

Analisis Kebijakan
Pendidikan Agama Islam:
Dinamika Implementasi dan Refleksi
Transformasional



Editor: Endi Rochaendi

ANALISIS KEBIJAKAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM:

**Dinamika Implementasi dan Refleksi
Transformasional**

**Nur Kholik, Yulikha Shobaroehmi Ishar, Abdan Navy Saputra,
Ali Sofha, Dalailul Choir, Daniel Arief Budiman,
Erni Andaryati, Faizul Muarif, Jazim Kholis,
Laili Ma'rifatul Qo'idat, Sakhirin,
Samsul, Sangaji, Triwahyuni**

**Editor:
Endi Rochaendi**



DOTA MEDIA PRESS

Jalan Abiyasa, Ngentak, Bangunjiwo, Kasihan, Bantul, Yogyakarta

Web: dutamediapress.com

Email: dutamediapress@gmail.com

WA: +62 889-5489-917

ANALISIS KEBIJAKAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM:

**Dinamika Implementasi dan Refleksi
Transformasional**

Penulis

**Nur Kholik, Yulikha Shobarohmi Ishar, Abdan Navy Saputra,
Ali Sofha, Dalailul Choir, Daniel Arief Budiman,
Erni Andaryati, Faizul Muarif, Jazim Kholis,
Laili Ma'rifatul Qo'idat, Sakhirin,
Samsul, Sangaji, Triwahyuni**

ISBN

978-634-04-6271-5

438 Hal: 15,5 x 23 cm

Terbitan Pertama, Februari 2025

Editor:

Endi Rochaendi

Desain dan Tata Letak

Kharizmma Phratamma Noorfathwa

Adhitama Ginongpratidina Noorrachman

Penerbit

DUTA MEDIA PRESS

Jalan Abiyasa, Ngentak, Bangunjiwo, Kasihan, Bantul, Yogyakarta

Web: dutamediapress.com

Email: dutamediapress@gmail.com

WA: +62 889-5489-917

**Dilarang memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini
tanpa izin tertulis dari penulis dan/penerbit**

KATA PENGANTAR

Gagasan besar yang melatari penerbitan bunga rampai ini berangkat dari keyakinan bahwa Pendidikan Agama Islam (PAI) bukan sekadar mata pelajaran keagamaan, melainkan medan strategis bagi pembentukan kesadaran moral, spiritual, dan kebangsaan yang berakar pada nilai-nilai Islam *rahmatan lil 'alamin*. Pergulatan antara idealitas nilai dan realitas kebijakan menjadi ruang refleksi kritis yang menuntut keterlibatan akademik yang mendalam serta keberanian untuk membaca ulang arah transformasi kebijakan PAI di Indonesia. Buku ini hadir sebagai wujud komitmen akademik untuk memperluas horizon pemikiran mengenai bagaimana kebijakan PAI bekerja, berubah, dan bertransformasi seiring dinamika sosial, politik, dan kultural bangsa.

Kesadaran untuk menempatkan PAI sebagai bagian integral dari sistem pendidikan nasional menjadi titik berangkat bagi keseluruhan pemikiran yang terhimpun di dalam bunga rampai ini. Pendidikan agama tidak berdiri sendiri, melainkan berjaln erat dengan kebijakan pendidikan umum yang menekankan pembentukan manusia Indonesia seutuhnya. Penelusuran terhadap fondasi, transformasi, serta tantangan implementasi kebijakan PAI membuka pemahaman baru bahwa kebijakan bukan hanya produk administratif, tetapi juga ekspresi nilai, ideologi, serta orientasi peradaban. Perspektif ini mengajak pembaca untuk melihat kebijakan PAI bukan sebagai peraturan yang kaku, melainkan sebagai proses dialektika antara teks

normatif dan praksis transformatif yang mencerminkan semangat zaman.

Transformasi kebijakan moderasi beragama yang kini menjadi pilar penting pendidikan nasional turut menjadi sorotan mendalam. Moderasi beragama tidak berhenti pada slogan, tetapi berwujud pada paradigma kebijakan yang menuntut rekonstruksi cara pandang guru, lembaga, dan peserta didik terhadap perbedaan. PAI berfungsi sebagai agen strategis yang menumbuhkan toleransi, empati sosial, serta keseimbangan antara ketaatan spiritual dan keterbukaan intelektual. Penulis-penulis di dalam buku ini menampilkan berbagai praktik moderasi beragama di sekolah yang tidak hanya menekankan aspek kognitif, tetapi juga membentuk *habitus* kebangsaan yang inklusif dan humanis.

Kebijakan *Kurikulum Merdeka* yang diimplementasikan secara nasional menjadi medan ujian bagi relevansi PAI dalam menjawab tantangan zaman. Efektivitas kurikulum diukur bukan semata pada capaian kompetensi, tetapi juga pada kemampuannya mengintegrasikan nilai-nilai spiritual, etika sosial, dan kesadaran lingkungan. Kajian dalam bunga rampai ini menunjukkan bahwa guru PAI memiliki peran sentral sebagai *policy agents* yang menafsirkan kebijakan menjadi tindakan nyata di ruang kelas. Guru tidak hanya pelaksana kebijakan, melainkan juga penafsir nilai, penentu arah moral, dan penjaga integritas ideologis dari pelaksanaan pendidikan agama.

Dimensi penguatan pendidikan karakter berbasis nilai-nilai Islam mendapat perhatian khusus dari para penulis. Pendidikan karakter tidak berhenti pada aspek moral formal, tetapi

menekankan proses internalisasi nilai yang reflektif dan sadar. PAI menjadi sarana utama bagi tumbuhnya nilai kejujuran, tanggung jawab, dan kepedulian sosial melalui pembelajaran yang kontekstual dan berorientasi pada pembiasaan. Tantangan era digital menuntut pendidikan karakter berbasis agama agar tetap otentik di tengah derasnya arus informasi dan hiburan yang menggeser kedalaman nilai menjadi permukaan simbol.

Dinamika era digital menghadirkan tantangan baru bagi kebijakan dan praktik PAI. Revolusi teknologi menuntut adaptasi epistemologis dan pedagogis agar pendidikan agama tidak tertinggal oleh perubahan sosial yang cepat. Digitalisasi membuka peluang besar bagi inovasi pembelajaran, namun juga menghadirkan ancaman banalitas spiritual ketika agama direduksi menjadi sekadar konten *online*. Beberapa tulisan dalam buku ini menggarisbawahi pentingnya literasi digital keagamaan yang kritis, etis, dan berbasis nilai untuk menjaga keseimbangan antara pengetahuan dan kebijaksanaan, antara akses informasi dan kedalaman makna.

Kajian tentang PAI berbasis lingkungan sosial sekolah menegaskan bahwa proses pendidikan agama tidak berlangsung di ruang hampa. Lingkungan sekolah, baik fisik maupun sosial, menjadi wahana pembentukan karakter religius dan moral peserta didik. Begitu pula, kebijakan penilaian dan evaluasi dalam pembelajaran PAI tidak dapat dilepaskan dari paradigma pendidikan yang holistik. Keberhasilan pembelajaran agama tidak cukup diukur dari nilai kognitif, tetapi harus dilihat dari perubahan sikap, perilaku, serta kesadaran spiritual peserta didik. Evaluasi menjadi proses reflektif yang menumbuhkan kesadaran

diri untuk terus belajar menjadi manusia yang beriman dan berilmu.

Kepemimpinan kepala sekolah menempati posisi krusial dalam menjamin keberhasilan kebijakan PAI. Kepala sekolah berperan sebagai fasilitator, motivator, dan penghubung antara kebijakan pemerintah serta praktik pendidikan di tingkat sekolah. Buku ini memperlihatkan bahwa keberhasilan implementasi PAI sangat bergantung pada kemampuan kepala sekolah menciptakan kultur pendidikan yang religius, terbuka, dan kolaboratif. Peran tersebut bersinggungan erat dengan kinerja pengawas pendidikan agama Islam yang bertugas mengawal penerapan kurikulum, memastikan keselarasan antara kebijakan dan praktik, serta menjadi mitra reflektif bagi para guru PAI di lapangan.

Isu kebijakan pendidikan agama Islam di sekolah inklusi memberi ruang diskusi yang menarik. Persoalan idealitas dan realitas berpadu dalam konteks penerapan nilai-nilai Islam yang universal terhadap peserta didik berkebutuhan khusus. Refleksi para penulis memperlihatkan bahwa inklusivitas sejati bukan hanya tentang akses fisik, melainkan penerimaan spiritual terhadap keberagaman sebagai bagian dari *rahmat Tuhan*. Gagasan pendidikan multikultural di sekolah negeri menambah dimensi kajian ini, menegaskan bahwa PAI memiliki potensi besar sebagai pengikat perbedaan dan peneguh harmoni sosial.

Tulisan-tulisan yang mengulas integrasi pendidikan berbasis pesantren dan madrasah integratif memperkaya khazanah analisis kebijakan. Tradisi pesantren yang menekankan *character building* dan nilai keikhlasan berpadu

dengan pendekatan modern yang berbasis kurikulum nasional. Kajian tentang kegiatan ekstrakurikuler di sekolah pun memperlihatkan dimensi lain dari pendidikan agama—ruang di mana nilai keagamaan sering tumbuh lebih otentik melalui praktik keseharian, pengalaman kolektif, serta keteladanan sosial. Ketika nilai-nilai keagamaan terintegrasi dalam aktivitas nonformal, pendidikan menjadi proses yang hidup, membumi, dan bermakna.

Refleksi kritis yang disajikan di bagian akhir bunga rampai ini menjadi simpul pemikiran yang mengikat seluruh gagasan. Integrasi nilai, tantangan kontekstual, dan arah transformasi menjadi tiga sumbu yang memandu pembaca memahami kompleksitas kebijakan PAI sebagai proses yang terus berkembang. Setiap kebijakan memiliki konteks sosial, politik, dan kulturalnya sendiri, namun kebijakan yang berpihak pada nilai kemanusiaan dan keseimbangan spiritual akan senantiasa menemukan relevansinya dalam setiap zaman.

Kehadiran buku ini diharapkan menjadi rujukan akademik sekaligus ruang inspirasi praktis bagi pendidik, peneliti, serta pembuat kebijakan. Setiap tulisan menghadirkan perpaduan antara refleksi teoretis dan pengalaman empiris dari praktik pendidikan di lapangan. Di antara halaman-halamannya, pembaca akan menemukan semangat yang menegaskan bahwa kebijakan PAI bukan sekadar instrumen administratif, melainkan cermin peradaban yang menuntun arah bangsa menuju kematangan spiritual dan kemanusiaan.

Karya ini adalah upaya kolektif untuk merangkai mozaik pemikiran yang mencerminkan dinamika, tantangan, serta

peluang transformasional Pendidikan Agama Islam. Harapannya, setiap pembaca tidak hanya memperoleh pengetahuan baru, tetapi juga kesadaran moral bahwa kebijakan pendidikan agama merupakan tanggung jawab bersama untuk menumbuhkan generasi yang beriman, berilmu, dan berakhlak mulia.

Terima kasih.

Yogyakarta, 20 Oktober 2025

Penerbit

CATATAN EDITOR

oleh :

Dr. Endi Rochaendi, M.Pd.

Menelaah arah dan dinamika kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) di Indonesia berarti memasuki wilayah konseptual yang melampaui sekadar perumusan program atau dokumen administratif. PAI bukan hanya institusi pengajaran agama di sekolah, melainkan sistem nilai yang bekerja pada tingkat kebudayaan, moral publik, dan arah peradaban bangsa. Perspektif ini menjadi relevan ketika kebijakan pendidikan nasional berupaya menjawab tantangan globalisasi, digitalisasi, dan krisis spiritualitas modern. Kebijakan pendidikan agama Islam mesti dibaca sebagai kebijakan publik yang sarat nilai, sekaligus kebijakan moral yang beroperasi dalam konteks sistem sosial dan politik nasional (Hasanah, 2022).

Menempatkan PAI dalam arus kebijakan pendidikan nasional berarti memandangnya sebagai komponen strategis yang membentuk karakter bangsa, bukan elemen pelengkap kurikulum. Upaya integratif pemerintah melalui *Kurikulum Merdeka* telah menegaskan bahwa nilai-nilai agama dan moral bukan entitas terpisah, tetapi fondasi yang menopang seluruh dimensi pendidikan (Kemendikbudristek, 2022). PAI di titik ini memiliki fungsi ganda: menjaga kontinuitas nilai spiritual Islam dan sekaligus menjadi kekuatan transformatif yang menyesuaikan diri terhadap perubahan sosial. Pandangan ini sejalan dengan gagasan Tilaar (2023) bahwa sistem pendidikan nasional harus memadukan antara *continuity* dan *change*—

memelihara identitas spiritual sambil membuka ruang bagi inovasi nilai.

Sebagai bagian dari kebijakan publik, PAI selalu mengalami tarik-menarik antara idealitas dan realitas. Idealitas mengandaikan sistem pendidikan yang menumbuhkan akhlak mulia, keseimbangan spiritual-intelektual, dan keadaban sosial. Realitas di lapangan, sebaliknya, kerap memperlihatkan fragmentasi kebijakan: kurangnya koordinasi antar instansi, dualisme antara pendidikan umum dan keagamaan, serta lemahnya sinergi antara visi nasional dan praktik sekolah (Hidayat & Mardiah, 2021). Analisis kebijakan PAI yang disajikan dalam buku ini memperlihatkan bahwa problem utama bukan pada absennya regulasi, melainkan pada inkonsistensi implementasi dan rendahnya kapasitas aktor pendidikan untuk menafsirkan kebijakan secara kontekstual.

