



Pengembangan Kurikulum dan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam di Sekolah dan Madrasah: Analisis Integratif atas Desain, Implementasi, dan Evaluasi

Azizah Nurtantri, Agus Pahrudin, Agus Jatmiko, Meriyati

Universitas Islam Negeri Raden Intan Lampung, Indonesia

Email: azzhnrtn@gmail.com

Abstract

This article critically examines the development of Islamic Religious Education (PAI) curricula and instruction in Indonesian schools and madrasahs through an integrative lens linking curriculum design, classroom implementation, and learning assessment. Using a qualitative conceptual literature-review approach, the study analyzes academic literature published primarily between 2021 and 2026, supplemented by relevant foundational sources. The analysis identifies a recurrent misalignment between formal curriculum aims, pedagogical practice, and evidence of students' religious and ethical development. Differences in subject organization between schools and madrasahs require differentiated instructional pathways without compromising shared educational purposes. The study proposes a contextual and iterative framework comprising needs diagnosis, coherent learning-outcome design, active instruction, multidimensional assessment, and evidence-based curriculum reflection. It argues that technological innovation should serve pedagogical and ethical objectives rather than become an end in itself. This framework provides conceptual guidance for curriculum developers and PAI educators; however, its effectiveness needs subsequent empirical testing.

Keywords: *Islamic religious education; curriculum development; schools; madrasahs; instructional evaluation*

Abstrak

Artikel ini menganalisis secara kritis pengembangan kurikulum dan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah dan madrasah melalui keterkaitan antara desain kurikulum, pelaksanaan pembelajaran, dan evaluasi hasil belajar. Penulis menggunakan pendekatan kualitatif melalui kajian kepustakaan konseptual dengan mengutamakan publikasi ilmiah tahun 2021–2026 serta sejumlah sumber dasar yang relevan. Hasil sintesis menunjukkan bahwa persoalan utama tidak hanya berkaitan dengan pembaruan dokumen kurikulum, tetapi juga dengan ketidaksinambungan antara tujuan pembentukan karakter, pengalaman belajar peserta didik, dan bukti penilaian yang guru gunakan. Perbedaan organisasi mata pelajaran PAI di sekolah dan madrasah membutuhkan strategi implementasi yang berbeda, tetapi tetap mengarah pada integrasi kompetensi intelektual, etika, dan spiritualitas. Artikel ini menawarkan kerangka pengembangan yang menghubungkan diagnosis kebutuhan, perumusan capaian, pembelajaran aktif-kontekstual, asesmen multidimensi, dan refleksi berbasis bukti. Penulis menegaskan bahwa inovasi digital perlu memperkuat kualitas pedagogis dan tujuan etis, bukan menggantikannya. Kerangka ini bersifat konseptual sehingga penelitian lapangan masih perlu menguji efektivitasnya.

Kata kunci: pendidikan agama Islam; pengembangan kurikulum; sekolah; madrasah; evaluasi pembelajaran



PENDAHULUAN

Kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) memikul tanggung jawab ganda, yakni membangun literasi keagamaan dan menumbuhkan kemampuan peserta didik mengaktualisasikan ajaran Islam secara bertanggung jawab dalam kehidupan sosial. Tanggung jawab tersebut menuntut koherensi antara apa yang lembaga pendidikan rencanakan, pengalaman belajar yang guru fasilitasi, dan karakter yang muncul dalam tindakan peserta didik. Pengembangan kurikulum merupakan proses pedagogis yang melampaui penyusunan mata pelajaran (Widodo, 2023). Karena itu, analisis kurikulum PAI harus menilai hubungan antarkomponen, bukan sekadar menginventarisasi materi ajar.

Perubahan kebutuhan belajar dan lingkungan digital memperjelas keterbatasan kurikulum yang hanya mengutamakan transmisi pengetahuan. Peserta didik dapat mengakses informasi agama dari beragam sumber, tetapi keluasan akses tidak selalu disertai kecakapan mengevaluasi otoritas, memahami konteks, dan mengambil keputusan etis. Tuntutan inovasi pengembangan kurikulum PAI pada era 4.0 telah menjadi perhatian kajian akademik (Pramodana et al., 2024). Temuan konseptual tersebut mendorong pertanyaan yang lebih mendasar: bagaimana guru memastikan agar teknologi memperdalam pemahaman dan penghayatan agama, bukan semata-mata memindahkan hafalan ke layar digital?

Ruang kelembagaan sekolah dan madrasah juga memperlihatkan perbedaan yang perlu memperoleh perhatian analitis. Di sekolah umum, PAI lazim hadir sebagai mata pelajaran terpadu, sedangkan madrasah mengembangkan pembelajaran keagamaan melalui beberapa rumpun mata pelajaran. Perbedaan tersebut tidak cukup untuk menyimpulkan bahwa satu model selalu lebih unggul dibandingkan model lain. Pelaksanaan kurikulum berkaitan erat dengan konteks pengelolaan madrasah (Rochmawan et al., 2024). Oleh sebab itu, perbandingan perlu menilai kecocokan rancangan dan praktik, bukan membatasi diri pada jumlah mata pelajaran.

