Based Education* (OBE), evaluasi pembelajaran masih didominasi oleh ujian tertulis, tugas makalah, dan penilaian kehadiran sehingga belum sepenuhnya mampu mengukur ketercapaian kompetensi pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara utuh. Penelitian ini bertujuan merekonstruksi kurikulum PAI berbasis OBE melalui model *Outcome-Based Assessment* (OBA) agar sistem penilaian lebih autentik, terukur, dan selaras dengan capaian pembelajaran lulusan. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif-deskriptif dengan teknik studi dokumentasi terhadap dokumen kurikulum, RPS, CPL, dan CPMK, serta dokumen pendukung lainnya. Data dianalisis menggunakan teknik analisis isi (*content analysis*) dengan membandingkan komponen kurikulum terhadap prinsip-prinsip OBE dan OBA. Hasil penelitian menunjukkan adanya ketidaksesuaian antara sistem evaluasi dengan prinsip OBE dalam RPS PAI di ITB Indragiri, terutama dominasi asesmen kognitif, tingginya penggunaan tugas makalah, penilaian kehadiran sebagai komponen capaian, serta minimnya asesmen autentik. Rekonstruksi kurikulum menghasilkan model OBA yang mengintegrasikan *project-based learning*, *case-based learning*, *performance assessment*, *self and peer assessment*, dan *e-portfolio*. Model tersebut meningkatkan keselarasan antara CPL, CPMK, strategi pembelajaran, dan asesmen sehingga mampu mengukur kompetensi mahasiswa secara lebih komprehensif serta mendukung peningkatan mutu pembelajaran PAI di perguruan tinggi.

Kata Kunci: OBE, OBA, Rekonstruksi Kurikulum, PAI.

ABSTRACT

Implementation of the Islamic Religious Education (PAI) curriculum in higher education still faces challenges in aligning learning outcomes with the assessment system. Even though the curriculum has adopted an Outcome-Based Education (OBE) approach, learning evaluation is still dominated by written exams, paper assignments and attendance assessments so that it is not yet fully able to measure the achievement of complete knowledge, skills and attitudes competencies. This research aims to reconstruct the OBE-based PAI curriculum through the Outcome-Based Assessment (OBA) model so that the assessment system is more authentic, measurable and in line with graduate learning outcomes. The research uses a qualitative-descriptive approach with documentation study techniques on curriculum documents, RPS, CPL, and CPMK, as well as other supporting documents. Data were analyzed using content analysis techniques by comparing curriculum components to OBE and OBA principles. The research results show that there is a mismatch between the evaluation system and the OBE

principles in RPS PAI at ITB Indragiri, especially the dominance of cognitive assessments, the high use of paper assignments, attendance assessment as a component of achievement, and the lack of authentic assessments. Curriculum reconstruction produces an OBA model that integrates project-based learning, case-based learning, performance assessment, self and peer assessment, and e-portfolio. This model increases alignment between CPL, CPMK, learning strategies and assessments so that it is able to measure student competency more comprehensively and supports improving the quality of PAI learning in higher education.

Keywords: OBE, OBA, curriculum reconstruction, PAI.

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) di Perguruan Tinggi Umum (PTU) memiliki peran strategis yang tidak terbatas pada transmisi pengetahuan teologis semata (*transfer of knowledge*), melainkan berfungsi utama sebagai instrumen internalisasi nilai, etika, dan pembentukan karakter mahasiswa (*transfer of values*). Di tengah era disrupsi teknologi digital, maraknya kecerdasan buatan (*generative AI*), serta kompleksitas tuntutan profesionalisme di dunia kerja, akuntabilitas dan kualitas proses pembelajaran keagamaan di perguruan tinggi dituntut untuk terus ditingkatkan (Sholeh & Murhayati, 2025).

Implementasi *Outcome-Based Education* (OBE) dalam mata kuliah PAI dapat meningkatkan relevansi kurikulum, memperkuat keterkaitan antara teori dan praktik, serta mendukung pembentukan karakter religius siswa yang sesuai dengan kebutuhan masyarakat modern (Kamahun & Indadihayati, 2023). PAI berpotensi membentuk sikap dan budaya akademik yang berintegritas pada individu mahasiswa di lingkungan kampus dan berbudi pekerti luhur di tatanan masyarakat sosial.

Institut Teknologi dan Bisnis (ITB) Indragiri sebagai lembaga pendidikan tinggi yang berfokus pada rumpun bisnis dan teknologi telah menetapkan visi integrasi nilai melalui penguatan 10 *core values* kampus, seperti iman dan taqwa, integritas, kejujuran, disiplin, bertanggung jawab, visioner, inspiring, inovatif, berdaya saing, dan peduli. Penetapan 10 *core values* ini menjadi pijakan penting agar mahasiswa tidak hanya menguasai kecakapan teknis (*hard skills*), melainkan juga memiliki ketahanan moral dan etika profesi (*soft skills*) yang berbasis nilai religius.

Namun demikian, pada tataran praktis, penerjemahan kurikulum dari sekadar dokumen administratif menjadi praktik instruksional yang hidup di dalam kelas masih sering menghadapi tantangan keterukuran dan konsistensi (Habibi, 2022). Termasuk sebagian besar dosen merasa yakin dengan pemahaman mereka tentang OBE tidak komprehensif. Dosen yang menerapkan OBE menghadapi tantangan signifikan terutama karena faktor-faktor yang berkaitan dengan diri sendiri, termasuk pandangan tradisional tentang pendekatan pengajaran yang berpusat pada dosen, beban kerja yang berat, kurangnya kesadaran tentang OBE, dan komitmen serta kemauan yang terbatas untuk menerapkan OBE (Mufanti et al., 2024).

Paradigma pembelajaran PAI konvensional cenderung monoton sehingga membuka peluang menurunkan minat dan atensi mahasiswa dalam belajar. Di sisi lain, sistem asesmennya terjebak pada pengujian aspek kognitif tingkat rendah (C1–C2), di mana mahasiswa dievaluasi dominan berdasarkan hafalan atau pemahaman teks-teks keagamaan secara teoretis tanpa dilengkapi indikator performa autentik. Kesenjangan antara capaian pembelajaran yang berdimensi idealis dengan realitas instrumen evaluasi mengindikasikan rapuhnya struktur keselarasan kurikulum (*curriculum alignment*) (Rachman et al., 2026).