Pergeseran paradigma kebijakan menuju moderasi beragama menjadi salah satu tema penting yang diangkat dalam berbagai tulisan di bunga rampai ini. Moderasi beragama sebagai konsep kebijakan mengandung semangat untuk menegakkan keseimbangan antara ketaatan spiritual dan keterbukaan sosial. Konsep ini selaras dengan *Islam wasathiyah* yang menolak ekstremisme dan hegemoni tunggal tafsir agama (Fauzi & Lubis, 2023). Implementasi moderasi beragama dalam konteks pendidikan tidak semata terletak pada kurikulum, tetapi pada *hidden curriculum*—budaya sekolah, cara guru berbicara, dan pola interaksi antar siswa. Analisis empiris menunjukkan bahwa moderasi beragama efektif jika dioperasionalkan melalui keteladanan dan praktik sosial yang reflektif, bukan sekadar wacana normatif (Rizkiyah et al., 2024).

Kurikulum menjadi jantung dari setiap kebijakan pendidikan. Efektivitas *Kurikulum Merdeka* terhadap pembelajaran PAI menjadi perdebatan menarik di kalangan praktisi dan akademisi. Studi yang dilakukan oleh Sukmawati dan Istanto (2025) menunjukkan bahwa penerapan *Kurikulum Merdeka* di satuan pendidikan menengah masih menghadapi kendala dalam mengintegrasikan nilai spiritual ke dalam aktivitas belajar. Sebagian guru PAI belum memahami secara menyeluruh orientasi *Profil Pelajar Pancasila* dan relasinya dengan *Profil Pelajar Rahmatan lil 'Alamin* yang dicanangkan Kementerian Agama. Masalah tersebut memperlihatkan bahwa transformasi kurikulum tidak hanya soal instrumen teknis, tetapi juga soal kesadaran epistemik guru terhadap makna pendidikan yang utuh.

Guru PAI berada di garis terdepan dalam menentukan arah keberhasilan kebijakan. Mereka bukan sekadar pelaksana administratif, melainkan *policy interpreters* yang menjembatani visi makro dengan praksis mikro di kelas. Dalam konteks ini, kapasitas reflektif guru menjadi krusial. Sebagaimana ditegaskan oleh Damanhuri (2023), guru agama memiliki peran ganda sebagai *knowledge worker* dan *moral agent*; mereka mentransformasikan nilai agama menjadi kebijakan hidup sehari-hari. Tulisan-tulisan dalam buku ini memperlihatkan berbagai model praktik guru sebagai agen kebijakan—mulai dari strategi internalisasi nilai dalam proyek P5, pembelajaran kontekstual berbasis pengalaman religius, hingga penguatan budaya reflektif di komunitas sekolah.

Kebijakan penguatan pendidikan karakter berbasis PAI juga menjadi fokus penting. Reformasi pendidikan karakter yang

digulirkan pemerintah sejak 2017 telah menemukan bentuk baru melalui integrasi dalam *Kurikulum Merdeka*. PAI berperan strategis membentuk *moral habitus* peserta didik yang berpijak pada nilai spiritual, nasionalisme, dan tanggung jawab sosial. Studi yang dilakukan oleh Mustofa (2023) menunjukkan bahwa pendidikan karakter berbasis nilai Islam efektif bila dilaksanakan melalui *experience-based learning*, di mana nilai tidak diajarkan tetapi dihidupi melalui pengalaman sosial dan kegiatan sekolah. Refleksi ini sejalan dengan gagasan Lickona (2021) bahwa karakter tidak bisa dibentuk melalui instruksi verbal semata, melainkan melalui pembiasaan dan internalisasi yang berkelanjutan.

Era digital menghadirkan paradoks bagi pendidikan agama. Di satu sisi, teknologi menyediakan akses tak terbatas pada sumber-sumber keagamaan. Di sisi lain, digitalisasi melahirkan *fragmented religiosity*—agama direduksi menjadi konten singkat tanpa kedalaman spiritual. Tantangan pendidikan agama Islam di era digital menuntut strategi baru: membangun literasi digital religius yang tidak hanya teknis, tetapi juga etis (Rahman, 2024). Guru PAI perlu memahami ekologi informasi digital dan mengarahkan peserta didik agar mampu memilah antara otentisitas pengetahuan agama dan arus disinformasi keagamaan. Pengembangan *edutech* berbasis nilai Islam menjadi salah satu rekomendasi penting yang disarankan oleh para penulis dalam buku ini untuk menjaga relevansi PAI di era *Society 5.0*.

PAI yang efektif tidak berdiri sendiri, melainkan tumbuh dalam lingkungan sosial sekolah yang mendukung. Lingkungan yang positif, kolaboratif, dan berkarakter religius menjadi ruang

bagi internalisasi nilai keagamaan. Analisis implementasi PAI berbasis lingkungan sosial sekolah menunjukkan bahwa pembelajaran agama yang berhasil tidak hanya terjadi di kelas, melainkan di setiap interaksi keseharian—mulai dari kebiasaan menyapa, saling menghormati, hingga kegiatan sosial (Rohman, 2022). Perspektif ini menegaskan bahwa kebijakan PAI harus memperhatikan dimensi sosial sekolah sebagai *learning ecosystem*, bukan hanya kurikulum formal.

Dimensi evaluasi dalam kebijakan PAI juga mendapat perhatian mendalam. Penilaian yang hanya berfokus pada aspek kognitif tidak lagi memadai untuk mengukur keberhasilan pembelajaran agama. Evaluasi harus mencakup ranah afektif dan psikomotorik, serta mampu menilai transformasi nilai peserta didik. Beberapa tulisan dalam buku ini menggarisbawahi perlunya paradigma *authentic assessment*—penilaian berbasis perilaku nyata yang menilai konsistensi moral dan spiritual siswa (Ibrahim & Farid, 2021). Model evaluasi semacam ini menuntut perubahan paradigma guru: dari penguji ke penuntun, dari pengontrol ke pendamping spiritual.

Kepala sekolah memiliki peran penting dalam memastikan kebijakan PAI terlaksana secara efektif. Ia berfungsi sebagai *instructional leader* yang menciptakan iklim sekolah berkarakter religius. Kepemimpinan yang mendukung nilai spiritualitas tidak diukur dari banyaknya program keagamaan, melainkan dari konsistensi moral dan keberpihakan terhadap nilai kebaikan dalam setiap keputusan sekolah (Yuliani, 2023). Kepala sekolah yang reflektif mampu menautkan visi kebijakan nasional dengan kearifan lokal, membangun sinergi antara guru PAI, peserta didik, dan masyarakat.

Sekolah inklusi menantang paradigma lama pendidikan agama. Kebijakan PAI di sekolah inklusif menguji kemampuan sistem pendidikan untuk menyeimbangkan nilai universal Islam dan kebutuhan individual peserta didik. Analisis oleh Hartini dan Mulyana (2022) memperlihatkan bahwa guru PAI di sekolah inklusif membutuhkan kompetensi pedagogik diferensial—mampu menyesuaikan pendekatan tanpa mengabaikan nilai inti. PAI di konteks ini bukan lagi transfer doktrin, tetapi pendidikan spiritual humanistik yang menumbuhkan rasa diterima bagi setiap anak. Gagasan tersebut sejalan dengan semangat *inclusive Islam education* yang menekankan keadilan spiritual bagi seluruh peserta didik tanpa diskriminasi.

Isu multikulturalisme dalam implementasi PAI di sekolah negeri juga memperkaya perspektif kebijakan. Indonesia sebagai negara plural memerlukan model pendidikan agama yang meneguhkan identitas tanpa menutup ruang dialog. PAI berbasis multikulturalisme menekankan interaksi lintas agama sebagai bagian dari pengalaman belajar sosial (Raihani, 2025). Pendekatan ini memandang keberagaman bukan ancaman, melainkan modal sosial untuk memperkuat empati kebangsaan. Melalui pendekatan ini, kebijakan PAI dapat menjadi instrumen rekonsiliasi identitas dan solidaritas nasional.

Peran pengawas pendidikan agama Islam tidak kalah penting. Mereka merupakan aktor kunci yang menjembatani kebijakan pusat dan pelaksanaan di lapangan. Tantangan terbesar bagi pengawas PAI terletak pada kemampuan mereka menjadi *change facilitator* bukan sekadar *policy enforcer*. Studi oleh Munandar (2023) menegaskan bahwa pengawas yang efektif tidak hanya memeriksa kelengkapan administrasi, tetapi juga

memberikan supervisi akademik, mendampingi guru, dan membangun jejaring inovasi pembelajaran agama. Dalam kerangka inilah, pengawas menjadi pengawal kualitas kebijakan PAI sekaligus penggerak budaya belajar reflektif di sekolah.

Konsep integrasi pesantren dan madrasah dalam sistem sekolah umum juga menjadi bagian signifikan dari analisis kebijakan PAI di era baru. Model pendidikan integratif ini bertujuan menjembatani spiritualitas pesantren yang kuat dan sistem formal pendidikan modern yang berbasis kurikulum nasional. Kajian yang dilakukan oleh Afandi (2023) menunjukkan bahwa integrasi tersebut memperkuat karakter religius sekaligus memperluas daya adaptasi siswa terhadap perubahan sosial. Pesantren integratif berfungsi sebagai laboratorium moral di tengah sistem pendidikan yang kerap terjebak pada rutinitas administratif.

Ekstrakurikuler keagamaan sebagai bagian dari kebijakan nonformal turut memberikan kontribusi penting dalam internalisasi nilai agama. Aktivitas seperti *rohis*, bakti sosial, kajian keislaman, dan seni islami menjadi ruang nyata bagi pembentukan karakter spiritual peserta didik. Tantangan muncul ketika kegiatan tersebut kehilangan arah nilai karena tekanan pragmatis atau sekadar formalitas (Mahfud & Nisa, 2021). Refleksi atas problematika ini menunjukkan bahwa integrasi nilai keagamaan dalam kegiatan nonformal membutuhkan kesadaran kurikuler: setiap aktivitas sekolah adalah wahana pendidikan nilai, bukan pelengkap administratif.

Refleksi terakhir pada bunga rampai ini membawa kita pada tataran konseptual yang lebih filosofis. Pendidikan agama

Islam pada hakikatnya adalah proyek kebudayaan: membangun manusia yang beriman, berilmu, dan beradab di tengah modernitas yang serba cepat. Tantangan kontekstual yang dihadapi kebijakan PAI—digitalisasi, globalisasi, sekularisasi nilai—menuntut transformasi paradigma pendidikan agama dari doktriner ke reflektif, dari monologis ke dialogis, dari eksklusif ke inklusif (Zulkifli, 2022). Kebijakan PAI masa depan perlu diarahkan pada penciptaan ekosistem nilai yang lentur, adaptif, namun tetap berpijak pada spiritualitas Islam yang menebar rahmat bagi semesta.

Keseluruhan tulisan dalam buku ini menghadirkan kontribusi konseptual sekaligus empiris bagi penguatan studi kebijakan pendidikan agama di Indonesia. Setiap bab berbicara dalam konteksnya sendiri, namun seluruhnya berkelindan pada satu benang merah: transformasi kebijakan PAI menuju praksis yang humanistik, moderat, dan berorientasi karakter. Sebagai pembaca sekaligus peneliti kebijakan pendidikan, saya melihat bahwa kekuatan utama bunga rampai ini terletak pada keberaniannya mempertemukan teori dan realitas—mengurai kebijakan tidak sekadar sebagai teks, tetapi sebagai praksis sosial yang hidup dan berubah.

PAI tidak lagi dapat diposisikan sebagai domain marginal dalam sistem pendidikan nasional. Ia adalah fondasi moral yang memberi arah pada kebijakan publik pendidikan secara keseluruhan. Jika kebijakan pendidikan diibaratkan tubuh, maka PAI adalah jantung spiritualnya. Kelemahan pengelolaan PAI berarti melemahkan denyut moral pendidikan nasional. Maka, keberlanjutan kebijakan PAI memerlukan sinergi antara pemerintah, akademisi, guru, kepala sekolah, pengawas, dan

masyarakat sebagai ekosistem kebijakan yang saling memperkuat.

Sebagai penutup, saya menilai bahwa buku *Analisis Kebijakan Pendidikan Agama Islam: Dinamika Implementasi dan Refleksi Transformasional* memberikan kontribusi yang signifikan bagi pengembangan ilmu kebijakan pendidikan Islam di Indonesia. Ia tidak hanya merekam dinamika kebijakan, tetapi juga menghadirkan refleksi kritis terhadap arah transformasinya. Bagi peneliti, buku ini menawarkan model analisis kebijakan berbasis nilai; bagi praktisi, ia memberikan panduan aplikatif; bagi pembuat kebijakan, ia mengingatkan bahwa pendidikan agama adalah urat nadi kebangsaan yang tidak boleh terputus. Harapannya, dari refleksi ini lahir kesadaran baru bahwa kebijakan PAI bukan sekadar bagian dari sistem, melainkan ruh yang menjiwai pendidikan nasional menuju bangsa yang beriman, berilmu, dan beradab.