Kajian terkini mulai menggeser perhatian dari konten ke desain kompetensi. Reformasi kurikulum PAI pada jenjang Madrasah Ibtidaiyah menempatkan penguasaan kompetensi sebagai orientasi penting (Adib et al., 2024), sedangkan konsep dan implementasi kontekstual menjadi aspek penting dalam desain kurikulum (Pratama et al., 2025). Kedua kontribusi tersebut menunjukkan pentingnya merumuskan capaian belajar yang teramati. Akan tetapi, capaian yang jelas tidak otomatis menjamin pengalaman belajar bermakna apabila guru tetap mengutamakan ceramah satu arah dan ujian ingatan.

Persoalan penilaian membentuk titik kritis berikutnya. Evaluasi menjadi komponen penting untuk menilai konsistensi capaian dan pelaksanaan kurikulum PAI (Jaya Kesuma et al., 2024), sedangkan asesmen diagnostik, formatif, dan sumatif berperan penting dalam penerapan kurikulum (Rahayu & Istikomah, 2024). Keduanya memperkuat pandangan bahwa evaluasi tidak dapat berhenti pada skor



akhir. Guru perlu membaca perkembangan penalaran keagamaan, kemampuan berdialog, praktik etis, dan refleksi peserta didik melalui bukti yang sesuai dengan karakter setiap capaian.

Riset mengenai pengembangan kurikulum PAI juga mencerminkan perluasan perhatian pada karakter, teori belajar, dan rancangan kelembagaan. Pengembangan kurikulum berbasis karakter menuntut keterkaitan pengetahuan, etika, dan spiritualitas (Sari et al., 2024). Kajian lain membahas implikasi teori belajar bagi kurikulum (Family et al., 2024) serta perkembangan kurikulum dan pembelajaran di sekolah maupun madrasah (Efendi et al., 2024; Fatoni et al., 2024). Literatur tersebut menyediakan unsur penting, tetapi pembaca tetap membutuhkan sintesis yang menjelaskan hubungan sebab-akibat antarunsur, sekaligus menunjukkan batas setiap pendekatan.

Berangkat dari persoalan tersebut, artikel ini menelaah tiga pertanyaan: bagaimana kurikulum PAI seharusnya dirancang secara koheren, bagaimana konteks sekolah dan madrasah memengaruhi implementasinya, serta bagaimana evaluasi dapat membuktikan capaian yang melampaui hafalan. Kebaruan argumentasi artikel terletak pada kerangka integratif yang menghubungkan desain, pelaksanaan, dan evaluasi sebagai siklus pengambilan keputusan berdasarkan bukti. Penulis tidak mengklaim menemukan efektivitas empiris model, melainkan menyusun proposisi konseptual yang dapat memandu penelitian dan penyempurnaan praktik.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis kajian kepustakaan konseptual (conceptual literature review). Penulis memusatkan analisis pada pengembangan kurikulum dan pembelajaran PAI di sekolah serta madrasah, terutama hubungan desain, implementasi, dan evaluasi. Bahan kajian meliputi artikel jurnal ilmiah, buku akademik, dan publikasi relevan yang terutama terbit pada 2021–2026, sedangkan rujukan dasar yang lebih lama hanya berfungsi sebagai landasan konseptual bila diperlukan. Pendekatan ini memungkinkan penulis mengintegrasikan konsep kurikulum dan pembelajaran PAI yang telah memperoleh pembahasan dalam literatur akademik (Efendi et al., 2024; Fatoni et al., 2024). Namun, pendekatan tersebut tidak menghasilkan klaim tentang prevalensi atau efektivitas berdasarkan survei maupun eksperimen.

Penulis memilih literatur melalui kesesuaian topik, keterlacakan identitas publikasi, keterkaitan dengan konteks Indonesia, dan kontribusinya bagi salah satu dari tiga dimensi analisis. Fokus pencarian konseptual mencakup istilah pengembangan kurikulum PAI, pendidikan agama Islam, sekolah, madrasah, pembelajaran kontekstual, asesmen, dan kurikulum berbasis kompetensi. Penulis memprioritaskan karya yang menjelaskan argumentasi atau temuan dengan cukup terang untuk dibandingkan, kemudian mengelompokkan bahan menurut persoalan desain, diferensiasi konteks lembaga, strategi pedagogis, dan evaluasi. Kajian ini



tidak menggunakan protokol tinjauan sistematis, sehingga penulis tidak menyajikan angka penyaringan, ukuran sampel artikel, atau diagram PRISMA yang tidak memiliki dasar dokumentasi.

Penulis menganalisis bahan melalui pembacaan kritis, pengodean tema, perbandingan antargagasan, dan sintesis argumentatif. Pada tahap pertama, penulis mengidentifikasi konsep dan kesimpulan utama dari setiap rujukan; pada tahap kedua, penulis membandingkan keselarasan serta pertentangan antarpendekatan; pada tahap ketiga, penulis menyusun kerangka integratif sebagai inferensi teoretis dan memeriksa konsistensinya dengan masalah yang dibahas. Penulis membedakan temuan kajian terdahulu dari rekomendasi normatif dalam artikel ini. Karena sumber berasal dari literatur dan bukan observasi langsung, simpulan artikel harus dipahami sebagai landasan konseptual yang memerlukan pengujian melalui penelitian lapangan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hakikat Kurikulum PAI sebagai Sistem Pedagogis dan Etis

Kurikulum PAI merupakan sistem pilihan pendidikan yang menyatukan arah pembentukan manusia, organisasi pengetahuan, pengalaman belajar, dan cara menilai pencapaian. Menempatkan kurikulum sebagai daftar materi semata akan menyembunyikan persoalan utama, yakni bagaimana pengetahuan menjadi kebiasaan dan pertimbangan moral. Konsep dan teori kurikulum PAI telah memperoleh elaborasi akademik (Zulkifli et al., 2024), demikian pula fondasi pengembangannya (Widodo, 2023). Sintesis keduanya mengarahkan perhatian pada keselarasan antarkomponen sebagai ukuran kualitas kurikulum.