Oleh karena itu, implementasi kurikulum PAI berbasis OBE beserta sistem asesmen yang digunakan menjadi sebuah urgensi mutlak. Pengembangan Kurikulum Berbasis OBE (*Outcome*



Based Education) dengan nilai-nilai karakter untuk meningkatkan kualitas mutu Pendidikan sangat layak digunakan sebagai kurikulum (Negara et al., 2024). OBE menegaskan bahwa seluruh siklus perancangan, pelaksanaan, dan evaluasi kurikulum harus berfokus secara konsisten pada luaran nyata yang dapat ditunjukkan oleh mahasiswa di akhir masa perkuliahan (Manggali et al., 2024).

Dalam konteks PAI, pencapaian kompetensi seharusnya tidak lagi diukur sekadar dari angka ujian tertulis, melainkan dari bukti sikap berintegritas, pembuatan keputusan beretika, dan tanggung jawab profesional yang dapat dipertanggungjawabkan. Para pendidik harus memprioritaskan pemahaman mereka tentang teknik penilaian yang sesuai untuk digunakan, dan mereka harus menguasai keterampilan dalam implementasi penilaian tersebut dalam hal proses, instrumen, dan tahapan kerja yang tepat (Yusop et al., 2022). Selain itu, sesuai dengan prinsip *constructive alignment*, keselarasan antara CPL, CPMK, metode pembelajaran aktif, dan instrumen penilaian autentik (*authentic assessment*) harus terjalin secara simetris (Mualif et al., 2026).

Pergeseran menuju penilaian autentik di pendidikan tinggi menawarkan peluang yang menjanjikan untuk menyelaraskan keterampilan akademis dengan tuntutan profesional. Namun, transisi ini juga menghadirkan tantangan yang kompleks, terutama dalam hal implementasi, konsistensi, dan pengukuran yang andal dari keterampilan-keterampilan penting ini (Vlachopoulos & Makri, 2024). Memahami cara merancang penilaian untuk keterlibatan (minat) yang bermakna adalah langkah selanjutnya dalam meningkatkan penilaian pendidikan tinggi. Pilihan, serta koneksi dunia nyata, mungkin menjadi kunci (Quinlan et al., 2025). Melalui penilaian, dosen dapat memperoleh informasi tentang gaya belajar mahasiswa, seberapa efektif mereka telah mempelajari konsep dan keterampilan yang diajarkan di kelas. Ini memberi mereka wawasan tentang apakah kurikulum tersebut memenuhi kebutuhan belajar mahasiswa atau tidak (Mohan, 2023).

Berdasarkan urgensi tersebut, penelitian ini secara khusus membedah dokumen RPS PAI di ITB Indragiri untuk mengidentifikasi celah ketidakselarasan evaluasi (*misalignment*) dan merumuskan model rekonstruksi *Outcome-Based Assessment* (OBA) yang memiliki dasar teoretis kokoh, aplikatif, serta relevan dengan capaian lulusan dan dinamika dunia bisnis dan teknologi modern. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memperkaya literasi pembelajaran, pengajaran dan asesmen mata kuliah PAI di Perguruan Tinggi.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan studi evaluatif dengan pendekatan kualitatif-deskriptif (Sugiyono, 2022). Lokasi Penelitian di ITB Indragiri. Objek utama yang dianalisis adalah dokumen RPS Mata Kuliah PAI pada Program Studi Manajemen. Pengumpulan data dilakukan melalui teknik studi dokumentasi terhadap sebaran CPL, CPMK, Sub-CPMK, matriks materi pembelajaran 16 minggu, serta komponen bobot evaluasi hasil belajar yang termuat dalam RPS PAI Tahun Akademik 2025/2026. Analisis data menggunakan metode analisis isi (Arianto et al., 2025) yang dipadukan dengan teori *constructive alignment* (Biggs et al., 2022) untuk memetakan tingkat keselarasan antara kompetensi yang dijanjikan dalam dokumen dengan instrumen asesmen yang dirancang oleh dosen pengampu.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil Penelitian



Tabel 1. Analisis Dokumen RPS Mata Kuliah PAI Tahun Akademik 2025/2026

No .	Komponen RPS yang Dianalisis	Temuan Hasil Analisis	Kesesuaian	
			dengan Prinsip OBE	Implikasi Rekonstruksi
1	Capaian Pembelajaran Lulusan (CPL)	CPL telah mengakomodasi aspek sikap, pengetahuan, keterampilan umum, dan keterampilan khusus.	Sesuai	Tidak memerlukan perubahan substansial.
2	Capaian Pembelajaran Mata Kuliah (CPMK)	CPMK telah dirumuskan menggunakan kata kerja operasional dan mengarah pada kompetensi lulusan.	Sesuai	Perlu diselaraskan dengan bentuk asesmen autentik.
3	Sub-CPMK	Sebagian Sub-CPMK masih berorientasi pada penguasaan materi dan belum seluruhnya mengukur performa mahasiswa.	Cukup sesuai	Perlu penyempurnaan indikator ketercapaian berbasis luaran.
5	Metode Pembelajaran	Didominasi diskusi kelompok, presentasi, dan ceramah.	Cukup sesuai	Perlu integrasi <i>Project-Based Learning</i> (PjBL) dan <i>Case-Based Learning</i> (CBL).
6	Bentuk Penugasan	Sebagian besar berupa penyusunan makalah dan presentasi kelompok (11 kali penugasan sejenis).	Tidak sesuai	Perlu diversifikasi menjadi proyek autentik, portofolio, dan studi kasus.
7	Sistem Asesmen	Penilaian masih didominasi UTS, UAS, dan makalah.	Tidak sesuai	Perlu rekonstruksi menuju <i>Outcome-Based Assessment</i> .
8	Bobot Penilaian	UTS (20%) dan UAS (25%) mencapai 45% dari total nilai.	Tidak sesuai	Bobot asesmen dialihkan pada penilaian kinerja dan proyek.
9	Penilaian Kehadiran	Kehadiran diberi bobot 20% sebagai komponen nilai akhir.	Tidak sesuai	Diubah menjadi indikator sikap disiplin melalui rubrik observasi.