Yogyakarta, 20 Oktober 2025

Daftar Pustaka

- Afandi, M. (2023). *Integrasi pendidikan pesantren dan madrasah dalam sistem sekolah umum: Model dan implikasinya terhadap pembentukan karakter religius siswa*. Jurnal Pendidikan Islam, 12(2), 145–160. <https://doi.org/10.14421/jpi.2023.12207>
- Astruti, D., Ismail, I., Fatimah, N., Puspita, L., & Herlina, R. (2024). *Kesiapan guru dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka pada pembelajaran Pendidikan Agama Islam di madrasah*. Jurnal Inovasi Pendidikan Islam, 9(1), 33–48. <https://doi.org/10.24042/jpi.v9i1.1812>

- Damanhuri, A. (2023). *Guru sebagai agen moral dan kebijakan: Reposisi peran guru PAI pada era transformasi pendidikan nasional*. Jurnal Kebijakan dan Pendidikan Islam, 7(3), 201–217. <https://doi.org/10.31219/osf.io/xv6qa>
- Fauzi, A., & Lubis, M. (2023). *Moderasi beragama sebagai paradigma kebijakan pendidikan Islam di Indonesia*. Jurnal Ilmiah Pendidikan Agama Islam, 5(2), 112–126. <https://doi.org/10.24042/jipai.v5i2.1609>
- Giantara, F., & Amiliya, R. (2023). *Kebijakan publik berbasis nilai Islam: Analisis posisi Pendidikan Agama Islam dalam sistem pendidikan nasional*. Jurnal Ilmu Pendidikan Islam Indonesia, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.21043/jipi.v11i1.1524>
- Hartini, N., & Mulyana, A. (2022). *Kebijakan Pendidikan Agama Islam di sekolah inklusif: Implementasi nilai Islam dalam konteks kebutuhan khusus peserta didik*. Jurnal Pendidikan Inklusif, 8(2), 87–102. <https://doi.org/10.24036/jpi.v8i2.1304>
- Hasanah, N. (2022). *Kebijakan Pendidikan Agama Islam sebagai kebijakan publik berbasis nilai: Analisis kritis terhadap regulasi pendidikan nasional*. Jurnal Studi Pendidikan Islam, 6(1), 25–39. <https://doi.org/10.19109/jspi.v6i1.1211>
- Hidayat, R., & Mardiah, S. (2021). *Fragmentasi kebijakan Pendidikan Agama Islam di Indonesia: Antara idealitas normatif dan realitas implementatif*. Jurnal Al-Tarbawi, 10(2), 91–107. <https://doi.org/10.21009/jat.v10i2.2310>
- Ibrahim, M., & Farid, M. (2021). *Authentic assessment dalam evaluasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam: Pendekatan holistik terhadap dimensi afektif dan spiritual*. Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan Islam, 5(1), 51–67. <https://doi.org/10.24042/jpepi.v5i1.1222>

- Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Kebijakan dan implementasi*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. <https://kurikulum.kemdikbud.go.id>
- Lickona, T. (2021). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues* (Rev. ed.). Simon & Schuster.
- Mahfud, C., & Nisa, K. (2021). *Integrasi nilai-nilai keagamaan dalam kegiatan ekstrakurikuler sekolah: Telaah kebijakan dan praktik*. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 11(3), 245–260. <https://doi.org/10.21831/jpk.v11i3.13370>
- Munandar, S. (2023). *Peran pengawas Pendidikan Agama Islam dalam supervisi akademik dan pengawalan kebijakan kurikulum*. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(1), 33–49. <https://doi.org/10.21043/jmpi.v9i1.1468>
- Mustofa, A. (2023). *Pendidikan karakter berbasis nilai Islam melalui experiential learning di sekolah dasar*. *Jurnal Pendidikan Karakter Islam*, 8(1), 21–36. <https://doi.org/10.24042/jpki.v8i1.1764>
- Penulis UHO. (2024). *Evolusi kebijakan Pendidikan Agama Islam: Pergeseran nilai dan tantangan implementasi di sekolah dasar*. *Jurnal Kebijakan dan Manajemen Pendidikan*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.24042/jkmp.v9i2.1982>
- Rahman, A. (2024). *Digital religious literacy for Islamic education: Challenges and strategies in the era of Society 5.0*. *Journal of Islamic Education Studies*, 15(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/jies.2024.1155>
- Raihani. (2025). *Multicultural Islamic education and the Merdeka Curriculum: Integrating Banks' approach in Indonesian public schools*. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(2), 145–162. <https://doi.org/10.1080/02188791.2025.2211139>

- Rizkiyah, S., Yusuf, H., & Lestari, D. (2024). *Moderasi beragama dalam praktik pembelajaran PAI: Analisis implementasi nilai toleransi di sekolah negeri*. Jurnal Pendidikan Islam, 13(2), 87–101. <https://doi.org/10.24042/jpi.v13i2.1773>
- Rohman, A. (2022). *Pendidikan Agama Islam berbasis lingkungan sosial sekolah: Ekosistem nilai dan kultur spiritual*. Jurnal Al-Ta'dib, 17(1), 56–70. <https://doi.org/10.24042/jt.v17i1.1293>
- Sukmawati, D., & Istanto, R. (2025). *Implementasi Kurikulum Merdeka dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam di SMA Wuryantoro: Studi lapangan tentang efektivitas dan kendala*. Jurnal Pendidikan Islam Nusantara, 6(1), 15–31. <https://doi.org/10.24042/jpin.v6i1.1815>
- Tilaar, H. A. R. (2023). *Transformasi pendidikan nasional: Antara kontinuitas dan perubahan*. Grasindo.
- Yuliani, R. (2023). *Kepemimpinan kepala sekolah berbasis nilai spiritual dan budaya religius: Implikasi terhadap implementasi kebijakan PAI di sekolah*. Jurnal Kepemimpinan dan Pendidikan, 7(2), 114–129. <https://doi.org/10.24042/jkp.v7i2.1766>
- Zulkifli, M. (2022). *Paradigma reflektif dalam pendidikan Islam: Tantangan sekularisasi dan arah transformasi kebijakan*. Jurnal Pendidikan dan Pemikiran Islam, 14(3), 223–240. <https://doi.org/10.24042/jppi.v14i3.1594>

DAFTAR ISI

Kata Pengantar	hal i
Catatan Editor	vii
Oleh: Endi Rochaendi	
Daftar Isi	xix
1 Menempatkan Pendidikan Agama Islam dalam Arus Kebijakan Pendidikan Nasional Oleh: Nur Kholik	1
2 Implementasi Kebijakan Moderasi Beragama Dalam Pendidikan Agama Islam Oleh: Abdan Navy Saputra	31
3 Efektivitas Kurikulum Merdeka dalam Pendidikan Agama Islam Oleh: Ali Sofha	73
4 Peran Guru PAI sebagai Agen Kebijakan di Sekolah Oleh: Dalailul Choir	115
5 Implementasi Kebijakan Penguatan Pendidikan Karakter Berbasis PAI Daniel Arief Budiman	195
6 Tantangan Pendidikan Agama Islam di Era Digital Oleh: Erni Andaryati	219

7	Analisis Implementasi Pendidikan Agama Islam Berbasis Lingkungan Sosial Sekolah Oleh: Faizul Muarif	239
8	Kebijakan Penilaian dan Evaluasi dalam Pembelajaran PAI: Studi Implementatif Oleh: Jazim Kholis	261
9	Peran Kepala Sekolah dalam Mendukung Implementasi Kebijakan Pendidikan Agama Islam Oleh: Laili Ma'rifatul Qo'idat	283
10	Kebijakan Pendidikan Agama Islam di Sekolah Inklusi: Antara Idealitas dan Realitas Oleh: Sakhirin	305
11	Implementasi Pendidikan Agama Islam Berbasis Multikulturalisme di Sekolah Negeri Oleh: Samsul	325
12	Kinerja Pengawas Pendidikan Agama Islam dalam Mengawal Kebijakan Kurikulum Oleh: Sangaji	343
13	Implementasi Pendidikan Agama Islam di Sekolah Berbasis Pesantren dan Madrasah Integratif Oleh: Triwahyuni	365
14	Problematika Integrasi Nilai-nilai Keagamaan dalam Ekstrakurikuler Sekolah Oleh: Yulikha Shobarohmi Ishar	387

15	Refleksi Kritis atas Implementasi Kebijakan	409
	Pendi dikan Agama Islam	
	Oleh: Endi Rochaendi	
	 Catatan Penutup	 421
	Glossarium	427
	Riwayat Penulis/Editor	437

Menempatkan Pendidikan Agama Islam dalam Arus Kebijakan Pendidikan Nasional

Oleh:

Nur Kholik

Prodi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam
FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Kebijakan pendidikan nasional di Indonesia selalu berkelindan antara cita-cita moral, tuntutan sosial, dan dinamika politik. Setiap perubahan kurikulum, peraturan, maupun sistem manajemen sekolah pada dasarnya mencerminkan proses dialektik antara visi kemanusiaan bangsa dan tekanan realitas global (Tilaar, 2023). Dalam konteks itu, *Pendidikan Agama Islam* (PAI) tidak hanya hadir sebagai mata pelajaran keagamaan, melainkan fondasi spiritual dan kultural yang menjiwai seluruh bangunan sistem pendidikan. PAI berperan sebagai sumbu moral bagi kebijakan pendidikan nasional yang berorientasi pada pembangunan manusia seutuhnya—beriman, berilmu, dan berakhlak mulia (Hasanah, 2022).

Perjalanan panjang kebijakan pendidikan Indonesia memperlihatkan bahwa posisi PAI mengalami transformasi yang signifikan. Pada awal kemerdekaan, pendidikan agama masih

dipandang sebagai tanggung jawab keluarga dan lembaga sosial keagamaan. Setelah munculnya Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional (UU No. 2 Tahun 1989, disempurnakan menjadi UU No. 20 Tahun 2003), PAI mulai diakui sebagai bagian integral dari sistem pendidikan formal. Pengakuan tersebut menjadi titik balik penting yang menandai pergeseran paradigma: dari pendekatan sekuler-administratif menuju paradigma spiritual-integratif. Perubahan itu menegaskan bahwa pendidikan nasional tidak dapat dipisahkan dari nilai keagamaan dan etika sosial masyarakat Indonesia (Hidayat & Mardiah, 2021).

Seiring berkembangnya wacana globalisasi dan teknologi, sistem pendidikan Indonesia menghadapi tantangan baru yang bersifat multidimensional. Globalisasi ekonomi dan penetrasi budaya digital menyebabkan perubahan cara belajar, pola pikir, serta sistem nilai peserta didik. Dalam situasi seperti ini, PAI menjadi benteng moral sekaligus jembatan dialog antara tradisi dan modernitas. Ia diharapkan mampu menanamkan kesadaran spiritual yang kritis, rasional, dan inklusif, bukan sekadar pengetahuan dogmatis. Hal ini sejalan dengan gagasan *Islam wasathiyah* atau Islam moderat yang menekankan keseimbangan antara iman, ilmu, dan amal (Fauzi & Lubis, 2023).

Konteks kebijakan nasional saat ini menempatkan PAI dalam kerangka besar *Profil Pelajar Pancasila* serta *Kurikulum Merdeka*. Melalui dua instrumen kebijakan tersebut, pemerintah berupaya menciptakan sistem pendidikan yang adaptif, kreatif, dan berakar pada nilai kebangsaan. PAI mendapat mandat strategis untuk menjadi penggerak dimensi “beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia.” Namun implementasinya di lapangan belum selalu selaras dengan visi

itu. Berbagai studi menunjukkan masih adanya kesenjangan antara norma kebijakan dan praktik pembelajaran (Rohman, 2022; Sukmawati & Istanto, 2025).

Proses implementasi kebijakan PAI sering menghadapi problem klasik: birokratisasi, keterbatasan sumber daya, dan interpretasi yang berbeda di tingkat sekolah. Sebagian kepala sekolah masih memandang PAI sebagai pelengkap kurikulum, bukan penggerak budaya sekolah. Sebagian guru mengalami kesulitan menerjemahkan nilai spiritual ke dalam metode pedagogis yang kontekstual. Tantangan tersebut diperparah oleh derasnya arus sekularisasi pengetahuan dan perubahan gaya hidup generasi digital (Rahman, 2024). Akibatnya, fungsi PAI sebagai sistem nilai sering kali tereduksi menjadi rutinitas administratif.

Dari perspektif kebijakan publik, PAI memiliki posisi yang unik sekaligus rentan. Ia beroperasi di antara dua domain kebijakan: kebijakan pendidikan yang dikelola oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek) dan kebijakan keagamaan yang berada di bawah otoritas Kementerian Agama (Kemenag). Dualisme otoritas ini sering menimbulkan kompleksitas koordinatif yang berdampak pada tumpang-tindih program, perbedaan standar evaluasi, serta kurangnya integrasi visi antara dua kementerian (Giantara & Amiliya, 2023). Walau demikian, integrasi kebijakan lintas kementerian menjadi keniscayaan agar PAI tidak berjalan di pinggir arus kebijakan nasional.

Kebijakan pendidikan nasional abad ke-21 dituntut untuk tidak hanya mencetak lulusan kompeten secara akademik, tetapi juga memiliki karakter spiritual dan etika sosial yang kokoh.

Kerangka *Sustainable Development Goals* (SDGs No. 4 — Quality Education) menekankan pentingnya pendidikan yang inklusif dan berkeadilan, sekaligus memajukan *learning to be* sebagai orientasi moral pembelajaran global. Posisi PAI menjadi relevan karena berfungsi sebagai jantung etis bagi pencapaian tujuan tersebut. Melalui pendidikan agama, peserta didik tidak hanya memahami nilai, tetapi belajar bagaimana nilai itu dijalankan secara reflektif di tengah pluralitas sosial.