Pengembangan kurikulum berlangsung melalui keputusan yang saling memengaruhi. Ketika perancang menetapkan tujuan berupa kemampuan bersikap adil, misalnya, mereka perlu menyiapkan pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik berlatih menimbang kepentingan dan menyelesaikan persoalan secara beralasan. Tes pilihan ganda saja hanya mengukur sebagian pengetahuan tentang keadilan. Karena itu, keselarasan antara tujuan, aktivitas, dan alat ukur harus menjadi prinsip desain, bukan tahap koreksi setelah pembelajaran berakhir.

Perspektif berbasis kompetensi menawarkan alternatif terhadap penumpukan isi. Kajian reformasi kurikulum PAI pada Madrasah Ibtidaiyah menempatkan kompetensi sebagai dasar perancangan pembelajaran (Adib et al., 2024), sedangkan desain kontekstual juga menjadi bagian penting dari pembahasan kurikulum (Pratama et al., 2025). Akan tetapi, istilah kompetensi perlu memperoleh definisi operasional: pengetahuan apa yang dipahami, tindakan apa yang mampu dilakukan, dan pertimbangan etis apa yang dapat dipertanggungjawabkan. Tanpa penjabaran tersebut, pembaruan istilah capaian belajar hanya akan mengubah bahasa dokumen.

Etika dan spiritualitas memerlukan perlakuan yang teliti dalam desain. Desain kurikulum PAI berbasis karakter menghubungkan pengetahuan, etika, dan



spiritualitas (Sari et al., 2024), tetapi guru tidak boleh menganggap setiap ekspresi religius yang tampak sebagai bukti tunggal penghayatan pribadi. Pendidikan dapat menilai argumentasi, partisipasi, tanggung jawab, dan konsistensi perilaku dalam konteks pembelajaran, sedangkan dimensi keyakinan batin menuntut kehati-hatian. Dengan demikian, kurikulum perlu mengedepankan asesmen yang menghormati martabat dan keberagaman pengalaman peserta didik.

Teori Belajar dan Koherensi antara Tujuan, Materi, serta Pembelajaran

Hubungan kurikulum dan pembelajaran bersifat timbal balik: kurikulum memberi arah, sedangkan pengalaman kelas menguji kelayakan arah tersebut. Pemilihan strategi belajar perlu merujuk pada implikasi teori belajar terhadap pengembangan kurikulum PAI (Family et al., 2024). Perspektif ini menuntut guru mengombinasikan strategi sesuai tujuan, alih-alih mempertahankan satu metode untuk semua topik. Materi bacaan Al-Qur'an, misalnya, membutuhkan latihan terbimbing dan umpan balik terarah, sementara persoalan etika digital menuntut dialog, penalaran, serta pengambilan keputusan.

Pendekatan behavioristik dapat mendukung pembentukan keterampilan prosedural melalui praktik berulang dan umpan balik yang segera. Akan tetapi, pengulangan tidak mencukupi ketika tujuan pembelajaran meminta peserta didik menjelaskan alasan suatu ketentuan dan menerapkannya pada situasi baru. Pendekatan kognitif membantu guru menghubungkan konsep, mengurangi miskonsepsi, dan menyusun pengorganisasian materi. Dengan demikian, pendidik perlu menjadikan teori belajar sebagai perangkat memilih strategi, bukan sebagai label tunggal yang menguasai semua kegiatan.

Konstruktivisme menambah dimensi interaksi dan pengalaman nyata dalam pembelajaran PAI. Guru dapat meminta peserta didik menganalisis persoalan amanah dalam kerja kelompok, membandingkan keputusan yang mungkin diambil, kemudian mempertanggungjawabkannya menggunakan prinsip normatif yang mereka pelajari. Kegiatan seperti ini mempertemukan literasi agama dengan kemampuan berpikir kritis dan komunikasi. Namun, konstruksi makna tetap membutuhkan koreksi ilmiah agar pemahaman agama tidak semata-mata mengikuti opini tanpa sumber.

Pembelajaran kontekstual akan kehilangan kekuatan apabila guru hanya menambahkan contoh keseharian di akhir penjelasan. Rancangan yang lebih ketat mengawali proses dari persoalan autentik, mengidentifikasi konsep agama yang relevan, membangun penalaran bersama, dan meminta peserta didik menghasilkan tindakan atau refleksi yang dapat dinilai. Transformasi materi Al-Qur'an dan hadis pada jenjang pendidikan dasar memerlukan pertimbangan kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan belajar peserta didik (Haikal & Anwar, 2024). Argumen tersebut menguatkan kebutuhan mengaitkan keluaran belajar dengan pengalaman yang relevan bagi usia peserta didik.