No	Komponen RPS yang Dianalisis	Temuan Hasil Analisis	Kesesuaian dengan Prinsip OBE	Implikasi Rekonstruksi
10	Penilaian Sikap	Belum menggunakan instrumen penilaian autentik.	Kurang sesuai	Ditambahkan <i>self assessment</i> dan <i>peer assessment</i> .
11	Penilaian Keterampilan	Belum terdapat asesmen performa yang mengukur penerapan kompetensi.	Kurang sesuai	Ditambahkan <i>performance assessment</i> dan <i>project assessment</i> .
12	Luaran Pembelajaran	Luaran didominasi makalah dan presentasi.	Kurang sesuai	Luaran diubah menjadi <i>e-portfolio</i> , proyek sosial, audit ZIS, dan laporan reflektif.
13	Keterpaduan CPL–CPMK–Asesmen	Alignment belum optimal karena asesmen lebih berorientasi kognitif.	Kurang sesuai	Diperlukan <i>constructive alignment</i> antara CPL, CPMK, pembelajaran, dan asesmen.
14	Integrasi OBE	Implementasi OBE telah tercermin pada CPL dan CPMK, namun belum pada sistem evaluasi.	Belum optimal	Rekonstruksi difokuskan pada pengembangan model <i>Outcome-Based Assessment</i> .

Berdasarkan Tabel 1, diperoleh bahwa komponen CPL, CPMK, dan materi pembelajaran telah mengadopsi prinsip OBE dengan orientasi pada pencapaian kompetensi lulusan. Namun, implementasi OBE belum sepenuhnya tercermin pada sistem evaluasi pembelajaran. Analisis menunjukkan bahwa penilaian masih didominasi oleh ujian tertulis (45%), penugasan makalah kelompok yang bersifat repetitif, serta penilaian kehadiran sebagai komponen nilai akhir. Kondisi tersebut menyebabkan terjadinya ketidaksesuaian (*misalignment*) antara capaian pembelajaran yang diharapkan dengan instrumen asesmen yang digunakan. Selain itu, asesmen autentik seperti *performance assessment*, *project-based assessment*, *case-based assessment*, *self-assessment*, *peer assessment*, dan *e-portfolio* belum diimplementasikan secara optimal.

Oleh karena itu, rekonstruksi kurikulum difokuskan pada pengembangan model OBA yang menekankan keselarasan (*constructive alignment*) antara CPL, CPMK, strategi pembelajaran, dan sistem asesmen sehingga mampu mengukur kompetensi pengetahuan, keterampilan, dan sikap mahasiswa secara lebih komprehensif. Lembaga pendidikan tinggi untuk mengoptimalkan implementasi OBE melalui integrasi sistematis sistem digital,



pendampingan dosen, dan kolaborasi pemangku kepentingan untuk meningkatkan daya saing lulusan (Wike et al., 2026).

Pembahasan

Pemetaan CPL dan Karakteristik Kurikulum PAI Terintegrasi

1. Analisis Kesenjangan Model Evaluasi PAI terhadap Prinsip OBE

Hasil telaah terhadap RPS PAI Tahun Akademik 2025/2026 di ITB Indragiri menunjukkan bahwa formula penilaian akhir masih menggunakan komposisi: (a) Tugas sebesar 25%, (b) Aktivitas (keaktifan dan kehadiran) sebesar 20%, (c) Proyek sebesar 10%, (d) Ujian Tengah Semester (UTS) sebesar 20%, dan (e) Ujian Akhir Semester (UAS) sebesar 25%. Secara kuantitatif, distribusi tersebut telah mengakomodasi berbagai bentuk penilaian. Namun, apabila ditelaah lebih mendalam, proporsi tersebut masih memperlihatkan dominasi asesmen konvensional yang berorientasi pada pengukuran hasil belajar melalui tes tertulis. Kondisi ini menunjukkan bahwa desain evaluasi belum sepenuhnya mengakomodasi prinsip asesmen autentik yang menjadi karakteristik utama OBE, yaitu penilaian yang mengukur kemampuan mahasiswa dalam mengintegrasikan pengetahuan, keterampilan, dan sikap melalui tugas-tugas yang mencerminkan situasi nyata.

Dominasi evaluasi berbasis tes juga berpotensi menyebabkan terjadinya ketidakseimbangan antara kompetensi yang ingin dicapai dengan instrumen yang digunakan untuk mengukurnya. PAI tidak hanya bertujuan membangun penguasaan konsep-konsep keislaman, tetapi juga menanamkan karakter religius, integritas akademik, tanggung jawab, disiplin, kemampuan mengambil keputusan secara etis, serta perilaku sosial yang mencerminkan nilai-nilai Islam. Kompetensi semacam ini berkembang melalui proses pembiasaan, refleksi, pengalaman, dan praktik nyata sehingga membutuhkan bentuk asesmen yang mampu menangkap perubahan perilaku mahasiswa secara berkelanjutan. Oleh karena itu, apabila sistem evaluasi masih didominasi oleh tes tertulis, maka sebagian besar capaian pembelajaran yang bersifat afektif dan psikomotorik berisiko tidak terukur secara optimal.

Kritik OBE: Akumulasi bobot UTS dan UAS mencapai 45% dari keseluruhan komponen penilaian. Apabila kedua instrumen tersebut masih dilaksanakan menggunakan metode konvensional (*paper-and-pencil test*), maka asesmen berpotensi mengalami bias pengukuran (*measurement bias*). Tes tertulis pada umumnya hanya mampu mengukur kemampuan mengingat, memahami, dan menerapkan konsep (C1–C3), bahkan sebagian kecil kemampuan analisis (C4), tetapi belum mampu mengevaluasi pembentukan karakter, internalisasi nilai, maupun perubahan perilaku yang menjadi tujuan utama PAI. Akibatnya, mahasiswa yang memperoleh nilai tinggi pada ujian belum tentu menunjukkan perilaku akademik yang jujur, bertanggung jawab, dan berintegritas dalam kehidupan nyata. Sebaliknya, mahasiswa yang memiliki karakter baik belum tentu memperoleh hasil optimal apabila hanya dinilai melalui instrumen kognitif tertulis.