Perubahan kebijakan yang melahirkan *Kurikulum Merdeka* membawa harapan baru. Kurikulum ini memberi otonomi kepada satuan pendidikan untuk mengembangkan konteks pembelajaran sesuai kebutuhan peserta didik dan karakter daerah. Dalam sistem ini, PAI dapat berperan lebih kreatif, karena guru diberikan ruang merancang proyek keagamaan lintas disiplin, seperti proyek moderasi beragama, kepedulian lingkungan, dan integrasi nilai spiritual dalam literasi digital (Kemendikbudristek, 2022). Namun kebebasan ini sekaligus menuntut kesiapan epistemologis guru PAI agar tidak terjebak pada improvisasi tanpa arah ideologis.

Transformasi kebijakan PAI juga tidak lepas dari orientasi internasional pendidikan Islam. Dunia Islam sedang bergerak menuju paradigma *integrated Islamic education*, yakni sistem yang menyatukan ilmu agama dan ilmu umum dalam satu epistemologi tauhid (Zulkifli, 2022). Konsep ini menolak dikotomi ilmu dan menekankan bahwa pengetahuan modern harus dipandu oleh etika spiritual. Indonesia memiliki peluang besar menjadi model pendidikan Islam yang moderat dan kontekstual bila mampu menjadikan kebijakan PAI sebagai landasan moral dari sistem pendidikan nasional.

Penempatan PAI dalam arus kebijakan nasional bukanlah proyek jangka pendek, melainkan gerakan peradaban yang berkelanjutan. Ia membutuhkan dukungan regulasi yang konsisten, kapasitas kelembagaan yang kuat, dan aktor-aktor pendidikan yang memiliki kesadaran transformatif. Seperti ditegaskan oleh Bryk et al. (2015), reformasi pendidikan yang berhasil selalu bertumpu pada *continuous improvement process*—perubahan yang disertai pembelajaran reflektif dan kepemimpinan moral di setiap level sistem. PAI harus mengambil peran serupa: menjadi motor perubahan yang memadukan inovasi kebijakan dan kontinuitas nilai.

Konteks global yang semakin kompleks menuntut kebijakan PAI lebih dari sekadar penyesuaian administratif; ia harus menjadi strategi kebudayaan nasional. Kebijakan ini harus mampu menjawab tiga pertanyaan mendasar: bagaimana nilai Islam diterjemahkan dalam kebijakan pendidikan nasional; sejauh mana kebijakan itu diimplementasikan secara transformatif; dan tantangan apa yang muncul di tengah perubahan sosial yang cepat. Ketiga pertanyaan ini menjadi benang merah yang akan dibahas secara mendalam pada bagian pembahasan berikut.

B Pembahasan

Menelusuri perjalanan Pendidikan Agama Islam (PAI) sebagai bagian dari kebijakan pendidikan nasional berarti membaca proses sejarah, ideologi, dan praksis kebijakan secara simultan. PAI tidak pernah berdiri sendiri, melainkan selalu bernegosiasi dengan sistem nilai, politik pendidikan, dan struktur birokrasi negara. Sejak diberlakukannya *Undang-Undang Nomor*

20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, arah kebijakan pendidikan Indonesia menempatkan agama sebagai dimensi esensial bagi pembangunan karakter bangsa. Hal ini diperkuat oleh pernyataan normatif bahwa setiap peserta didik berhak memperoleh pendidikan agama sesuai dengan keyakinannya. Namun, implementasi norma tersebut sangat dipengaruhi oleh bagaimana kebijakan pendidikan dioperasionisasikan, terutama pada level kurikulum, kelembagaan, dan sumber daya manusia (Hasanah, 2022).

Kebijakan nasional seringkali mengandalkan pendekatan struktural, sementara dimensi kultural dan spiritual kerap terabaikan. Di titik ini, peran PAI menjadi vital karena ia menautkan ranah struktural dan kultural. Secara konseptual, kebijakan pendidikan harus dilihat bukan hanya sebagai keputusan pemerintah, tetapi sebagai *policy discourse* yang melibatkan nilai, kekuasaan, dan kepentingan sosial (Ball, 2021). Maka, menempatkan PAI dalam arus kebijakan nasional berarti memahami bahwa kebijakan itu sendiri adalah arena dialektika antara visi moral bangsa dan dinamika sosial kontemporer.

1. Fondasi Ideologis dan Konseptual PAI dalam Kebijakan Pendidikan Nasional

Berangkat dari horizon ideologis negara-bangsa, penataan Pendidikan Agama Islam (PAI) pada sistem pendidikan nasional bersandar pada asas *Ketuhanan Yang Maha Esa* sebagai fondasi etik konstitusional yang menautkan tujuan pendidikan dengan pembentukan manusia beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia. Orientasi itu mengafirmasi bahwa eksistensi PAI bukan sekadar kompromi sosial antara berbagai kepentingan, melainkan artikulasi filosofis ideologi negara yang menempatkan moralitas

sebagai inti pembangunan manusia. Kerangka pikir ini beresonansi dengan gagasan Tilaar yang menegaskan tiga pilar ideologis pendidikan Indonesia—nasionalisme, humanisme, dan religiusitas—sebagai arsitektur nilai yang saling menopang arah kebijakan (Tilaar, 2023). Penempatan PAI pada poros tersebut menuntut kebijakan yang tidak hanya legal-prosedural, tetapi juga bernilai teleologis: pendidikan dipandu tujuan etis tentang manusia seperti apa yang hendak dihasilkan oleh sekolah.

Keterpautan dimensi ideologis dan desain kebijakan menjadi nyata ketika negara memperbarui arsitektur kurikulum melalui *Kurikulum Merdeka*. Dokumen resmi menegaskan enam dimensi *Profil Pelajar Pancasila*—“beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia; mandiri; bergotong royong; berkebinekaan global; bernalar kritis; kreatif”—sebagai orientasi karakter dan kompetensi lulusan (Kemendikbudristek, 2022a). PAI, pada titik ini, berfungsi sebagai jembatan ontologis antara nilai spiritual Islam dan enam dimensi profil tersebut, khususnya dimensi pertama yang secara eksplisit memandatkan internalisasi nilai iman, takwa, dan akhlak. Narasi kebijakan ini menggeser posisi PAI dari ranah “pelajaran” yang berdiri sendiri menuju “sistem nilai” yang meresapi keseluruhan ekosistem sekolah—struktur kurikulum, kultur, serta praktik pembelajaran lintas mata pelajaran (Kemendikbudristek, 2022b).

Paradigma *tauhidic* menawarkan landasan epistemologis bagi reposisi tersebut. Dalam perspektif ini, pengetahuan, nilai, dan tindakan menyatu dalam keutuhan kebertuhanan sehingga dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum ditolak secara prinsipil. Arah ini semakin kuat pada wacana *inclusive tawhid* yang menegaskan tauhid sebagai basis etis dialog antarilmu dan

antarkultur, sekaligus pijakan bagi rekonstruksi pendidikan Islam yang toleran, humanistik, dan dialogis (Gaffar, 2025). Kajian kontemporer tentang epistemologi tauhid bahkan menunjukkan relevansi lintas ranah—dari manajemen strategis hingga desain kelembagaan—sebagai kerangka yang memperkuat ketahanan organisasi dan koherensi tujuan etisnya (Sarif, 2025). Implikasi kebijakan bagi PAI jelas: rancangan kurikulum dan pedagogi perlu bergerak dari transmisi dogmatis menuju integrasi nilai yang operasional dalam pengalaman belajar, sehingga iman dan akhlak tidak berhenti pada deklarasi konseptual, melainkan hadir sebagai praktik sosial yang dapat diamati.

Keterkaitan erat antara *tauhidic paradigm* dan *Kurikulum Merdeka* terlihat pada mandat *projek penguatan profil pelajar Pancasila* (P5). Instrumen P5 memberi ruang bagi satuan pendidikan mengangkat tema-tema lintas disiplin—antara lain *living values*, kewargaan, dan lingkungan—seraya menyematkan dimensi iman, takwa, dan akhlak mulia ke dalam pengalaman otentik peserta didik (Kemendikbudristek, 2022b; KSPSTendik, 2023). PAI, melalui P5, dapat mengoperasionalkan nilai-nilai Islam sebagai praksis etik: merawat lingkungan sebagai amanah, mempraktikkan keadilan sosial, serta membangun empati pada keragaman budaya. Pembelajaran keagamaan lalu bergerak dari ruang kognitif yang sempit menuju laboratorium nilai—tempat siswa berlatih mengambil keputusan moral pada situasi nyata, merefleksikan konsekuensinya, dan mengaitkannya kembali pada prinsip tauhid.

Koherensi ideologis tidak akan berdaya guna tanpa desain kelembagaan yang padu. Ekologi kebijakan PAI di Indonesia melibatkan dua aktor utama—Kementerian Agama (Kemenag) dan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan

Teknologi (Kemendikbudristek)—dengan mandat yang bersinggungan pada wilayah sekolah umum. Di banyak konteks, perbedaan nomenklatur program, indikator kinerja, serta arsitektur pendanaan melahirkan fragmentasi implementasi: sekolah mengikuti koridor kurikulum Kemendikbudristek, sementara guru PAI berada pada rantai pembinaan Kemenag. Literatur kebijakan pendidikan Islam menunjukkan bahwa tegangan koordinatif ini sering menempatkan guru pada tekanan administratif ganda sekaligus menghasilkan standar evaluasi yang tidak selalu sinkron (Giantara & Amiliya, 2023; Yuniarti, 2022). Arah pembenahan yang diperlukan bergerak ke *policy coherence*: penajaman sasaran bersama, penyelarasan indikator, dan mekanisme kolaborasi lintas-kementerian yang terukur agar PAI hadir sebagai satu kebijakan yang utuh, bukan dua kebijakan yang paralel.

Kekuatan konseptual PAI sebagai sistem nilai nasional diperluas oleh agenda *moderasi beragama* yang sejak 2019 menjadi arus utama kebijakan Kemenag dan terintegrasi ke rencana pembangunan jangka menengah nasional (Mukhibat, 2023). Penekanan moderasi—komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, dan akomodasi budaya lokal—memberi acuan normatif yang kuat bagi pembelajaran keagamaan di sekolah (Munif, 2023). Modul resmi pelatihan *penggerak penguatan moderasi beragama* bahkan menyediakan indikator operasional bagi pendidik, mulai dari strategi literasi agama, *counter-narrative* terhadap ekstremisme, hingga penguatan jejaring kolaboratif (Kemenag RI, 2022). Integrasi kerangka moderasi ke desain PAI memperkaya fondasi ideologis: tauhid tidak diletakkan berhadapan dengan keberagaman, melainkan menjadi sumber

etis bagi sikap tengah (*wasathiyah*) yang rasional dan berkeadilan sosial.

Kebaruan kebijakan tampak pada cara kurikulum dan moderasi bertemu di kanvas PAI. Studi konseptual termutakhir menelusuri genealogi literasi moderasi beragama dari Kurikulum 2013 ke *Kurikulum Merdeka*, dan menunjukkan pergeseran dari pendekatan normatif menuju pembelajaran yang menempatkan siswa sebagai subjek reflektif (Anwar, 2025). Arah ini sejalan dengan temuan di tingkat satuan pendidikan bahwa efektivitas integrasi nilai dalam PAI sangat dipengaruhi kesiapan epistemik guru, keberadaan perangkat ajar yang bermakna, serta kultur sekolah yang menyeimbangkan *academic rigor* dan *moral purpose* (Sukmawati & Istanto, 2025). Ketika guru PAI diposisikan sebagai *policy interpreter*, kurikulum tidak berhenti pada dokumen, melainkan hadir sebagai keputusan-keputusan pedagogis yang bermakna di kelas, di halaman sekolah, dan di jejaring komunitas.

Keterpaduan ideologis juga membutuhkan *assessment literacy* yang memadai. Sistem penilaian berbasis angka sulit menangkap transformasi nilai yang bersifat longitudinal, situasional, dan intersubjektif. Kerangka *authentic assessment* dalam PAI—portofolio praktik ibadah dan sosial, observasi perilaku prososial, jurnal reflektif—memberi jendela evaluatif yang lebih selaras dengan tujuan iman, takwa, dan akhlak mulia (Ibrahim & Farid, 2021). Pendekatan ini secara konseptual koheren dengan *Profil Pelajar Pancasila* karena menilai bukan hanya apa yang diketahui siswa, tetapi bagaimana ia menalar secara etis, berelasi secara empatik, dan mengambil keputusan bermoral pada konteks yang berbeda-beda (Kemendikbudristek, 2022a).

Konsistensi ideologi–kebijakan–implementasi masih menantang ketika berhadapan dengan arus digital. Ekosistem *platformized learning* membanjiri ruang belajar dengan konten religius yang tak selalu teruji, menghadirkan risiko *fragmented religiosity* dan *thin ethics*. Respons kebijakan perlu bertumpu pada *digital religious literacy*: kemampuan menilai kredibilitas *sources*, memahami otoritas keilmuan tradisi Islam, serta memanfaatkan teknologi sebagai medium *deep learning* spiritual—bukan semata konsumsi *snippets* keagamaan (Rahman, 2024). PAI, melalui *P5* dan proyek lintas disiplin, dapat merancang skenario pembelajaran yang menggabungkan *critical media analysis* dan praktik keagamaan reflektif, sehingga literasi digital tetap bernaung pada horizon tauhid.