Perbedaan Struktur dan Tantangan Implementasi di Sekolah serta Madrasah



Di sekolah umum, pengorganisasian PAI sebagai satu mata pelajaran terpadu mendorong guru melakukan integrasi lintas-topik secara sadar. Di madrasah, pemisahan rumpun pelajaran keagamaan menyediakan ruang pendalaman, tetapi menimbulkan risiko fragmentasi antarmata pelajaran jika guru tidak bekerja bersama. Perkembangan kurikulum PAI berkaitan dengan dinamika sejarah pendidikan Indonesia (Samuji & Wahib, 2024). Oleh karena itu, keputusan kelembagaan sebaiknya memperhitungkan kesinambungan isi dan pengalaman belajar, bukan semata-mata bentuk administratif kurikulum.

Kondisi madrasah memperlihatkan hubungan erat antara kebijakan kurikulum dan kapasitas pelaksanaan. Kajian implementasi pengembangan kurikulum pada madrasah ibtidaiyah memperlihatkan pentingnya konteks lembaga dalam pelaksanaan (Rochmawan et al., 2024). Kesimpulan yang relevan bukan bahwa satu praktik lokal mewakili seluruh madrasah, melainkan bahwa keberhasilan implementasi bergantung pada keputusan guru, pengelolaan sumber daya, dan keterpaduan aktivitas. Generalisasi perlu mempertimbangkan variasi ukuran, kondisi wilayah, dan karakter peserta didik.

Di sekolah, tantangan pedagogis sering muncul saat tujuan pembinaan akhlak bertemu tuntutan penuntasan materi dan pembatasan waktu pembelajaran formal. Solusi konseptualnya bukan sekadar menambah tugas keagamaan, melainkan memprioritaskan pengalaman belajar yang paling mewakili capaian inti. Guru dapat memilih proyek refleksi kecil, observasi praktik kolaborasi, dan dialog berbasis kasus untuk memperdalam kompetensi. Pendekatan demikian mengurangi jarak antara pengetahuan agama yang dipahami dan keputusan yang peserta didik ambil dalam interaksi sehari-hari.

Pada madrasah, pendalaman mata pelajaran agama perlu mengarah pada integrasi horizontal. Guru fikih, akidah akhlak, Al-Qur'an hadis, dan sejarah kebudayaan Islam dapat menetapkan tema bersama, misalnya amanah atau kepedulian sosial, tetapi tetap menjaga batas keilmuan masing-masing. Kolaborasi tersebut memungkinkan peserta didik memahami pertautan norma, dalil, sejarah, dan tindakan. Pengembangan kurikulum dan pembelajaran PAI juga perlu memperhitungkan konteks kelembagaan sekolah dan madrasah (Efendi et al., 2024; Fatoni et al., 2024).

Perbedaan sekolah dan madrasah akhirnya menuntut prinsip kesetaraan tujuan, bukan penyeragaman cara. Setiap satuan pendidikan perlu memastikan kecukupan literasi keagamaan, kualitas interaksi, dan kesempatan peserta didik mengembangkan penalaran. Pengukuran mutu yang hanya berdasarkan banyaknya jam pelajaran atau mata pelajaran berisiko mengabaikan efektivitas pembelajaran yang sebenarnya. Karena itu, penilaian kelembagaan harus memeriksa hubungan antara alokasi sumber daya, proses kelas, dan bukti capaian peserta didik.

Kurikulum Berbasis Karakter, Moderasi, dan Kecakapan Sosial



Pendidikan karakter dalam PAI perlu melampaui penambahan daftar nilai pada dokumen pembelajaran. Orientasi kurikulum PAI berbasis karakter menghubungkan dimensi pengetahuan, etika, dan spiritualitas (Sari et al., 2024). Secara pedagogis, nilai hanya memperoleh makna ketika peserta didik menghadapi situasi yang menuntut pertimbangan serta tindakan. Guru sebaiknya merancang kegiatan yang memberi ruang untuk mendengar perbedaan pandangan, menyampaikan alasan, dan mengevaluasi konsekuensi sosial.

Pengembangan karakter harus menghindari reduksi menjadi kepatuhan lahiriah yang hanya muncul ketika guru mengawasi. Penilaian berbasis pengamatan tunggal dapat memberi kesan objektif, padahal perilaku dipengaruhi situasi, relasi kuasa, dan kondisi emosional peserta didik. Karena itu, asesmen karakter sebaiknya mengombinasikan catatan perkembangan, refleksi individu, umpan balik antarteman secara hati-hati, dan percakapan tindak lanjut. Strategi ini memungkinkan pendidik memahami proses belajar etis tanpa memberi cap permanen pada pribadi peserta didik.

Dalam masyarakat plural, pengembangan PAI juga perlu mengembangkan kemampuan hidup berdampingan secara bermartabat. Nilai penghormatan, keadilan, dan tanggung jawab sosial dapat dijabarkan menjadi pengalaman belajar yang memeriksa tindakan konkret. Penulis memandang dialog dan penalaran berbasis kasus sebagai sarana yang dapat menghubungkan prinsip keagamaan dengan persoalan sosial. Akan tetapi, efektivitas pilihan strategi tersebut masih harus diuji melalui penelitian yang mengamati perubahan perilaku dan kualitas relasi peserta didik.

Kurikulum karakter juga memerlukan konsistensi budaya lembaga. Guru yang menjelaskan pentingnya kejujuran, tetapi menerapkan praktik penilaian yang tidak transparan, menciptakan pesan pendidikan yang bertentangan. Oleh sebab itu, pengembangan kurikulum menuntut kecocokan antara pelajaran formal, keteladanan pendidik, dan aturan sekolah. Hubungan ini mengonfirmasi bahwa hasil PAI tidak dapat sepenuhnya guru mata pelajaran tanggung sendiri; pimpinan lembaga dan komunitas sekolah ikut membentuk lingkungan belajar.