Permasalahan tersebut semakin jelas apabila dikaitkan dengan rumusan CPL 6 yang menekankan kemampuan menginternalisasi etika akademik, serta CPL 7 yang berorientasi pada pembentukan 10 *core values* berupa kejujuran, tanggung jawab, dan integritas. Kedua capaian tersebut berada pada ranah afektif tingkat tinggi (*characterization*) dalam Taksonomi Bloom, yaitu tahap ketika nilai-nilai telah menjadi bagian dari kepribadian dan diwujudkan secara konsisten dalam perilaku sehari-hari. Karakteristik kompetensi tersebut



tidak dapat diamati hanya melalui jawaban benar atau salah pada lembar ujian, melainkan harus dinilai melalui observasi perilaku, refleksi diri, portofolio, penilaian kinerja (*performance assessment*), asesmen proyek, maupun asesmen autentik lainnya yang mampu menggambarkan konsistensi perilaku mahasiswa dalam berbagai konteks pembelajaran.

Pengukuran terhadap nilai, sikap, dan karakter memerlukan pendekatan asesmen yang memberikan bukti nyata mengenai bagaimana mahasiswa menerapkan kompetensinya dalam situasi autentik. Oleh karena itu, asesmen seharusnya tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk memberikan nilai (*assessment of learning*), tetapi juga sebagai sarana pembelajaran (*assessment for learning*) dan pengembangan kapasitas reflektif mahasiswa (*assessment as learning*). Dalam tatap muka, penilaian autentik sering kali melibatkan tugas-tugas praktis dan kolaboratif, seperti proyek kelompok, presentasi di kelas, dan simulasi kehidupan nyata. Kehadiran fisik staf pengajar dan mahasiswa memfasilitasi umpan balik langsung dan mendorong lingkungan belajar yang kaya dan interaktif (Vlachopoulos & Makri, 2024). Dalam konteks PAI, pendekatan tersebut dapat diwujudkan melalui penggunaan portofolio reflektif, studi kasus etika akademik, proyek pengabdian masyarakat, observasi perilaku, *self and peer assessment*, maupun asesmen berbasis proyek yang memungkinkan dosen mengevaluasi proses internalisasi nilai secara lebih valid dan komprehensif.

Dengan demikian, hasil analisis menunjukkan bahwa kesenjangan utama model evaluasi PAI bukan terletak pada rumusan capaian pembelajarannya, melainkan pada belum optimalnya keselarasan antara kompetensi yang ingin dicapai dengan instrumen penilaiannya. Prinsip OBE menuntut agar setiap komponen asesmen mampu menghasilkan bukti autentik mengenai ketercapaian kompetensi mahasiswa. Oleh sebab itu, diperlukan rekonstruksi sistem evaluasi yang mengurangi dominasi tes tertulis dan memperbesar proporsi asesmen autentik berbasis kinerja, proyek, portofolio, serta refleksi pembelajaran.

2. Miskonsepsi Pengukuran Variabel Aktivitas (Kehadiran)

Menurut hasil telaah RPS PAI, dalam komponen Aktivitas (20%), terdapat unsur "Kehadiran" yang dijadikan salah satu indikator penilaian mahasiswa. Dalam perspektif kurikulum berbasis OBE, praktik tersebut perlu ditinjau kembali karena kehadiran merupakan indikator partisipasi dalam proses pembelajaran (*learning process*), bukan indikator ketercapaian kompetensi atau *learning outcomes*.

Dalam OBE, kehadiran diposisikan sebagai *input* atau komponen proses, bukan sebagai luaran capaian pembelajaran (Biggs et al., 2022). Kehadiran mahasiswa di kelas memang mencerminkan kesempatan untuk mengikuti proses belajar, memperoleh pengalaman akademik, serta berinteraksi dengan dosen dan sesama mahasiswa. Namun demikian, kehadiran tidak secara otomatis menunjukkan bahwa mahasiswa telah memahami materi, mampu menerapkan konsep, ataupun menginternalisasi nilai-nilai yang diajarkan. Seorang mahasiswa dapat hadir secara fisik tetapi pasif dalam diskusi, tidak berpartisipasi dalam aktivitas pembelajaran, bahkan tidak menunjukkan perkembangan kompetensi yang signifikan. Sebaliknya, mahasiswa yang aktif berdiskusi, mampu menyelesaikan tugas secara berkualitas, dan menunjukkan perubahan perilaku positif dapat memiliki capaian pembelajaran yang lebih baik meskipun tingkat kehadirannya tidak sempurna.



Pemberian porsi nilai yang besar pada presensi kehadiran fisik juga dapat mengaburkan objektivitas penilaian kompetensi riil mahasiswa karena fokus asesmen bergeser dari kualitas capaian menuju pemenuhan aspek administratif. Kondisi ini berpotensi mendorong mahasiswa hanya berorientasi pada pencatatan absensi tanpa terdorong untuk terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran. Selain itu, sistem penilaian yang terlalu menitikberatkan pada kehadiran belum mampu membedakan mahasiswa yang benar-benar berpartisipasi secara aktif dengan mahasiswa yang hanya hadir secara formal.

Paradigma OBE menekankan bahwa setiap komponen asesmen harus memiliki keterkaitan langsung dengan capaian pembelajaran yang telah dirumuskan dalam CPMK maupun CPL, sehingga instrumen penilaian benar-benar mampu mengukur pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang diharapkan dimiliki mahasiswa setelah menyelesaikan proses pembelajaran. Dalam prinsip asesmen autentik mencakup pengukuran holistik dan berbagai aspek pembelajaran, serta menggunakan berbagai cara dan sumber (Zebua & Zebua, 2024). Maka, aspek kehadiran lebih tepat dikonversi menjadi indikator afektif berupa "sikap disiplin" yang dinilai menggunakan rubrik perilaku operasional, bukan sekadar rekam absensi kehadiran di kelas. Penilaian sikap disiplin memungkinkan dosen mengevaluasi perilaku mahasiswa secara lebih komprehensif melalui indikator yang dapat diamati, seperti ketepatan waktu hadir, kesiapan mengikuti pembelajaran, konsistensi menyelesaikan tugas sesuai tenggat waktu, kepatuhan terhadap aturan akademik, tanggung jawab dalam kerja kelompok, serta etika selama proses perkuliahan berlangsung. Dengan menggunakan rubrik yang jelas dan terukur, asesmen tidak lagi berorientasi pada jumlah kehadiran, melainkan pada kualitas perilaku disiplin yang menjadi bagian dari kompetensi lulusan.