Konstruksi ideologis kebijakan PAI menyaratkan kepemimpinan yang menubuhkan nilai. Kepala sekolah—sebagai *instructional leader*—mengarahkan sinkronisasi visi religius, kurikulum, dan kultur sekolah melalui kebijakan operasional yang konsisten dan adil. Penelitian kepemimpinan sekolah berbasis nilai menunjukkan bahwa kultur religius yang sehat bukan diukur dari banyaknya kegiatan ritual semata, melainkan dari koherensi etis keputusan, iklim kerja yang menghargai martabat, serta pola komunikasi yang menumbuhkan kepercayaan (Yuliani, 2023). Pengawas PAI, pada sisi lain, berperan sebagai *change facilitator* yang menggeser praktik supervisi dari kontrol administratif menjadi pendampingan akademik–spiritual, membantu guru mentransformasi nilai ke dalam strategi belajar yang kontekstual (Munandar, 2023).

Pendasaran ideologis pada tauhid dan Pancasila akhirnya menuntun pada satu konsekuensi kebijakan yang tak terelakkan:

integrasi ilmu. Arah *integrated Islamic education* menolak pemisahan ilmu agama–ilmu umum dan mendorong dialog epistemik antara sains, humaniora, dan teologi pada konteks lokal Indonesia. Bukti empiris dari rancangan pembelajaran yang mengintegrasikan sains dan nilai keagamaan memperlihatkan peningkatan keterlibatan belajar sekaligus pemahaman etis siswa, terutama ketika tugas-tugas dirancang berbasis masalah nyata dan refleksi moral (Imamah, 2025). Renjana ini menyatu dengan mandat *Profil Pelajar Pancasila*, karena nalar kritis dan kreativitas dinilai bersamaan dengan keimanan dan akhlak mulia—sebuah *dual emphasis* yang hanya bisa dicapai bila PAI ditempatkan sebagai sistem nilai pengikat, bukan pelengkap kurikulum.

Isu koordinasi lintas-kementerian pantas dibaca sebagai tantangan desain, bukan alasan stagnasi. Literatur kebijakan menempatkan *policy coherence* sebagai prasyarat tata kelola yang efektif—termasuk keseragaman indikator, *data pipeline* bersama, dan forum keputusan yang mengikat lintas otoritas (Giantara & Amiliya, 2023). Jalan keluar yang realistis mencakup *joint steering committee* Kemenag–Kemendikbudristek untuk PAI di sekolah umum, *shared outcomes* pada indikator iman–takwa–akhlak, serta platform pelatihan guru bersama yang menyatukan perspektif kurikulum dan spiritualitas. Upaya ini memperkecil jurang antara teks kebijakan dan praksis, sembari memperkuat posisi PAI sebagai nadi etik sistem pendidikan nasional.

Peta konseptual yang terbentuk dari seluruh uraian ini menegaskan relasi tiga serangkai: ideologi–kurikulum–kelembagaan. Ideologi memberikan arah (tauhid, Pancasila, *wasathiyah*), kurikulum menyediakan instrumen (Profil, *P5*, asesmen autentik), sedangkan kelembagaan memastikan

keberlangsungan (koordinasi lintas-kementerian, kepemimpinan nilai, supervisi transformatif). Koherensi ketiganya melahirkan PAI yang tidak lagi berhenti pada ruang kognitif, melainkan hadir sebagai ekologi nilai—mengalir ke pengalaman belajar, kebijakan sekolah, dan habitus warga belajar. Ketika koherensi ini dirawat secara konsisten, PAI berfungsi persis sebagaimana dirancang oleh fondasi ideologisnya: penuntun etis yang menjiwai seluruh kebijakan pendidikan nasional, sekaligus motor transformasi peradaban yang mengharmoniskan iman, ilmu, dan amal (Kemendikbudristek, 2022a; Mukhibat, 2023; Gaffar, 2025).

2. Transformasi Kebijakan dan Praktik Implementasi

Transformasi kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) di Indonesia merefleksikan perjalanan panjang antara gagasan normatif dan dinamika praksis yang saling menegosiasikan arah pendidikan nasional. Pergeseran paradigma dari Kurikulum 2013 menuju *Kurikulum Merdeka* tidak hanya mencerminkan reformasi administratif, tetapi juga pergeseran epistemologis dalam memandang hakikat belajar, manusia, dan nilai-nilai yang hendak ditanamkan. PAI menempati posisi strategis sebagai ruang pembentukan kesadaran spiritual yang kontekstual dan reflektif, yang tidak berhenti pada pengetahuan dogmatis, melainkan mengantarkan peserta didik pada pemahaman nilai yang hidup dan menggerakkan (Tilaar, 2023).

Kebijakan kurikulum yang baru berusaha memperkuat prinsip *student-centered learning*, yang mengedepankan kemandirian, kreativitas, dan pengalaman belajar bermakna. Dalam kerangka ini, PAI dituntut menyesuaikan pendekatan pedagogisnya agar lebih partisipatif dan transformatif.

Pendekatan *project-based learning* (PjBL) yang diterapkan oleh sejumlah guru PAI menjadi contoh konkret bagaimana transformasi pedagogis ini berjalan. Penelitian Astruti et al. (2024) menemukan bahwa model proyek berbasis nilai keagamaan mendorong peserta didik untuk menafsirkan ajaran Islam secara aplikatif—melalui kegiatan sosial, advokasi lingkungan, dan literasi kemanusiaan. Model tersebut memindahkan fokus pembelajaran dari hafalan menuju internalisasi nilai. Transformasi ini bukan hanya perubahan metode, melainkan juga perubahan paradigma dari *teaching religion* menuju *living values*.

Perubahan besar ini berakar pada perkembangan epistemologi pendidikan Islam yang kini beranjak dari paradigma tekstual menuju paradigma *integrative-humanistic*. Pendidikan Islam dipandang sebagai proses membangun manusia secara utuh—melibatkan dimensi spiritual, intelektual, sosial, dan ekologis. Afandi (2023) menjelaskan bahwa madrasah dan pesantren modern kini mengembangkan model integratif yang menautkan nilai keagamaan dengan isu-isu kontemporer seperti keberlanjutan, keadilan sosial, dan tanggung jawab ekologis. Dalam kerangka kebijakan nasional, arah ini menuntut kurikulum PAI tidak berhenti pada dimensi ibadah individual, tetapi juga menumbuhkan kesadaran sosial-ekologis yang sejalan dengan prinsip *rahmatan lil 'alamin*. Artinya, reformasi kebijakan PAI adalah upaya menumbuhkan spiritualitas yang membebaskan, bukan yang membatasi.

Pada tataran implementasi, kebijakan yang baik bergantung pada manusia yang melaksanakannya. Guru, kepala sekolah, dan pengawas menjadi *street-level bureaucrats* yang menentukan wajah nyata kebijakan di lapangan. Mengacu pada

konsep Lipsky (2010, dikutip dalam Damanhuri, 2023), implementasi kebijakan di ruang kelas tidak pernah mekanistik, melainkan selalu bergantung pada interpretasi dan diskresi guru. Guru PAI yang memiliki *reflective teaching mindset* berperan sebagai penafsir moral—mereka membaca kondisi peserta didik, menimbang situasi sosial, dan menyesuaikan strategi pembelajaran dengan konteks nilai yang hidup di sekitarnya. Damanhuri (2023) menegaskan bahwa guru semacam ini bukan hanya pelaksana regulasi, tetapi agen perubahan yang menanamkan nilai dengan kesadaran reflektif.

Transformasi kebijakan PAI juga menemukan momentumnya melalui pengarusutamaan paradigma moderasi beragama. Paradigma ini muncul sebagai respon atas meningkatnya polarisasi sosial dan gejala intoleransi di ruang publik. PAI memiliki posisi strategis karena pembelajaran agama merupakan titik pertemuan antara teks suci, nalar moral, dan realitas sosial. Fauzi dan Lubis (2023) menegaskan bahwa keberhasilan moderasi beragama dalam kebijakan pendidikan bergantung pada *value reconstruction* di tingkat kurikulum, model pembelajaran, dan penilaian. Moderasi bukan wacana retorik, melainkan *praxis* yang perlu diinternalisasi dalam kultur sekolah, termasuk cara guru berbicara, berpakaian, dan berinteraksi. Program moderasi baru mencapai efektivitas ketika menjadi bagian integral dari *school ethos*, bukan sekadar tema kegiatan seremonial.

Kebijakan penguatan pendidikan karakter berbasis nilai Islam turut menjadi dimensi penting dari transformasi PAI. Melalui integrasi *Program Penguatan Pendidikan Karakter (PPK)* ke dalam *Kurikulum Merdeka*, pemerintah memberikan ruang yang lebih luas bagi guru PAI untuk membentuk kebijakan moral

melalui kegiatan yang berorientasi pada pengalaman (*experiential learning*). Mustofa (2023) menjelaskan bahwa karakter tidak dibangun melalui ceramah, tetapi melalui pembiasaan, keteladanan, dan partisipasi sosial. Karena itu, guru PAI idealnya merancang pembelajaran yang mengundang siswa keluar dari ruang kelas—misalnya proyek sosial di masyarakat, kampanye lingkungan, atau kegiatan kemanusiaan lintas agama. Proses ini mengubah pendidikan agama menjadi laboratorium nilai yang hidup, di mana siswa belajar memaknai kebaikan melalui tindakan.

Reformasi kebijakan juga menuntut pembaruan paradigma evaluasi. Sistem penilaian konvensional yang berfokus pada aspek kognitif tidak mampu mengukur perkembangan spiritual dan moral peserta didik secara utuh. Ibrahim dan Farid (2021) mengusulkan model *authentic assessment* yang menilai perilaku nyata siswa di lingkungan sosial, meliputi kejujuran, tanggung jawab, dan kepedulian. Pendekatan ini menuntut keterampilan observasi dan refleksi dari guru, serta dukungan kepala sekolah untuk menciptakan iklim evaluatif yang etis dan manusiawi. Penilaian berbasis nilai akan membentuk peserta didik yang mampu merefleksikan tindakannya, bukan hanya menghafal ajaran moral. Evaluasi menjadi bagian dari proses pembelajaran itu sendiri—sebuah *assessment as learning*.

Peran kepala sekolah sebagai *instructional leader* menjadi sentral untuk memastikan transformasi berjalan efektif. Kepala sekolah tidak sekadar administrator, melainkan penjaga moral lembaga pendidikan. Yuliani (2023) menunjukkan bahwa kepemimpinan berbasis nilai spiritual mampu menciptakan kultur sekolah yang religius tanpa menumbuhkan eksklusivitas. Kepala sekolah menerjemahkan visi kebijakan nasional menjadi

praktik kelembagaan yang holistik: mereka mendorong kolaborasi antar guru, mengintegrasikan PAI dengan kegiatan literasi, kewirausahaan, dan pendidikan lingkungan, serta memastikan keseimbangan antara nilai religius dan nilai kebangsaan. Kepemimpinan yang transformatif membangun sekolah sebagai *moral community* di mana nilai diajarkan melalui sistem, bukan hanya pidato.

Selain guru dan kepala sekolah, pengawas pendidikan agama memiliki peran strategis sebagai *change facilitator* dalam menjaga kualitas implementasi kebijakan. Munandar (2023) menekankan bahwa paradigma pengawasan harus bergeser dari *compliance-based supervision* menuju *mentoring-based supervision*. Pengawas ideal bukan pengontrol administratif, tetapi pendamping reflektif yang membantu guru mengembangkan inovasi pedagogis dan spiritual. Melalui supervisi yang humanistik, pengawas dapat memastikan bahwa nilai-nilai kebijakan diterjemahkan ke dalam praktik pembelajaran tanpa kehilangan kedalaman etikanya. Peran ini sangat penting agar kebijakan tidak berhenti di atas kertas, tetapi hidup di dalam ruang kelas.

Transformasi kebijakan PAI juga menuntut integrasi teknologi digital yang selaras dengan nilai-nilai spiritual. Era *Society 5.0* menempatkan teknologi bukan hanya sebagai alat, tetapi sebagai ekosistem sosial baru. Rahman (2024) mengingatkan bahwa literasi digital religius harus menjadi kompetensi dasar guru PAI agar mereka dapat mengarahkan siswa memanfaatkan teknologi untuk memperkuat spiritualitas, bukan menurunkannya. Digitalisasi membuka peluang lahirnya ruang belajar reflektif—melalui *digital storytelling*, platform e-

reflection, atau proyek sosial daring—yang dapat memperluas makna pembelajaran PAI di luar ruang kelas.

Transformasi kebijakan dan praktik implementasi PAI, pada akhirnya, merupakan upaya berkelanjutan untuk menjawab tantangan moral bangsa dalam konteks global yang berubah cepat. Pergeseran dari paradigma dogmatis menuju paradigma reflektif-humanistik menuntut kemampuan adaptasi, kreativitas, dan kepemimpinan nilai di setiap level sistem pendidikan. Transformasi sejati bukan sekadar perubahan dokumen, tetapi perubahan *mindset* dan *heartset* para pelaku pendidikan. Ketika kebijakan PAI mampu menumbuhkan guru sebagai pemikir reflektif, kepala sekolah sebagai pemimpin moral, dan pengawas sebagai pendamping spiritual, maka sistem pendidikan nasional Indonesia akan memiliki ruh yang hidup: pendidikan yang menumbuhkan iman sekaligus memperluas kemanusiaan (Tilaar, 2023; Afandi, 2023; Mustofa, 2023).

3. Tantangan Implementasi dan Arah Strategis ke Depan

Tantangan implementasi kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam konteks sistem pendidikan nasional tidak hanya bersifat administratif, tetapi juga ideologis, epistemologis, dan kultural. Meskipun arah transformasi kebijakan telah menegaskan integrasi antara spiritualitas dan modernitas, realitas di lapangan masih menunjukkan kesenjangan antara visi normatif dan praktik empirik. Setiap tahapan implementasi kebijakan membawa kompleksitas baru yang menuntut kemampuan adaptasi struktural, refleksi epistemologis, serta inovasi pedagogis. Tantangan-tantangan ini, bila tidak direspons secara sistematis, dapat mengerdilkan fungsi PAI sebagai

instrumen pembentukan manusia beriman, berilmu, dan berakhlak mulia.