Transformasi Digital sebagai Instrumen, Bukan Tujuan

Transformasi digital menghadirkan kesempatan untuk memperkaya representasi materi, mempercepat umpan balik, dan memperluas akses ke sumber belajar. Inovasi kurikulum PAI perlu merespons tantangan pendidikan era 4.0 (Pramodana et al., 2024), sedangkan peran teknologi pendidikan dan kompetensi guru di Madrasah Aliyah telah menjadi fokus kajian lain (Supriandi et al., 2024). Keduanya mendorong perhatian pada mutu rancangan pedagogis. Dalam kerangka ini, teknologi baru bermanfaat apabila membantu capaian yang sulit diraih melalui praktik sebelumnya.

Penggunaan video, kuis daring, atau media interaktif belum tentu menunjukkan inovasi substantif. Jika seluruh kegiatan hanya meminta peserta didik



mengingat jawaban, teknologi justru dapat mempercepat reproduksi pembelajaran yang dangkal. Guru perlu mendefinisikan fungsi setiap media, seperti memperjelas konsep, menyediakan simulasi keputusan, atau memfasilitasi kolaborasi. Dengan demikian, indikator keberhasilan bukan jumlah aplikasi yang digunakan, melainkan kualitas argumentasi, keterlibatan, dan perubahan kemampuan peserta didik.

Kemampuan literasi digital perlu memasuki isi PAI, khususnya ketika peserta didik mengakses potongan ceramah atau pendapat keagamaan yang beredar tanpa konteks. Rancangan pembelajaran dapat meminta peserta didik memeriksa kredibilitas sumber, membedakan informasi dan interpretasi, serta menyusun respons yang etis. Kegiatan ini menghubungkan literasi digital dengan tanggung jawab keagamaan. Namun, guru perlu menyiapkan sumber yang dapat dipertanggungjawabkan agar latihan berpikir kritis tidak berubah menjadi relativisme tanpa kriteria.

Inovasi juga harus mempertimbangkan kesenjangan akses, privasi, dan beban guru. Tidak semua peserta didik memiliki perangkat atau jaringan yang sama; tidak semua guru mendapat pelatihan memadai. Karena itu, pembelajaran yang mengutamakan teknologi secara mutlak dapat memperbesar ketidakadilan. Pengelola kurikulum sebaiknya menyediakan opsi luring yang setara, pelatihan penggunaan perangkat, dan pedoman perlindungan data. Pilihan ini menempatkan keadilan akses sebagai bagian dari mutu kurikulum.

Evaluasi Kurikulum dan Pembelajaran PAI yang Multidimensi

Evaluasi kurikulum perlu memeriksa mutu rancangan, pelaksanaan, dan hasil, bukan hanya menghitung ketuntasan nilai. Evaluasi kurikulum pembelajaran PAI memerlukan analisis atas keterpaduan tujuan, proses, dan pencapaian (Jaya Kesuma et al., 2024), sedangkan prinsip asesmen dalam pembelajaran turut memperoleh perhatian (Rahayu & Istikomah, 2024). Sintesis kedua kajian tersebut menunjukkan bahwa indikator perlu mengikuti jenis capaian yang hendak dijelaskan. Nilai pengetahuan, kemampuan memecahkan masalah, dan tanggung jawab dalam interaksi sosial memerlukan bukti berbeda.

Asesmen diagnostik membantu guru mengenali kesiapan awal dan kemungkinan miskonsepsi sebelum pembelajaran. Asesmen formatif kemudian memberikan informasi untuk mengubah strategi ketika proses masih berlangsung. Adapun asesmen sumatif membantu merangkum capaian pada akhir suatu unit. Ketiga fungsi tersebut tidak saling menggantikan. Guru yang hanya menggunakan ujian akhir akan kehilangan kesempatan memperbaiki kesulitan belajar, sedangkan guru yang hanya mencatat aktivitas tanpa kriteria akan kesulitan menjelaskan mutu pencapaian.

Instrumen penilaian PAI perlu menyesuaikan tuntutan kompetensi. Untuk penguasaan istilah atau urutan prosedur, tes tertulis tetap berguna; untuk argumentasi etis, guru dapat menggunakan studi kasus dan rubrik; untuk kemampuan membaca Al-Qur'an, guru memerlukan penilaian unjuk kerja; untuk



pembiasaan tanggung jawab, guru memerlukan catatan perkembangan yang mempertimbangkan konteks. Perpaduan alat ukur membantu meningkatkan ketepatan interpretasi dibandingkan penggunaan satu angka yang menggabungkan seluruh aspek secara kabur.

Prinsip kehati-hatian sangat penting ketika guru menilai akhlak dan spiritualitas. Bukti perilaku di kelas tidak identik dengan kondisi batin, sehingga klaim keberhasilan harus tetap terbatas pada apa yang benar-benar dapat diamati. Guru dapat menggunakan rubrik yang menjelaskan tindakan terukur tanpa menyatakan tingkat kesalehan peserta didik. Dengan demikian, evaluasi mendorong perbaikan belajar, menjaga martabat individu, dan mengurangi risiko penghukuman moral berdasarkan observasi yang sempit.