Pendekatan ini juga lebih sejalan dengan tujuan PAI yang tidak hanya menekankan penguasaan aspek kognitif, tetapi juga pembentukan karakter dan akhlak mahasiswa. Nilai disiplin merupakan salah satu manifestasi akhlak yang tercermin dalam konsistensi menjalankan kewajiban, menghargai waktu, bertanggung jawab terhadap amanah akademik, serta menjaga komitmen terhadap aturan yang berlaku. Oleh karena itu, pengukuran disiplin melalui observasi perilaku, refleksi diri, maupun asesmen teman sejawat akan menghasilkan informasi yang lebih valid mengenai perkembangan karakter mahasiswa dibandingkan hanya mengandalkan data presensi.

3. Pengulangan Metode Tugas (*Makalah-Centric*)

Pada kolom bentuk pembelajaran (minggu ke-4 hingga ke-15), aktivitas penugasan didominasi secara repetitif oleh "Tugas Kelompok: Menyusun makalah dan slide presentasi" yang muncul sebanyak 11 kali dengan karakteristik tugas yang relatif serupa. Pola penugasan yang berulang menunjukkan bahwa variasi strategi pembelajaran dan asesmen belum sepenuhnya mencerminkan prinsip pembelajaran yang berpusat pada mahasiswa (*student-centered learning*). Dalam kerangka OBE, setiap aktivitas pembelajaran seharusnya dirancang secara bervariasi agar mampu mengembangkan beragam dimensi kompetensi mahasiswa, mulai dari kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, kolaborasi, komunikasi, kreativitas, hingga kemampuan melakukan refleksi diri. Penggunaan bentuk tugas yang sama secara terus-menerus berpotensi menimbulkan kejenuhan belajar, membatasi kesempatan mahasiswa untuk



mengembangkan keterampilan yang lebih luas, serta menyebabkan asesmen hanya berfokus pada produk tertulis tanpa mengevaluasi proses belajar secara komprehensif.

Dominasi tugas berbasis makalah tradisional ini juga memicu risiko rendahnya integritas akademik di lingkungan ITB Indragiri. Meskipun penulisan makalah merupakan salah satu metode pembelajaran yang penting untuk melatih kemampuan berpikir ilmiah, penggunaannya secara berlebihan tanpa variasi bentuk asesmen dapat mendorong mahasiswa memilih jalan pintas dalam menyelesaikan tugas. Situasi tersebut semakin diperkuat apabila dosen lebih menitikberatkan penilaian pada produk akhir dibandingkan proses penyusunan karya ilmiah. Akibatnya, kesempatan untuk mengembangkan kejujuran akademik, tanggung jawab individu, kemampuan berpikir orisinal, serta budaya ilmiah menjadi kurang optimal karena mahasiswa cenderung berorientasi pada penyelesaian tugas, bukan pada proses pembelajaran yang bermakna.

Di era disrupsi kecerdasan buatan, penugasan berbentuk makalah menjadi semakin rentan terhadap plagiarisme digital dan penyalahgunaan AI generatif tanpa disertai proses refleksi, analisis kritis, maupun pengalaman belajar yang autentik (Manggali et al., 2024). Berbagai aplikasi AI generatif kini mampu menghasilkan artikel, rangkuman, bahkan makalah akademik dalam waktu singkat dengan struktur yang relatif baik. Apabila desain pembelajaran hanya meminta mahasiswa mengumpulkan produk tulisan tanpa mekanisme validasi proses, dosen akan mengalami kesulitan membedakan hasil pemikiran asli mahasiswa dengan hasil yang sepenuhnya dihasilkan oleh AI. Kondisi ini tidak hanya mengurangi validitas asesmen, tetapi juga berpotensi melemahkan kemampuan berpikir kritis, literasi informasi, kreativitas, dan etika akademik mahasiswa. Oleh karena itu, tantangan utama pembelajaran di era AI bukanlah melarang penggunaan teknologi, melainkan merancang asesmen yang mampu memastikan bahwa AI digunakan sebagai alat bantu belajar, bukan sebagai pengganti proses berpikir mahasiswa.

Pola penugasan tersebut bertolak belakang dengan rumusan CPMK 5, yaitu "Mahasiswa mampu menyusun makalah secara mandiri, bermutu, terukur, dan bertanggung jawab." Kata kunci mandiri, bermutu, terukur, dan bertanggung jawab mengandung makna bahwa proses penyusunan makalah harus mencerminkan kemampuan mahasiswa dalam mencari referensi secara kritis, melakukan analisis terhadap permasalahan, menyusun argumentasi ilmiah berdasarkan data yang valid, serta mempertanggungjawabkan setiap gagasan yang ditulis. Kompetensi tersebut tidak dapat diukur hanya melalui penyerahan dokumen akhir, tetapi memerlukan asesmen terhadap keseluruhan proses penyusunan karya ilmiah, seperti penyusunan proposal, pencarian literatur, diskusi kemajuan, penulisan bertahap (*drafting*), refleksi individu, hingga presentasi hasil penelitian.

Berdasarkan kondisi tersebut, diperlukan transformasi bentuk penugasan dari sekadar penyusunan makalah menuju asesmen autentik yang lebih kontekstual, seperti *Project-Based Learning* (PjBL), *Case-Based Learning* (CBL), studi lapangan, portofolio digital, *service learning*, maupun proyek kolaboratif dengan mitra masyarakat. Bentuk asesmen tersebut memungkinkan mahasiswa menghasilkan karya yang berbasis pengalaman nyata, memerlukan interaksi langsung dengan objek kajian, serta menuntut kemampuan analisis, kolaborasi, komunikasi, dan refleksi yang sulit digantikan oleh AI generatif.