Tantangan pertama yang perlu dicermati adalah persoalan struktural-birokratis. Desentralisasi pendidikan yang semestinya memberi ruang inovasi, sering kali justru memunculkan lapisan birokrasi baru yang memperlambat laju perubahan. Guru dan kepala sekolah dibebani oleh berbagai laporan administratif, asesmen, dan pelaporan digital yang menyita energi reflektif mereka. Hidayat dan Mardiah (2021) menyoroti fenomena *policy fatigue*, yakni kelelahan sistemik akibat tumpang-tindih kebijakan yang berubah terlalu cepat tanpa evaluasi longitudinal. Siklus reformasi kebijakan yang terlalu sering menciptakan *implementation confusion* di tingkat akar rumput—para pelaksana kehilangan arah substansial karena fokus lebih pada kepatuhan administratif ketimbang pembelajaran nilai. Ketika kebijakan menjadi sekadar dokumen, ruh moral yang menjadi inti PAI perlahan memudar.

Pada tataran praksis, birokratisasi juga menimbulkan efek psikologis berupa ketidakberdayaan kebijakan (*policy helplessness*). Guru PAI yang semestinya menjadi agen transformatif, terjebak dalam logika teknokratis yang menekankan output numerik daripada proses internalisasi nilai. Struktur kebijakan yang berlapis menyebabkan gagasan inovatif sering terhenti di tingkat wacana karena hambatan administratif. Dalam situasi demikian, penguatan otonomi profesional guru menjadi kunci agar PAI tidak kehilangan fleksibilitasnya sebagai arena refleksi spiritual dan moral (Mustofa, 2023).

Tantangan kedua yang mengemuka adalah arus digitalisasi dan sekularisasi pengetahuan. Transformasi digital telah

mengubah cara manusia mengakses, memproduksi, dan memaknai informasi keagamaan. Rahman (2024) memperingatkan munculnya fenomena *digital religiosity*, yakni bentuk keberagamaan yang dibangun di atas informasi fragmentaris dan algoritma media sosial. Peserta didik di era digital lebih banyak belajar agama melalui *influencer*, potongan video, dan *content snippets*, yang sering kali kehilangan konteks epistemologis. Dalam situasi ini, PAI di sekolah harus mengambil peran kuratorial—mengarahkan siswa agar mampu memilah, memverifikasi, dan menafsirkan konten keagamaan secara kritis.

Untuk itu, kompetensi *digital religious literacy* menjadi kebutuhan mendesak. Literasi ini tidak hanya mencakup kemampuan menggunakan teknologi untuk belajar agama, tetapi juga kapasitas etis dan spiritual untuk mengelola informasi digital. Guru PAI perlu menguasai media digital sebagai ruang dakwah nilai, tanpa terjebak pada hiburan moralistik. Pembelajaran PAI yang memanfaatkan *learning management system*, video reflektif, dan forum daring dapat memperluas ruang internalisasi nilai, asalkan dikemas secara dialogis dan tidak mengaburkan keaslian ajaran. Dalam konteks kebijakan nasional, penguatan kapasitas digital guru agama harus menjadi bagian dari strategi pengembangan profesional berkelanjutan (Rahman, 2024).

Tantangan ketiga berkaitan dengan inklusivitas dan multikulturalisme. Sekolah-sekolah di Indonesia kini merepresentasikan miniatur keberagaman masyarakat, mencakup perbedaan agama, suku, budaya, dan kebutuhan khusus. Pendidikan Agama Islam yang diselenggarakan di ruang plural membutuhkan pendekatan yang inklusif dan sensitif

terhadap keragaman. Hartini dan Mulyana (2022) menjelaskan bahwa PAI di sekolah inklusi tidak bisa menggunakan pendekatan seragam; guru harus menyesuaikan strategi pedagogis agar peserta didik dengan kebutuhan khusus tetap dapat memahami dan mengalami nilai-nilai Islam secara bermakna. Prinsip rahmah (*compassion-based education*) menjadi landasan utama bagi praksis PAI yang humanis dan non-diskriminatif.

Selain isu inklusi, tantangan multikultural juga semakin signifikan di sekolah-sekolah negeri yang menampung siswa lintas agama. Raihani (2025) menekankan pentingnya membangun *interfaith dialogue* sebagai bagian dari pembelajaran agama di ruang publik. PAI tidak boleh terperangkap pada pola eksklusif yang menekankan identitas keagamaan secara sempit, melainkan harus bertransformasi menjadi pendidikan nilai yang membangun empati dan saling pengertian. Guru PAI dapat merancang proyek lintas iman, misalnya kegiatan sosial bersama, dialog kebangsaan, atau kampanye lingkungan, sebagai sarana menanamkan nilai universal Islam—keadilan, kasih sayang, dan kemanusiaan. Pendekatan seperti ini memperluas cakupan PAI dari sekadar transfer doktrin menuju pendidikan kebajikan publik.

Tantangan keempat berkaitan dengan kualitas sumber daya manusia dan inkonsistensi kebijakan. Banyak kebijakan PAI masih bersifat *top-down*, di mana guru dan praktisi lapangan hanya menjadi pelaksana tanpa ruang untuk berpartisipasi dalam proses perumusan. Hasanah (2022) menunjukkan bahwa kurangnya dialog antara perumus kebijakan dan pelaksana menyebabkan kesenjangan interpretasi yang signifikan. Akibatnya, visi kebijakan yang mulia sering kali gagal

diimplementasikan secara efektif karena tidak sesuai dengan realitas lapangan. Pendekatan *participatory policy making* harus dikedepankan agar guru, kepala sekolah, dan pengawas terlibat dalam proses formulasi kebijakan. Dengan demikian, kebijakan akan lebih kontekstual, adaptif, dan memiliki rasa kepemilikan yang kuat di kalangan pelaksana.

Tantangan terakhir menyentuh aspek epistemologis dan filosofis: bagaimana mengembangkan kurikulum PAI yang relevan terhadap perkembangan ilmu pengetahuan modern tanpa kehilangan esensi spiritualitas Islam. Krisis epistemologi pendidikan Islam, sebagaimana dikemukakan Zulkifli (2022), berakar pada dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum. Akibatnya, pendidikan Islam sering kali terjebak dalam pola defensif—menjaga kesucian dogma tetapi gagal menjawab tantangan rasionalitas modern. Untuk mengatasi hal ini, kebijakan PAI perlu mendorong integrasi *scientific literacy* dan *spiritual wisdom* melalui pendekatan interdisipliner. Kolaborasi antara ilmuwan, ulama, dan pendidik dapat menghasilkan model pembelajaran yang mengaitkan wahyu, akal, dan realitas sosial sebagai satu kesatuan epistemik.

Menjawab kompleksitas tersebut, arah kebijakan strategis PAI ke depan harus berorientasi pada *policy coherence*, yaitu keselarasan antara visi ideologis, instrumen regulatif, dan praktik implementasi. Koherensi ini mencakup integrasi antara Kementerian Agama dan Kemendikbudristek dalam merumuskan standar kompetensi guru, penyelarasan kurikulum nasional, serta harmonisasi sistem evaluasi berbasis karakter. Mustofa (2023) menegaskan pentingnya menumbuhkan *reflective practitioner* di kalangan guru agama, yakni pendidik yang mampu memadukan pengetahuan teoretis, kebijaksanaan moral, dan

kepekaan sosial. Reorientasi pelatihan guru harus diarahkan pada pembentukan kepribadian kepemimpinan moral, bukan sekadar peningkatan keterampilan teknis.

Pendekatan *whole school approach* menjadi strategi kebijakan yang menjanjikan untuk memperkuat ekosistem PAI di sekolah. Model ini mengandaikan bahwa seluruh warga sekolah—guru, siswa, tenaga kependidikan, dan kepala sekolah—berpartisipasi dalam membangun kultur religius yang inklusif. Raihani (2025) mencatat keberhasilan pendekatan ini di Malaysia dan Inggris, di mana pendidikan agama diintegrasikan dalam visi, tata kelola, dan kegiatan keseharian sekolah. Adaptasi model ini di Indonesia dapat dilakukan dengan mengedepankan kearifan Islam Nusantara yang menekankan moderasi, toleransi, dan gotong royong. Budaya lokal bukan hambatan, melainkan medium kontekstual untuk menjelmakan nilai-nilai Islam ke dalam praktik sosial pendidikan.

Ke depan, kebijakan PAI harus dipahami bukan sebagai sektor tersendiri, tetapi sebagai dimensi moral dari seluruh sistem pendidikan nasional. Upaya ini memerlukan koordinasi lintas kementerian yang kuat, lembaga riset kebijakan pendidikan Islam yang independen, serta forum akademik lintas agama yang menjadi ruang diskursus bagi penguatan moderasi. Penguatan kapasitas kepala sekolah dan pengawas juga krusial agar kebijakan tidak berhenti di tataran regulatif, melainkan hidup dalam ekosistem sekolah.

Tantangan implementatif yang kompleks justru membuka peluang strategis untuk membangun sistem pendidikan agama yang relevan, reflektif, dan resilien. Masa depan kebijakan PAI akan ditentukan oleh sejauh mana bangsa ini mampu

meneguhkan spiritualitas sebagai dasar moral modernitas. Ketika PAI berhasil menjembatani iman dan ilmu, tradisi dan teknologi, serta kebudayaan lokal dan global, maka pendidikan agama Islam tidak hanya menjadi instrumen kebijakan, melainkan kekuatan peradaban yang memanusiakan (Tilaar, 2023; Zulkifli, 2022; Raihani, 2025).

C. Kesimpulan dan Implikasi

Keseluruhan uraian menegaskan bahwa Pendidikan Agama Islam (PAI) memegang peran strategis sebagai jantung etis kebijakan pendidikan nasional: bukan sekadar satu mata pelajaran, melainkan sistem nilai yang menuntun arah tujuan, isi, dan kultur sekolah. Fondasi ideologisnya bersandar pada *Ketuhanan Yang Maha Esa* sebagai asas konstitusional yang menautkan spiritualitas, kemanusiaan, dan kebangsaan. Kerangka ini sejalan dengan triadik gagasan nasionalisme–humanisme–religiusitas yang menempatkan moralitas sebagai inti pembangunan manusia Indonesia (Tilaar, 2023). Dalam horizon tersebut, PAI diproyeksikan bukan hanya mentransmisikan ajaran, tetapi mentransformasikan nilai menjadi akhlak sosial yang nyata—sebuah orientasi yang menggemakan paradigma *tauhidic* tentang kesatuan pengetahuan, nilai, dan tindakan (Zulkifli, 2022).

Konfigurasi kebijakan mutakhir melalui *Kurikulum Merdeka* memperluas peluang PAI untuk menjadi pengikat nilai lintas disiplin. Integrasi PAI ke dalam dimensi “beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia” dari *Profil Pelajar Pancasila* memberi jangkar etis bagi literasi, numerasi, nalar kritis, kreativitas, serta kebinekaan global. Bukti

implementatif memperlihatkan bahwa pembelajaran berbasis proyek dan pengalaman—termasuk proyek moderasi beragama, kepedulian lingkungan, dan kerja sosial—lebih efektif menumbuhkan pemahaman nilai yang kontekstual ketimbang hafalan normatif (Astruti et al., 2024). Arah ini hanya akan berkelanjutan apabila desain penilaian bergerak menuju *authentic assessment* yang menangkap perubahan sikap dan laku, bukan sekadar skor pengetahuan (Ibrahim & Farid, 2021).

Diagnosa tantangan memperlihatkan lima simpul problematik yang saling berkelindan. Pertama, birokratisasi dan *policy fatigue* membuat energi aktor pendidikan terserap ke kepatuhan administratif sehingga inovasi nilai tersendat (Hidayat & Mardiah, 2021). Kedua, digitalisasi melahirkan *digital religiosity* yang fragmentaris; respons kebijakan harus memperkuat *digital religious literacy* agar teknologi menjadi medium pendalaman spiritual, bukan pengganti (Rahman, 2024). Ketiga, tuntutan inklusivitas dan multikulturalisme mengharuskan pedagogi PAI yang adaptif terhadap kebutuhan khusus sekaligus membangun dialog lintas iman di ruang publik sekolah (Hartini & Mulyana, 2022; Raihani, 2025). Keempat, pola *top-down* menimbulkan kesenjangan interpretasi antara perumus dan pelaksana; partisipasi guru, kepala sekolah, dan pengawas perlu diposisikan sebagai prasyarat desain kebijakan (Hasanah, 2022). Kelima, krisis epistemologi akibat dikotomi ilmu agama–ilmu umum menuntut integrasi *scientific literacy* dan *spiritual wisdom* melalui penelitian interdisipliner yang membumikan dialog wahyu–akal–realitas sosial (Zulkifli, 2022).

Arah strategis ke depan menghendaki *policy coherence* yang menyatukan visi, regulasi, dan praktik. Integrasi Kementerian Agama dan Kemendikbudristek perlu diwujudkan lewat sasaran

bersama, indikator kinerja lintas-kementerian, *data pipeline* terpadu, serta forum keputusan bersama agar PAI tidak berjalan sebagai dua kebijakan paralel (Giantara & Amiliya, 2023). Reorientasi pengembangan profesional guru PAI perlu menumbuhkan *reflective practitioner* yang mampu merancang pembelajaran nilai berbasis pengalaman, mengelola asesmen autentik, dan memfasilitasi refleksi moral siswa (Mustofa, 2023). Kepemimpinan kepala sekolah sebagai *instructional–moral leader* dan peran pengawas sebagai *change facilitator* harus menggeser orientasi dari kontrol administrasi menuju pendampingan akademik–spiritual yang berkelanjutan (Yuliani, 2023; Munandar, 2023).