Evaluasi kurikulum tingkat satuan pendidikan membutuhkan siklus refleksi kolektif. Tim guru dapat membaca sampel hasil belajar, meninjau keterlaksanaan kegiatan, memeriksa penyebab kesenjangan capaian, dan menyepakati penyesuaian perencanaan. Hasil evaluasi harus menghasilkan keputusan yang dapat ditindaklanjuti, misalnya menyederhanakan materi, meningkatkan latihan tertentu, atau memodifikasi rubrik. Tanpa mekanisme tindak lanjut, evaluasi hanya menambah dokumen administratif tanpa memperbaiki kualitas pembelajaran.

Sintesis Kerangka Pengembangan Kurikulum PAI Integratif

Berdasarkan perbandingan literatur, penulis mengusulkan kerangka pengembangan PAI yang bersifat siklis dan kontekstual. Kerangka tersebut menggabungkan lima keputusan: diagnosis kebutuhan peserta didik serta lembaga, perumusan capaian yang koheren, desain pengalaman belajar aktif, asesmen multidimensi, dan refleksi berbasis bukti. Setiap keputusan harus menghasilkan informasi untuk keputusan berikutnya sekaligus memungkinkan koreksi terhadap rancangan sebelumnya. Prinsip ini menyatukan gagasan reformasi kompetensi dan desain kontekstual kurikulum PAI (Adib et al., 2024; Pratama et al., 2025).

Tahap diagnosis kebutuhan perlu membedakan masalah kompetensi peserta didik dari masalah kapasitas lembaga. Guru dapat mengidentifikasi pengetahuan awal dan hambatan belajar; pengelola lembaga memetakan waktu, sumber belajar, fasilitas, dan peluang kerja sama. Diagnosis yang tepat menghindarkan kurikulum dari asumsi bahwa semua sekolah dan madrasah menghadapi persoalan serupa. Karena itu, kurikulum operasional harus memiliki ruang adaptasi tanpa kehilangan tujuan substantif yang menjadi komitmen bersama.

Tahap desain capaian menghubungkan satuan konsep dengan bukti belajar. Setiap capaian perlu memuat kata kerja yang jelas, konteks penerapan, dan kriteria kualitas. Misalnya, kemampuan menjelaskan amanah dapat berkembang menjadi kemampuan menganalisis dilema, menyusun alasan dari sumber keagamaan, serta menunjukkan tanggung jawab dalam proyek bersama. Perubahan ini membuat hubungan antara pengetahuan, penalaran, dan tindakan tampak dalam rencana pembelajaran.



Tahap pelaksanaan menuntut guru menyeimbangkan penyampaian konsep yang akurat dan kesempatan peserta didik mempraktikkan kompetensi. Guru dapat memilih demonstrasi, diskusi berbasis masalah, latihan terbimbing, proyek kecil, dan refleksi individu sesuai capaian. Satu teknik bukan ukuran pembelajaran modern dengan sendirinya. Kualitas desain terletak pada kecocokan strategi dengan tujuan, karakter materi, kesiapan siswa, serta sumber daya lembaga.

Tahap asesmen dan refleksi harus membaca keberhasilan sekaligus keterbatasan. Jika peserta didik berhasil menghafal istilah tetapi kesulitan menjelaskan alasan etis, guru perlu merevisi pengalaman belajar, bukan menganggap seluruh capaian telah terpenuhi. Jika praktik kerja kelompok berjalan baik tetapi catatan individu kurang, guru perlu menambah bukti penilaian yang proporsional. Dengan demikian, kerangka integratif memungkinkan perbaikan yang berangkat dari masalah nyata, bukan semata tuntutan pergantian dokumen kurikulum.

Kontribusi kerangka ini terutama terletak pada struktur penalarannya. Artikel ini belum menguji apakah siklus lima keputusan tersebut meningkatkan kompetensi PAI dibandingkan praktik lainnya. Penelitian lanjutan dapat menggunakan studi kasus lintas sekolah dan madrasah, observasi kelas, analisis artefak pembelajaran, serta penilaian longitudinal yang beretika. Pengujian tersebut penting agar rekomendasi konseptual berkembang menjadi kebijakan dan praktik yang memiliki dasar bukti lebih kuat.

Implikasi bagi Guru, Pimpinan Lembaga, dan Peneliti

Guru PAI membutuhkan kemampuan membaca kurikulum sebagai sistem, bukan hanya mengikuti urutan bahan ajar. Mereka perlu menentukan capaian prioritas, memetakan prasyarat pengetahuan, memilih strategi sesuai karakter kompetensi, dan menggunakan hasil asesmen untuk memperbaiki pengajaran. Kemampuan ini menuntut pembelajaran profesional yang memadukan pemahaman materi agama dengan desain pembelajaran. Dengan demikian, penguatan kompetensi guru harus mencakup praktik analisis perangkat pembelajaran dan refleksi atas hasil belajar.

Pimpinan sekolah dan madrasah memegang peran penting dalam menyediakan kondisi bagi perubahan tersebut. Kolaborasi antarguru, akses bahan ilmiah, pengaturan waktu refleksi, serta dukungan teknologi secara adil akan menentukan apakah rancangan kontekstual dapat berjalan. Memerintahkan inovasi tanpa mengubah dukungan kelembagaan dapat memperbesar beban administratif. Karena itu, kepemimpinan kurikulum perlu menilai kualitas proses bersama guru, bukan sekadar memeriksa kelengkapan dokumen.