Hasil Rekonstruksi Model *Outcome-Based Assessment* (OBA)

Penelitian ini merumuskan rekonstruksi model OBA untuk mengatasi kesenjangan struktural yang ditemukan. Perubahan bobot dan bentuk evaluasi ini didasarkan pada tiga fondasi teoritis dan praktis yang kuat. Fondasi dasar rekonstruksi OBA, yaitu: (a) Prinsip keselarasan konstruktif: Validitas asesmen hanya tercapai jika tugas evaluasi mencerminkan tuntutan performa dunia nyata yang dijanjikan oleh CPL. Karena CPL12 dan CPL13 menuntut integrasi ilmu agama ke dalam fungsi manajemen dan pengelolaan organisasi bisnis, maka ujian kognitif konvensional harus digantikan oleh instrumen berbasis kinerja lapangan yang memecahkan problem manajerial nyata, (b) Imunitas asesmen dari penyelundupan AI Generatif: Di era kecerdasan buatan, tugas berbentuk makalah teoritis konvensional telah kehilangan daya ukurnya karena rentan diproduksi secara instan tanpa proses kognitif mahasiswa. Rekonstruksi penugasan menuju studi kasus personal dan proyek audit lapangan kontekstual memberikan jaminan otentisitas karena melibatkan data primer spesifik dan refleksi kritis yang tidak dapat direkayasa oleh mesin, (c) Pergeseran paradigma asesmen berkelanjutan: OBE menuntut asesmen tidak sekadar memosisikan mahasiswa sebagai objek yang dinilai (*assessment of learning*), melainkan sebagai subjek pembelajar (*assessment as learning*).

Tabel 2. Struktur Perubahan Bobot Evaluasi

No	Aspek Penilaian Lama	Bobot	Model Rekonstruksi Asesmen Baru (OBA)	Bobot Baru
1	Tugas (Makalah Eksisting)	25%	Asesmen Proses (Formatif): <i>Case Method</i> Etika Bisnis Islami, <i>Self & Peer Assessment</i> , E- Portofolio Reflektif	50%
2	Aktivitas (Keaktifan & Kehadiran)	20%		
3	Proyek Mini	10%	Asesmen Luaran (Sumatif): <i>Project-Based Learning</i> (PjBL) Audit Filantropi ZIS & Ujian Performa Kontekstual	50%
4	UTS & UAS (Ujian Teoretis)	45%	<i>Kehadiran diposisikan sebagai prasyarat administratif (min 75%), bukan nilai capaian.</i>	Syarat

Tabel 2, menunjukkan adanya rekonstruksi sistem evaluasi pembelajaran yang diselaraskan dengan prinsip OBE. Perubahan tersebut menekankan keseimbangan antara penilaian selama proses pembelajaran dan penilaian terhadap capaian akhir, sehingga asesmen tidak lagi berfokus pada penguasaan materi semata, tetapi juga pada kemampuan mahasiswa dalam menerapkan pengetahuan, keterampilan, dan nilai dalam konteks nyata. Implementasi kurikulum OBE di pendidikan tinggi mengarah pada hasil belajar lulusan, yang dilakukan melalui tahap OBC atau pengembangan kurikulum oleh CPL, OBLT atau implementasi pembelajaran sesuai CPL, serta OBAE atau evaluasi dan penilaian pembelajaran untuk CPL (Saptaputra et al., 2023).

Model OBA mengintegrasikan berbagai bentuk asesmen autentik, seperti studi kasus, proyek, portofolio, serta penilaian diri dan teman sejawat. Pendekatan ini menghasilkan bukti capaian pembelajaran yang lebih komprehensif sekaligus mendorong berkembangnya kemampuan berpikir kritis, refleksi, kolaborasi, dan penyelesaian masalah. Konsep otentisitas itu sendiri diperluas dan diperkaya. Siswa, dan masyarakat, memperoleh lebih banyak manfaat



dari keterlibatan dalam tugas-tugas ini karena keterlibatan tersebut memiliki makna yang lebih kaya (Mcarthur, 2023). Sedangkan, kehadiran tidak lagi diposisikan sebagai indikator capaian pembelajaran, melainkan sebagai persyaratan administratif, sehingga penilaian lebih berorientasi pada performa dan kompetensi yang benar-benar ditunjukkan mahasiswa.

Aplikasi Teknis Rekonstruksi Tugas dalam RPS Mata Kuliah PAI

Asesmen Proses / Formatif (50%) diarahkan untuk menilai perkembangan kompetensi mahasiswa secara berkelanjutan selama proses pembelajaran berlangsung, bukan hanya mengukur hasil akhir yang diperoleh pada akhir semester. Pendekatan ini sejalan dengan paradigma *assessment for learning*, yaitu asesmen yang berfungsi sebagai sarana memberikan umpan balik, memantau perkembangan belajar, sekaligus mendorong mahasiswa melakukan refleksi dan perbaikan diri secara terus-menerus.

Dalam kerangka tersebut, bobot kehadiran fisik (20%) dihapus dan dikonversi menjadi komponen administratif karena kehadiran merupakan variabel proses, bukan indikator langsung terhadap pencapaian luaran pembelajaran (*learning outcomes*). Setiap komponen asesmen harus secara langsung mengukur kompetensi yang dirumuskan dalam CPMK sehingga terdapat keselarasan antara tujuan pembelajaran, aktivitas belajar, dan instrumen penilaian (Biggs et al., 2022). Penghapusan bobot kehadiran juga diharapkan mampu mengurangi praktik kehadiran yang bersifat administratif semata tanpa diikuti keterlibatan aktif dalam proses pembelajaran.

Porsi nilai yang sebelumnya dialokasikan untuk kehadiran kemudian dialihkan pada aktivitas pembelajaran yang lebih autentik, yaitu keaktifan berbasis kinerja dalam diskusi kelompok, presentasi, argumentasi ilmiah, kemampuan memberikan solusi terhadap studi kasus, serta pengisian *self and peer assessment* (15%). Penggunaan asesmen diri dan asesmen teman sejawat memberikan peluang bagi mahasiswa untuk melakukan refleksi kritis terhadap kontribusi masing-masing anggota kelompok sekaligus meningkatkan akuntabilitas individu dalam pembelajaran kolaboratif. Memberikan banyak kesempatan untuk dialog, refleksi, dan penilaian sejawat meningkatkan kemampuan mahasiswa untuk mengevaluasi diri dan meningkatkan keterampilan abad ke-21 seperti komunikasi, berpikir kritis, dan kerja tim (Vlachopoulos & Makri, 2024).