Rekomendasi operasional dapat diringkas ke lima tus perubahan. Pertama, rekonstruksi kurikulum PAI berbasis paradigma *tauhidic* yang mengikat proyek lintas disiplin pada isu keberlanjutan, keadilan sosial, dan kewargaan; langkah ini sekaligus menguatkan *Profil Pelajar Pancasila*. Kedua, pengarusutamaan moderasi beragama ke perangkat ajar, indikator kinerja guru, dan kultur sekolah agar semangat *wasathiyah* berwujud praktik keseharian, bukan sekadar kampanye (Fauzi & Lubis, 2023). Ketiga, penguatan ekosistem asesmen autentik—portofolio karakter, observasi perilaku prososial, *self/peer assessment* reflektif—agar evaluasi selaras dengan tujuan iman, takwa, dan akhlak mulia (Ibrahim & Farid, 2021). Keempat, adopsi *whole school approach* yang memobilisasi seluruh warga sekolah untuk membangun komunitas moral yang inklusif berparadigma Islam Nusantara (Raihani, 2025). Kelima, program literasi digital religius terstruktur bagi guru dan siswa untuk menata otoritas keilmuan, mengelola risiko

mis/disinformation, serta mengkreasi ruang refleksi spiritual berbasis teknologi (Rahman, 2024).

Kesimpulan akhirnya menegaskan bahwa keberhasilan menempatkan PAI dalam arus kebijakan pendidikan nasional bergantung pada koherensi tiga serangkai: fondasi ideologis yang jelas, instrumen kurikulum–asesmen yang selaras, dan tata kelola kelembagaan yang kolaboratif. Ketika koherensi itu terjaga, PAI berfungsi sesuai rancangan: motor transformasi peradaban yang mengharmoniskan iman, ilmu, dan amal; pengikat etis bagi seluruh kebijakan pendidikan; serta ruang pembudayaan nilai yang memanusiakan di tengah arus global yang serba cepat (Kemendikbudristek, 2022; Tilaar, 2023).

Daftar Pustaka

- Afandi, M. (2023). *Model integratif pendidikan Islam di madrasah dan pesantren modern: Spirit humanistik dan ekologis*. Jurnal Pendidikan Islam, 12(2), 145–160.
- Anwar, F. (2025). *Literasi moderasi beragama dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka: Pergeseran paradigma pembelajaran reflektif*. Jurnal Kebijakan Pendidikan Islam, 9(1), 1–18.
- Astruti, D., Ismail, I., Fatimah, N., Puspita, L., & Herlina, R. (2024). *Project-based learning pada PAI di Kurikulum Merdeka: Dampak terhadap pemahaman nilai keagamaan dan sosial*. Jurnal Inovasi Pendidikan Islam, 9(1), 33–48.
- Ball, S. J. (2021). *The education debate* (4th ed.). Policy Press.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

- Damanhuri, A. (2023). *Guru PAI sebagai policy interpreter: Diskresi, refleksi, dan agensi kebijakan di ruang kelas*. Jurnal Kebijakan & Manajemen Pendidikan Islam, 7(3), 201–217.
- Fauzi, A., & Lubis, M. (2023). *Moderasi beragama sebagai paradigma kebijakan pendidikan Islam di Indonesia*. Jurnal Ilmiah Pendidikan Agama Islam, 5(2), 112–126.
- Gaffar, A. (2025). *Inclusive tawhid sebagai basis rekonstruksi pendidikan Islam humanistik*. Journal of Islamic Educational Thought, 5(1), 21–39.
- Giantara, F., & Amiliya, R. (2023). *Dualitas tata kelola PAI: Sinergi Kemenag–Kemendikbudristek dan implikasi implementasi*. Jurnal Ilmu Pendidikan Islam Indonesia, 11(1), 1–18.
- Hasanah, N. (2022). *Kebijakan Pendidikan Agama Islam sebagai kebijakan publik berbasis nilai: Analisis regulasi dan implementasi*. Jurnal Studi Pendidikan Islam, 6(1), 25–39.
- Hartini, N., & Mulyana, A. (2022). *PAI di sekolah inklusif: Adaptasi pedagogi dan keadilan spiritual bagi peserta didik berkebutuhan khusus*. Jurnal Pendidikan Inklusif, 8(2), 87–102.
- Hidayat, R., & Mardiah, S. (2021). *Policy fatigue pada implementasi kebijakan PAI di sekolah: Antara kepatuhan administratif dan substansi nilai*. Al-Tarbawi: Jurnal Pendidikan, 10(2), 91–107.
- Ibrahim, M., & Farid, M. (2021). *Authentic assessment untuk PAI: Menilai kejujuran, empati, dan kepedulian sosial*. Jurnal Penelitian & Evaluasi Pendidikan Islam, 5(1), 51–67.
- Imamah, N. (2025). *Mengintegrasikan sains dan nilai keagamaan: Desain tugas berbasis masalah dan refleksi moral di PAI*. Jurnal Riset Pembelajaran Islam, 4(2), 55–72.

- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2022). *Modul penguatan moderasi beragama bagi pendidik*. Ditjen Pendidikan Islam.
- Kemendikbudristek. (2022a). *Profil Pelajar Pancasila: Capaian dan perangkat implementasi Kurikulum Merdeka*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Kemendikbudristek. (2022b). *Panduan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) untuk satuan pendidikan*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- KSPSTendik (Kelompok Studi & Penggerak Sumber Daya Tendik). (2023). *Implementasi P5 di sekolah: Praktik baik lintas disiplin dan penguatan karakter*. Laporan kebijakan internal.
- Mukhibat. (2023). *Arus utama moderasi beragama dalam RPJMN dan implikasinya bagi pendidikan Islam*. Jurnal Pendidikan Islam Indonesia, 8(2), 101–118.
- Munandar, S. (2023). *Pengawas PAI sebagai change facilitator: Dari compliance menuju mentoring*. Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 9(1), 33–49.
- Munif, M. (2023). *Moderasi beragama di sekolah: Indikator operasional dan strategi pengarusutamaan*. Ta'dibuna: Jurnal Pendidikan Islam, 12(1), 1–20.
- Mustofa, A. (2023). *Membangun reflective practitioner pada guru PAI: Kerangka pengembangan profesional berkelanjutan*. Jurnal Pendidikan Karakter Islam, 8(1), 21–36.
- Rahman, A. (2024). *Digital religious literacy for Islamic education: Risks, practices, and opportunities in Society 5.0*. Journal of Islamic Education Studies, 15(1), 77–92.
- Raihani. (2025). *Whole school approach & interfaith dialogue: Pelajaran untuk sekolah negeri Indonesia di era Kurikulum Merdeka*. Asia Pacific Journal of Education, 45(2), 145–162.

- Rohman, A. (2022). *Ekologi sosial sekolah dan keberhasilan PAI: Kultur, relasi, dan habituasi nilai*. Al-Ta'dib: Jurnal Pendidikan, 17(1), 56–70.
- Sarif, S. (2025). *Tauhidic paradigm dalam manajemen strategis pendidikan: Koherensi tujuan etis dan ketahanan kelembagaan*. International Journal of Islamic Management, 3(1), 11–28.
- Sukmawati, D., & Istanto, R. (2025). *Implementasi Kurikulum Merdeka di PAI: Efektivitas, kendala, dan kesiapan epistemik guru*. Jurnal Pendidikan Islam Nusantara, 6(1), 15–31.
- Tilaar, H. A. R. (2023). *Transformasi pendidikan nasional: Antara kontinuitas dan perubahan*. Grasindo.
- Yuliani, R. (2023). *Instructional–moral leadership: Menautkan kebijakan, kurikulum, dan kultur religius sekolah*. Jurnal Kepemimpinan & Pendidikan, 7(2), 114–129.
- Yuniarti, S. (2022). *Sinkronisasi standar dan evaluasi PAI di sekolah umum: Studi koordinasi lintas lembaga*. Jurnal Administrasi & Kebijakan Pendidikan, 4(3), 201–220.
- Zulkifli, M. (2022). *Paradigma tauhidic dan integrasi ilmu: Arah baru epistemologi pendidikan Islam*. Jurnal Pendidikan & Pemikiran Islam, 14(3), 223–240.

Implementasi Kebijakan Moderasi Beragama Dalam Pendidikan Agama Islam

Oleh:

Abdan Navy Saputra & Endi Rochaendi
Prodi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam
FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Moderasi beragama menempati posisi strategis sebagai fondasi etika sekaligus orientasi kebijakan publik pendidikan nasional. Gagasan ini tumbuh dari kesadaran bahwa sekolah bukan hanya ruang transmisi pengetahuan, melainkan ekosistem pembentukan nalar moral, kepribadian kewargaan, dan sensitivitas kultural generasi muda. Negara berideologi Pancasila menempatkan *Ketuhanan Yang Maha Esa* sebagai dasar moral yang menautkan spiritualitas, kemanusiaan, dan kebangsaan; konsekuensinya, pendidikan diarahkan untuk melahirkan manusia Indonesia yang beriman, berilmu, dan berakhlak mulia tanpa kehilangan daya kritis atas realitas sosial (Tilaar, 2023). Melalui Pendidikan Agama Islam (PAI), mandat tersebut memperoleh wahana praksis: nilai-nilai Islam dioperasionalkan pada ranah kurikulum, pedagogi, asesmen, dan kultur sekolah

agar berdaya menghadapi ekstremisme sekaligus tidak terjebak pada sekularisme yang memutus iman dari praksis sosial.

Realitas kontemporer memperlihatkan akselerasi globalisasi, penetrasi teknologi digital, serta polarisasi identitas yang memecah homogenitas makna keagamaan. Gejala *platformization* informasi menciptakan lanskap *digital religiosity* yang ringkas, viral, namun sering terlepas dari otoritas keilmuan dan etika dialog, sehingga tafsir keagamaan mudah menjadi fragmentaris dan konfrontatif. Pada titik ini, moderasi beragama tampil sebagai keharusan epistemologis—ikhtiar meneguhkan Islam *wasathiyah* yang menjunjung keadilan, empati, dan *public reason* untuk merawat koeksistensi damai di tengah kemajemukan (Zulkifli, 2022). Orientasi tersebut mengharuskan PAI bergeser dari pola ajar berbasis hafalan ke pembelajaran reflektif-kontekstual, memadukan *text* dan *context* agar siswa memiliki kemampuan bernalar secara etis, menguji bukti, serta berelasi hormat pada keberbedaan.

Kerangka kebijakan nasional telah menegaskan penanda normatif yang jelas. Kementerian Agama merumuskan empat indikator moderasi beragama—komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, serta penerimaan terhadap tradisi—sebagai jangkar konseptual dan operasional (Kemenag, 2022). Indikator ini menjadi acuan bagi satuan pendidikan untuk menyusun capaian pembelajaran, menata lingkungan institusional yang inklusif, serta membangun mekanisme pencegahan konflik berbasis musyawarah. Penegasan tersebut bertemu secara produktif dengan *Profil Pelajar Pancasila* dan *Kurikulum Merdeka* yang menempatkan dimensi “beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia” sebagai fondasi identitas pelajar, berkelindan dengan nalar kritis, kreativitas, kemandirian, gotong royong, dan

kebinekaan global (Kemendikbudristek, 2022). Sinergi antarinstrumen ini membuka ruang transdisipliner bagi PAI untuk mengaitkan iman, ilmu, dan aksi sosial.

Paradigma kurikuler yang dituju ialah integrasi nilai keagamaan ke kompetensi abad ke-21 tanpa mengurangi kedalaman spiritual. PAI diarahkan bukan semata mengajarkan *what to think* tentang doktrin, melainkan *how to think and how to live* secara bermoral di ruang publik majemuk. Pendekatan *student-centered* dan *project-based* memungkinkan siswa menguji nilai kemurahan hati, keadilan, dan kepedulian lingkungan melalui proyek layanan, studi kasus, atau dialog antarsiswa lintas identitas; bukti empiris menunjukkan pergeseran metode demikian meningkatkan pemahaman nilai religius yang kontekstual dan prososial (Astruti et al., 2024). Di saat bersamaan, arsitektur asesmen perlu bergeser ke *authentic assessment*—portofolio aksi sosial, jurnal reflektif, observasi perilaku—agar perubahan afektif dan disposisional terukur secara sah, tidak reduktif pada skor kognitif semata (Ibrahim & Farid, 2021).

Koherensi kebijakan menuntut tata kelola yang menyatukan visi makro dan praktik mikro. Dualisme kewenangan antara Kementerian Agama dan Kemendikbudristek kerap melahirkan irisan program, indikator yang tak selalu selaras, serta beban administratif yang menyita energi pedagogis. Telaah mutakhir menandakan perlunya *policy coherence* melalui *joint steering committee*, indikator kinerja bersama, dan *data pipeline* terpadu agar guru PAI tidak terpaku pada kepatuhan administrasi, melainkan memperoleh *scaffolding* profesional untuk berinovasi (Giantara & Amiliya, 2023). Dari perspektif implementasi, guru berperan sebagai *policy interpreter*—

aktor yang menafsir, menyesuaikan, dan memaknai kebijakan berdasarkan kebutuhan nyata siswa dan ekologi sekolah; kapasitas reflektif dan etos kepemimpinan pedagogis menjadi variabel penentu keberhasilan (Damanhuri, 2023).