Bagi peneliti, kajian PAI perlu beralih dari pernyataan normatif umum menuju pertanyaan yang dapat diuji. Kajian berikutnya dapat menilai apakah penggunaan rubrik berbasis kasus meningkatkan argumentasi etis, bagaimana koordinasi rumpun pelajaran memengaruhi pemahaman lintas-konsep, atau bagaimana



kesenjangan akses digital berhubungan dengan keterlibatan belajar. Data lapangan dan rancangan komparatif akan membantu menjelaskan kondisi ketika suatu strategi berhasil atau gagal. Dengan demikian, agenda riset memberi dasar evaluatif bagi pembaruan kurikulum.

Pembacaan Kritis terhadap Literatur Implementasi Terbaru

Kajian tentang implementasi memperlihatkan bahwa keberadaan kebijakan baru tidak menjamin transformasi pembelajaran secara otomatis. Penerapan Kurikulum Merdeka dalam mata pelajaran PAI menuntut penyesuaian pelaksanaan pembelajaran di tingkat satuan pendidikan (Hasibuan et al., 2024), sedangkan praktik implementasi pada satu sekolah menengah juga telah memperoleh perhatian penelitian (Anggraini et al., 2024). Kedua sumber tersebut berguna untuk melihat praktik kontekstual, tetapi tidak dapat langsung mewakili seluruh sekolah Indonesia. Oleh karena itu, penilaian nasional membutuhkan desain sampel dan ukuran hasil belajar yang lebih luas.

Penelitian mengenai madrasah di Aceh Barat memperluas keragaman konteks implementasi yang dapat diperbandingkan (Marhamah et al., 2026), tetapi tetap memerlukan pembacaan yang mempertimbangkan karakter kelembagaan setempat. Di sisi lain, kajian terdahulu membahas elemen kurikulum dan tahapan implementasi (Kumala et al., 2025) serta menelaah secara kritis proses pengembangan kurikulum pendidikan Islam (Syahnaz et al., 2026). Perbandingan literatur tersebut mendorong peneliti membedakan rekomendasi desain dari bukti dampak; kesamaan istilah inovasi tidak dengan sendirinya menandakan kesamaan kualitas pelaksanaan.

Pembahasan transformasi pendidikan Islam mencakup moderasi beragama dan kesenjangan antara kebijakan dan praktik (Nugraha et al., 2026). Argumentasi itu memperkuat perlunya keselarasan antara aspirasi normatif, kompetensi guru, dan kapasitas satuan pendidikan. Sintesis artikel ini karena itu tidak mengusulkan satu metode yang seragam, melainkan prinsip koordinasi lintas-keputusan yang dapat menampung perbedaan sekolah maupun madrasah. Pengujian empiris tetap menentukan apakah koordinasi tersebut benar-benar meningkatkan mutu pembelajaran.

Tabel 1. *Matriks keselarasan desain, pelaksanaan, dan evaluasi PAI*

Dimensi	Pertanyaan kunci	Contoh bukti	Risiko jika tidak selaras
Tujuan	Kompetensi apa yang harus tampak?	Capaian terukur dan kriteria kualitas	Tujuan karakter hanya slogan
Materi	Konsep apa yang diperlukan?	Peta konsep dan sumber keagamaan	Isi menumpuk tanpa prioritas
Pembelajaran	Pengalaman apa yang memungkinkan latihan?	Diskusi kasus, praktik, refleksi	Hafalan tanpa transfer



Asesmen	Bukti apa yang menjelaskan perkembangan?	Rubrik, unjuk kerja, portofolio	Skor kognitif mewakili semua ranah
Tindak lanjut	Keputusan apa yang mengikuti temuan?	Perubahan perangkat dan strategi	Evaluasi menjadi administrasi

Sumber: Sintesis konseptual penulis (Adib et al., 2024; Jaya Kesuma et al., 2024; Pratama et al., 2025; Sari et al., 2024).

KESIMPULAN

Pengembangan kurikulum dan pembelajaran PAI di sekolah serta madrasah memerlukan konsistensi antara tujuan, materi, proses belajar, dan bukti pencapaian. Literatur menunjukkan bahwa pendekatan berbasis kompetensi, integrasi pendidikan karakter, inovasi pembelajaran, serta evaluasi multidimensi menyediakan unsur yang saling melengkapi. Namun, masing-masing unsur tidak cukup apabila lembaga pendidikan menjalankannya secara terpisah. Oleh karena itu, mutu kurikulum PAI perlu dinilai dari keselarasan sistem pedagogis dan etis yang menghadirkan pengalaman belajar bermakna.

Perbedaan struktur PAI di sekolah dan madrasah menuntut variasi strategi, bukan perbedaan standar tanggung jawab terhadap pembelajaran. Penulis menawarkan siklus pengembangan yang menghubungkan diagnosis kebutuhan, perumusan capaian, pembelajaran kontekstual, asesmen multidimensi, dan refleksi berbasis bukti. Kerangka tersebut masih bersifat konseptual, sehingga studi lapangan perlu menilai kelayakan, prasyarat pelaksanaan, dan dampaknya pada kompetensi peserta didik sebelum lembaga menerapkannya sebagai model baku.