Komponen asesmen formatif berikutnya adalah penyusunan E-Portofolio Keagamaan (10%) sebagai media dokumentasi perkembangan spiritual, moral, dan akademik mahasiswa selama mengikuti mata kuliah PAI. E-portofolio ini tidak hanya berisi kumpulan tugas, tetapi juga refleksi pribadi, dokumentasi aktivitas pembelajaran, hasil observasi lapangan, praktik ibadah, hingga evaluasi diri terhadap perkembangan karakter mahasiswa. E-portofolio dan simulasi virtual, memberikan fleksibilitas dan aksesibilitas, memungkinkan mahasiswa untuk terlibat dengan penilaian sesuai kecepatan mereka sendiri dan dari berbagai lokasi (Vlachopoulos & Makri, 2024).

Perubahan asesmen juga dilakukan pada Sub-CPMK 4 dan Sub-CPMK 7 yang membahas tema Dekadensi Moral. Apabila sebelumnya mahasiswa hanya diminta menyusun makalah teoretis yang berpotensi dihasilkan secara instan melalui teknologi kecerdasan buatan, maka asesmen diubah menjadi penyusunan portofolio studi kasus personal mengenai regulasi diri terhadap perilaku menyimpang di lingkungan akademik. Mahasiswa diminta melakukan refleksi atas pengalaman nyata, mengidentifikasi bentuk-bentuk pelanggaran integritas akademik yang ditemukan di lingkungan sekitar, menganalisis penyebabnya berdasarkan perspektif ajaran Islam, kemudian merancang strategi pengendalian diri yang dapat diterapkan dalam kehidupan akademik. Bentuk asesmen ini lebih mampu mengukur internalisasi nilai



kejujuran, tanggung jawab, disiplin, dan kesadaran moral dibandingkan sekadar mengukur kemampuan mengutip teori.

Asesmen Luanan/Sumatif (50%) difokuskan untuk mengevaluasi ketercapaian kompetensi mahasiswa pada akhir siklus pembelajaran melalui tugas-tugas yang bersifat aplikatif dan autentik. Berbeda dengan pendekatan konvensional yang menitikberatkan pada kemampuan mengingat konsep, asesmen sumatif dalam model ini dirancang untuk mengukur kemampuan mahasiswa dalam mengintegrasikan pengetahuan, keterampilan berpikir kritis, pemecahan masalah, komunikasi, dan pengambilan keputusan pada situasi nyata.

Atas dasar tersebut, Ujian Tengah Semester (UTS) dan Ujian Akhir Semester (UAS) konvensional didekonstruksi dari bobot semula 45% menjadi 25% dalam bentuk ujian performa (*performance assessment*) atau asesmen berbasis aplikasi konteks. Mahasiswa tidak lagi hanya menjawab soal esai atau pilihan ganda, tetapi diminta menyelesaikan studi kasus, melakukan analisis terhadap persoalan aktual, menyampaikan presentasi ilmiah, maupun memberikan solusi berdasarkan perspektif PAI. Perubahan ini bertujuan mengurangi dominasi pengukuran aspek kognitif tingkat rendah serta meminimalkan peluang penyalahgunaan teknologi AI dalam penyelesaian ujian tertulis, sehingga asesmen lebih mampu mengukur kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*).

Sisa bobot sebesar 25% dialihkan ke dalam PjBL sebagai bentuk asesmen autentik yang menempatkan mahasiswa sebagai pemecah masalah (*problem solver*) dalam konteks kehidupan nyata. Melalui proyek pembelajaran, mahasiswa dituntut melakukan investigasi, pengumpulan data lapangan, analisis masalah, penyusunan rekomendasi, hingga penyajian hasil secara ilmiah. Pendekatan PjBL terbukti mampu meningkatkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, komunikasi, serta kemampuan menghubungkan konsep akademik dengan kebutuhan masyarakat. Selain menghasilkan produk nyata, proses pengerjaan proyek juga menjadi media pembentukan karakter disiplin, tanggung jawab, kepemimpinan, dan kemampuan bekerja dalam tim (Sholeh & Murhayati, 2025).

Implementasi PjBL diterapkan secara khusus pada Sub-CPMK 11 dan Sub-CPMK 14 yang membahas Ekonomi Bisnis Islam serta Zakat, Infaq, dan Sadaqah (ZIS). Tugas kelompok berupa penulisan makalah yang selama ini relatif mudah dihasilkan melalui bantuan AI dan rentan terhadap plagiarisme diubah menjadi proyek audit lapangan terhadap efektivitas tata kelola dan akuntabilitas manajerial lembaga amal zakat lokal yang beroperasi di wilayah setempat. Dalam hal ini, mahasiswa dapat melakukan observasi langsung, wawancara dengan pengelola lembaga, menganalisis sistem penghimpunan dan penyaluran dana, mengevaluasi transparansi pengelolaan, serta mengidentifikasi berbagai tantangan yang dihadapi lembaga dalam meningkatkan kepercayaan masyarakat. Kegiatan ini memberikan pengalaman belajar yang kontekstual sekaligus memperkuat keterampilan penelitian, komunikasi profesional, dan penerapan prinsip-prinsip ekonomi Islam dalam praktik nyata (Manggali et al., 2024). Luanan akhir dari proyek tersebut berupa laporan rekomendasi bisnis syariah yang disusun berdasarkan hasil analisis empiris dan kebutuhan nyata mitra, dan rekomendasi strategis mengenai peningkatan tata kelola, transparansi, akuntabilitas, inovasi penghimpunan dana, serta penguatan dampak sosial lembaga ZIS. Produk ini diharapkan menjadi bukti autentik ketercapaian kompetensi interdisipliner mahasiswa yang mengintegrasikan pemahaman keislaman, kemampuan manajerial, literasi data, komunikasi ilmiah, dan kepedulian sosial. Dengan demikian, asesmen tidak berhenti pada pemberian nilai akademik semata, tetapi menghasilkan kontribusi nyata yang dapat dimanfaatkan oleh masyarakat dan lembaga mitra



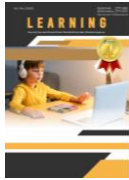
sebagai bagian dari implementasi pembelajaran berbasis dampak (*impactful learning*) (Rahmawati & Wahyuni, 2024).

KESIMPULAN

Penataan ulang struktur kurikulum PAI di ITB Indragiri berbasis OBE berhasil mengurai problematika ketidakselarasan (*misalignment*) antara target CPL institusional dengan kenyataan asesmen di dalam kelas. Pembongkaran model asesmen konvensional yang *makalah-centric* dan sarat ujian kognitif tertulis digantikan dengan model OBA yang berimbang (50% Formatif, 50% Sumatif). Melalui integrasi tugas autentik berupa *Case Method* manajemen syariah dan proyek analisis riil lembaga ZIS lokal, mahasiswa didorong untuk menginternalisasi nilai kompetensi secara riil. Model yang dihasilkan berpotensi diterapkan sebagai acuan pengembangan RPS berbasis OBE pada mata kuliah PAI maupun mata kuliah lain di perguruan tinggi. Ke depan, penelitian ini dapat dikembangkan melalui implementasi dan pengujian efektivitas model pada berbagai program studi untuk memperoleh bukti empiris mengenai pengaruhnya terhadap peningkatan capaian pembelajaran, integritas akademik, dan kualitas pembelajaran di pendidikan tinggi.

DAFTAR PUSTAKA

- Arianto, B., Anggraini, O., & Madu, L. (2025). *Metoda Riset Content Analysis: Pendekatan Teori dan Praktik*. Borneo Novelty Publishing.
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for Quality Learning at University* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Habibi, M. M. (2022). Interpretasi dan Implikasi MBKM terhadap Pengembangan Kurikulum Program Studi Pendidikan Agama Islam UII. *El-Tarbawi*, 15(2), 305–334. <https://journal.uui.ac.id/Tarbawi/article/view/26988>
- Kamahun, A. I., & Indadihayati, W. (2023). Tinjauan Pustaka: Hasil Implementasi Pendidikan Berbasis Hasil (*Outcome-Based Education*) Dalam Kajian Pendidikan Agama Islam. *MODELING: Jurnal Program Studi PGMI*, 10(4), 893–908. <https://jurnal.stitnualhikmah.ac.id/index.php/modeling/article/view/2607>
- Manggali, C. A., Hayati, D. N., & Mundofi, A. A. (2024). Outcome Based Education pada Kurikulum Merdeka: Tantangan dan Peluang dalam Pendidikan Agama Islam. *Nusantara: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 4(2), 595–606. <https://doi.org/10.14421/njpi.2024.v4i2-19>
- McArthur, J. (2023). Rethinking Authentic Assessment: Work, Well-being, and Society. *Higher Education*, 85(1), 85–101. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y>
- Mohan, R. (2023). *Measurement, Evaluation and Assessment in Education* (2nd ed.). PHI Learning Private Limited.
- Mualif, A., Murhayati, S., & Yuliharti. (2026). Pengaruh Implementasi Outcome Based Education terhadap Capaian Pembelajaran Lulusan Program Studi Pendidikan Agama Islam di Perguruan Tinggi Keagamaan Islam Daerah. *Andragogi Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 6(1), 44–56. <https://doi.org/10.31538/adrg.v6i1.2881>
- Mufanti, R., Carter, D., & England, N. (2024). Outcomes-Based Education in Indonesian Higher Education: Reporting on the Understanding, Challenges, and Support Available to Teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100873. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100873>



- Negara, G. A. J., Pitriani, N. R. V., & Fitriani, N. L. W. (2024). Kurikulum Berbasis OBE (*Outcome Based Education*) dengan Nilai-Nilai Karakter untuk Meningkatkan Kualitas Mutu Pendidikan Perguruan Tinggi. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 8(1), 41–48. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JJL/article/view/68767>
- Quinlan, K. M., Sellei, G., & Fiorucci, W. (2025). Educationally Authentic Assessment: Reframing Authentic Assessment in Relation to Students' Meaningful Engagement. *Teaching in Higher Education*, 30(3), 717–734. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2394042>
- 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>
- Rahmawati, Z. D., & Wahyuni, S. (2024). Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam Multikultural Berbasis Outcome Based Education. *TA'LIM: Jurnal Studi Pendidikan Islam*, 7(2), 218–236. <https://e-jurnal.unisda.ac.id/index.php/talim/article/view/6895>
- Saptaputra, I., Musthofa, Arifi, A., & Marwiyah, S. (2023). Follow-up on the Results of the Learning Assessment of Curriculum Outcome Based Education in Higher Education. *PAKAR Pendidikan*, 21(2), 58–66. <https://doi.org/10.24036/pakar.v21i2.328>
- Sholeh, A., & Murhayati, S. (2025). Pendekatan Outcome-Based Education dalam Kurikulum Pendidikan Agama Islam: Studi Implementasi dan Evaluasi. *Takuana: Jurnal Pendidikan, Sains, dan Humaniora*, 4(1), 121–135. <https://doi.org/10.56113/takuana.v4i1.86>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A Systematic Literature Review on Authentic Assessment in Higher Education: Best Practices for the Development of 21st Century Skills and Policy Considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101425. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Wike, Novita, E. D., & Haryono, B. S. (2026). Bridging policy and practice: An analysis of Outcome-Based Education (OBE) curriculum implementation using David C. Korten's Fit Model. *Jurnal Kependidikan*, 12(1), 468–477. <https://doi.org/10.33394/jk.v12i1.19879>
- Yusop, S. R. M., Rasul, M. S., Yasin, R. M., & Hashim, H. U. (2022). An Assessment Approaches and Learning Outcomes in Technical and Vocational Education: A Systematic Review Using PRISMA. *Sustainability*, 14, 5225. <https://doi.org/10.3390/su14095225>
- Zebua, E. N. K., & Zebua, N. (2024). Analisis Prinsip dan Peran Asesmen Autentik pada Proses dan Hasil Belajar Peserta Didik. *Edukasi Elita: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 1(2), 128–136. <https://doi.org/10.62383/edukasi.v1i2.133>