DAFTAR PUSTAKA

- Adib, M., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi, K. (2024). Curriculum reform in Islamic religious education: A competency-based approach in Indonesian Madrasah Ibtidaiyah. *Bidayatuna Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 7(2), 157–167. <https://doi.org/10.54471/bidayatuna.v7i2.3252>
- Anggraini, R. Y., Rahmadani, A. H., Oktariah, A. S., Putri, D. A., Nurhidayah, D., Afdilah, I., & Hikmawati, R. (2024). The implementation of the Merdeka curriculum in Islamic religious education at SMPN 1 Pagar Alam. *TOFEDU: The Future of Education Journal*, 3(5), 2121–2127. <https://doi.org/10.61445/tofedu.v3i5.352>
- Efendi, A., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi. (2024). Studi tentang pengembangan kurikulum pendidikan agama Islam (PAI) di sekolah dan madrasah. *Re-JIEM (Research Journal of Islamic Education Management)*, 7(2), 178–196. <https://doi.org/10.19105/re-jiem.v7i2.15803>
- Family, A. V. Y., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi. (2024). Teori belajar dan implikasinya terhadap pengembangan kurikulum pendidikan agama Islam (PAI). *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*. <https://doi.org/10.23969/jp.v9i3.19753>



- Fatoni, I., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi, K. (2024). Pengembangan kurikulum dan pembelajaran PAI di sekolah dan madrasah. *At-Tajdid: Jurnal Pendidikan dan Pemikiran Islam*. <https://doi.org/10.24127/att.v8i2.3801>
- Haikal, M. F., & Anwar, S. (2024). Transformation of Islamic religious education learning materials: Implementation of Qur'anic and Hadith elements in primary school. *Profesi Pendidikan Dasar*, 11(3), 251–273. <https://doi.org/10.23917/ppd.v11i3.7619>
- Hasibuan, F. H., Salminawati, S., & Sapri, S. (2024). Implementation of the independent curriculum in Islamic religion subjects. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 9(2), 752–757. <https://doi.org/10.51169/ideguru.v9i2.888>
- Jaya Kesuma, M. I., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi, K. (2024). Evaluasi kurikulum pembelajaran pendidikan agama Islam. *Thawalib: Jurnal Kependidikan Islam*, 5(2), 409–420. <https://doi.org/10.54150/thawalib.v5i2.476>
- Kumala, A., Sari, D. S. S., Hadiati, E., Septuri, & Fauzan, A. (2025). Pengembangan kurikulum pendidikan agama Islam: Analisis elemen kurikulum dan tahapan implementasinya. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i04.38875>
- Marhamah, M., Zikriati, Z., Rohana, S., & Maisarah, M. (2026). Implementation of the independent curriculum in Islamic religious education: A qualitative study of madrasahs in West Aceh, Indonesia. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 18(1), 700–714. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v18i1.8853>
- Nugraha, N. A. A., Fakhrudin, A., Pradipta, A. S., Helmy, H. A., & Patriasya, P. G. (2026). Grounding Islamic education transformation in religious moderation: Bridging the policy-practice gap in Indonesia's Merdeka curriculum. *Southeast Asian Journal of Islamic Education*. <https://doi.org/10.21093/sajie.v9i1.12560>
- Pramodana, D. R., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi, K. (2024). Model inovasi pengembangan kurikulum dan pembelajaran PAI era 4.0. *DIMAR: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.58577/dimar.v6i1.242>
- Pratama, R. A., Pahrudin, A., Jatmiko, A., Koderi, & Syafe'i, I. (2025). Desain kurikulum pendidikan agama Islam (PAI) di sekolah dan madrasah: Konsep, model, dan implementasi kontekstual. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(4). <https://doi.org/10.23969/jp.v10i04.35278>
- Rahayu, F., & Istikomah. (2024). Implementation of Merdeka curriculum in Islamic religious education learning: Analysis of principles and assessment models. *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam*, 29(1), 149–161. <https://doi.org/10.19109/td.v29i1.23688>
- Rochmawan, A. E., Hidayah, N., Hasanah, L. K., Abbas, N., & Zuhri, M. H. K. (2024). Implementation of curriculum development in Islamic religious education at Al Islam Mranggen elementary madrasah, Sukoharjo Regency, Central Java. *At Turots: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1), 10–18. <https://doi.org/10.51468/jpi.v6i1.521>
- Samuji, S., & Wahib, A. (2024). Development of the Islamic religious education curriculum in Indonesia. *Jurnal Paradigma*, 16(1), 83–98. <https://doi.org/10.53961/paradigma.v16i1.222>
- Sari, I. N. B., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi, K. (2024). Desain kurikulum PAI berbasis karakter: Integrasi pengetahuan, etika, dan spiritualitas. *Journal of Education Research*, 5(4), 6597–6604. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1962>



- Supriandi, S., Al Haddar, G., Saputri, D. Y., & Halim, C. (2024). Application of educational technology and teachers' competence in improving teaching effectiveness in Islamic education curriculum in Madrasah Aliyah in Indonesia. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations*.
<https://doi.org/10.58812/esle.v2i02.299>
- Syahnaz, A., Furqan, M., Amalia, A. R., & Yudabangsa, A. (2026). A critical study of the Islamic education curriculum development process in Indonesia. *Indonesian Journal of Education Methods Development*, 21(1).
<https://doi.org/10.21070/ijemd.v21i1.971>
- Widodo, H. (2023). *Pengembangan kurikulum PAI*. UAD Press.
- Zulkifli, Z., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi, K. (2024). Konsep dan teori kurikulum PAI di sekolah dan madrasah. *Jurnal Ilmiah Global Education*, 5(4), 1954–1969.
<https://doi.org/10.55681/jige.v5i4.3383>