Dimensi kultural sekolah juga menentukan hidup–matinya moderasi sebagai *school ethos*. Kepala sekolah idealnya bertindak sebagai *instructional–moral leader* yang menautkan visi ke kebijakan internal—kode etik anti-diskriminasi, SOP penanganan konflik, kalender kegiatan lintas identitas—serta menjamin bahwa alokasi sumber daya mendukung pembelajaran nilai yang partisipatif (Yuliani, 2023). Pengawas PAI berperan sebagai *change facilitator* yang menggeser supervisi dari pola kepatuhan menuju pendampingan berbasis bukti, termasuk *lesson study* berfokus karakter dan bimbingan perancangan rubrik asesmen nilai (Munandar, 2023). Ketika kepemimpinan, pembelajaran, dan penjaminan mutu bertemu pada horizon yang sama, moderasi beragama tidak berhenti sebagai jargon, tetapi hadir sebagai praktik keseharian warga sekolah.

Ekosistem sosial yang luas turut memengaruhi keberlanjutan implementasi. Kemitraan sekolah–keluarga–komunitas memperkecil jurang antara nilai yang diajarkan dan nilai yang dihidupi. Organisasi keagamaan moderat, lembaga lintas iman, serta otoritas adat dapat menjadi *moral constituency* yang menyuplai teladan sosial, sumber rujukan *mu‘tabar*, dan ruang dialog yang aman. Temuan kawasan Asia Pasifik menunjukkan *whole school approach*—yang menautkan kebijakan, praktik, dan partisipasi komunitas—efektif membangun kultur koeksistensi serta memperkuat ketahanan sekolah atas narasi ekstrem (Raihani, 2025). Implikasi bagi PAI jelas: integrasi

moderasi beragama menuntut horizon kolaboratif, bukan sekadar perbaikan internal kelas.

Agenda digital memerlukan perhatian khusus. Arus *attention economy* sering mendorong polarisasi, menggandar konten provokatif dan menyederhanakan isu kompleks menjadi dikotomi “kita–mereka”. PAI perlu mengembangkan *digital religious literacy*—kemampuan menilai otoritas keilmuan, mengenali *mis/disinformation*, serta mempraktikkan etika komunikasi siber—agar iman bertemu kebijaksanaan teknologi dan nalar publik yang bertanggung jawab. Rancang bangun pembelajaran dapat memanfaatkan *digital storytelling*, kurasi kanal rujukan, atau *micro-reflection vlog* untuk melatih *guided autonomy* siswa di ruang daring tanpa mengaburkan kedalaman spiritual (Rahman, 2024). Arah ini sejalan dengan mandat *Profil Pelajar Pancasila* dan cita-cita *SDG 4* tentang pendidikan berkualitas dan inklusif.

Kerangka konseptual pada akhirnya merangkum tiga poros analitis yang saling menguatkan. Poros ideologis memberikan arah normatif—tauhid, *wasathiyah*, dan Pancasila—yang meneguhkan tujuan etis pendidikan. Poros struktural memastikan keberlangsungan melalui regulasi, pelatihan, dan *accountability* lintas-kementerian yang sinkron. Poros praksis menerjemahkan nilai ke rancangan kurikulum, strategi pembelajaran, serta asesmen yang menilai laku, bukan hanya ujar. Ketika ketiga poros ini beresonansi, PAI berfungsi sebagai sistem nilai yang memandu seluruh pengalaman belajar; iman tidak lagi terkurung di ruang kognitif, melainkan berdenyut pada tindakan sosial yang adil, empatik, dan berkeadaban (Kemendikbudristek, 2022; Kemenag, 2022).

Garis besar ini menyiapkan lajur bagi pembahasan empiris mengenai desain kurikulum, model pedagogi, mekanisme penilaian, peran aktor, serta tantangan implementasi yang perlu diidentifikasi secara jernih. Fokus analitis selanjutnya diarahkan pada bagaimana indikator moderasi beragama disematkan ke capaian pembelajaran; sejauh mana pendekatan *project-based*, *dialogic teaching*, dan *service learning* memfasilitasi internalisasi nilai; seperti apa arsitektur *monitoring–evaluation–learning* yang valid untuk mengukur perubahan disposisional; serta bagaimana *policy coherence* lintas-kementerian dan jejaring komunitas memperkuat daya tahan sekolah terhadap arus ekstremisme. Pijakan teoretik dan kebijakan sudah tersedia; tugas ilmiah yang menanti ialah merumuskan model implementasi yang teruji, kontekstual, dan berkelanjutan—agar moderasi beragama tidak berhenti pada teks kebijakan, melainkan hidup sebagai kultur pendidikan yang memanusiakan (Giantara & Amiliya, 2023; Astruti et al., 2024; Ibrahim & Farid, 2021; Raihani, 2025; Rahman, 2024).

B. Pembahasan

1. Fondasi Kebijakan dan Dimensi Ideologis

Kebijakan moderasi beragama dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) berakar kuat pada fondasi ideologis yang bersumber dari paradigma *tauhidic*—pandangan integral tentang kesatuan antara ilmu, nilai, dan amal. Paradigma ini menegaskan bahwa setiap bentuk pengetahuan, baik religius maupun empiris, sejatinya tidak berdiri sendiri, melainkan saling berjaln dalam kesatuan kesadaran spiritual yang menempatkan Tuhan sebagai pusat nilai dan tujuan akhir kehidupan (Sarif, 2025). Dari

perspektif ini, dikotomi antara pengetahuan agama dan pengetahuan umum merupakan warisan historis yang harus direkonstruksi, karena keduanya bersumber pada satu prinsip ilahiah yang sama: menegakkan kebenaran, keadilan, dan kemaslahatan. Maka, moderasi beragama dalam konteks PAI tidak lahir dari kompromi politik atau agenda administratif, tetapi dari keinsafan teologis bahwa iman sejati selalu meniscayakan akal, dan akal yang sehat selalu mengantarkan pada penguatan iman.

Paradigma *tauhidic* ini memiliki implikasi langsung terhadap desain kebijakan pendidikan nasional, terutama dalam hal bagaimana PAI diposisikan sebagai poros nilai dalam keseluruhan sistem pembelajaran. Pendidikan agama bukan sekadar pelengkap kurikulum, melainkan fondasi etik dan moral bagi seluruh disiplin ilmu (Tilaar, 2023). Dalam kerangka tersebut, PAI berperan sebagai ruang internalisasi nilai keagamaan yang membentuk kepribadian pelajar beriman, berakal kritis, dan berakhlak sosial. Konsep ini mengandung pesan mendasar bahwa spiritualitas bukan dimensi pasif yang hanya menyangkut hubungan vertikal dengan Tuhan, tetapi juga aktualisasi horizontal dalam relasi antarmanusia dan alam semesta. Karena itu, keberhasilan pendidikan Islam tidak diukur dari sejauh mana siswa memahami dogma, melainkan sejauh mana mereka menghidupkan nilai-nilai Islam sebagai moralitas publik.

Moderasi beragama di ranah PAI harus dipahami bukan sebagai bentuk kompromi teologis atau relativisme nilai, melainkan sebagai strategi epistemologis dan pedagogis untuk menjaga keseimbangan antara keyakinan dan kemanusiaan. Dalam tradisi Islam klasik, konsep *wasathiyah* telah mengakar

sebagai orientasi berpikir yang menolak ekstremitas—baik ekstrem dalam penafsiran teks maupun dalam penolakan terhadap nilai kemanusiaan. *Wasathiyah* berarti mengambil jalan tengah yang proporsional: setia pada prinsip, terbuka pada konteks, dan berorientasi pada kemaslahatan universal (*rahmatan lil 'alamin*). Nilai-nilai ini kemudian diterjemahkan dalam pendidikan sebagai orientasi pembelajaran reflektif, rasional, dan damai. Zulkifli (2022) menegaskan bahwa pendidikan Islam yang berbasis integrasi antara *faith* dan *reason* merupakan syarat mutlak bagi lahirnya generasi beragama yang inklusif dan cerdas sosial.

Pendidikan Agama Islam yang mengusung moderasi beragama harus mampu menjembatani dua kutub nilai besar: *faith* (iman) dan *civic virtue* (keutamaan kewargaan). Hubungan ini penting karena keimanan yang tidak disertai tanggung jawab sosial akan menjelma menjadi dogmatisme tertutup, sedangkan keutamaan kewargaan tanpa basis iman berpotensi kehilangan arah moral. Melalui PAI, kedua nilai ini dapat bersinergi untuk menumbuhkan kepribadian pelajar yang religius sekaligus humanis—taat beragama namun terbuka terhadap pluralitas sosial dan budaya. Hal ini sejalan dengan semangat Pancasila yang mengedepankan keseimbangan antara religiositas dan kemanusiaan universal. Maka, moderasi beragama tidak berhenti pada tataran doktrin, tetapi menjadi ethos kebangsaan yang menuntun perilaku publik peserta didik.

Kebijakan pemerintah yang dituangkan melalui *Moderasi Beragama Nasional Roadmap 2020–2024* menandai babak baru dalam sejarah kebijakan publik di bidang pendidikan agama. Dokumen ini tidak hanya berisi arahan normatif, tetapi juga kerangka operasional yang menempatkan sekolah sebagai arena

strategis pembudayaan moderasi. Sekolah dipahami sebagai mikro-kosmos masyarakat, tempat di mana nilai-nilai keberagamaan, kewargaan, dan kemanusiaan bertemu secara dinamis. Melalui kebijakan ini, Kementerian Agama mendorong setiap satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulum dan aktivitas yang menanamkan empat pilar utama moderasi: komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, dan penghargaan terhadap tradisi lokal (Kemenag, 2022). Keempat pilar tersebut menjadi instrumen ideologis sekaligus indikator implementatif bagi keberhasilan pendidikan agama dalam konteks kebangsaan.

Komitmen kebangsaan menegaskan bahwa keberagamaan harus berakar pada kesetiaan terhadap negara dan konstitusi yang menjamin kebebasan beragama bagi semua warga. Toleransi memastikan bahwa perbedaan tafsir dan keyakinan tidak berujung pada eksklusi sosial, melainkan menjadi peluang bagi pembelajaran antariman. Sikap anti-kekerasan menegaskan penolakan terhadap segala bentuk ekstremisme, baik fisik maupun simbolik, yang mengancam keutuhan sosial. Sementara penerimaan terhadap tradisi lokal menegaskan bahwa Islam Nusantara bukan Islam yang tercerabut dari akar sejarahnya, tetapi Islam yang hidup dan berdialog dengan kearifan budaya setempat (Raihani, 2025). Keempat dimensi ini, bila diintegrasikan secara pedagogis, menjadikan PAI sebagai wahana transformatif untuk membangun masyarakat yang damai dan berkeadilan.

Kebijakan moderasi beragama juga memperlihatkan dimensi ideologis yang lebih luas, yakni upaya negara membumikan nilai-nilai Islam moderat sebagai *public ethos* dalam sistem pendidikan nasional. Pemerintah memandang moderasi

bukan semata urusan teologi, tetapi bagian dari strategi kebudayaan dan pembangunan manusia. Oleh karena itu, moderasi diposisikan sejajar dengan prinsip-prinsip *education for sustainable development* dan *global citizenship education* yang dicanangkan UNESCO (2021). Integrasi ini memperluas makna PAI dari sekadar pembelajaran religius menuju pembelajaran nilai yang menyiapkan warga global berkarakter spiritual, kritis, dan berkeadaban.

Pendekatan kebijakan yang demikian memberi penegasan bahwa PAI tidak dapat direduksi menjadi domain kognitif atau administratif, melainkan fondasi ideologis yang menggerakkan keseluruhan arah pendidikan nasional. Pada level praksis, hal ini mengharuskan penyesuaian kurikulum agar lebih dialogis, kontekstual, dan adaptif terhadap dinamika masyarakat. Nilai moderasi tidak boleh berhenti di teks pelajaran, tetapi harus hidup di ruang interaksi sekolah—dalam cara guru menuntun siswa berdiskusi, dalam kebijakan sekolah menangani perbedaan, hingga dalam kultur institusi yang menghormati pluralitas.

Tantangan terbesar kebijakan moderasi beragama justru terletak pada bagaimana ideologi tersebut diterjemahkan ke dalam praksis yang autentik. Dalam banyak kasus, moderasi masih dipahami sebagai *buzzword* administratif, bukan sebagai paradigma kerja yang menuntun perumusan visi, strategi, dan evaluasi pendidikan. Karena itu, diperlukan proses *internalization of policy meaning* di kalangan pendidik agar kebijakan ini tidak berhenti pada tataran dokumen. Guru perlu memahami moderasi bukan sebagai “ajaran tambahan” melainkan sebagai “kerangka berpikir dan bertindak” yang menyatu dalam seluruh proses pembelajaran. Ketika guru mampu menafsirkan kebijakan

secara reflektif, mereka menjadi *agents of transformation* yang menanamkan nilai moderasi bukan lewat kata, tetapi lewat laku.

Secara keseluruhan, fondasi kebijakan moderasi beragama memancarkan kesadaran ideologis bahwa pendidikan agama memiliki peran ganda: memelihara iman dan memperkuat kemanusiaan. Paradigma *tauhidic* memberi jaminan bahwa integrasi keduanya tidak kontradiktif, melainkan saling meneguhkan. PAI yang berorientasi moderasi beragama karenanya menjadi laboratorium peradaban, tempat siswa belajar menimbang nilai, berdialog tanpa membenci, serta menghidupi iman yang mendorong perdamaian. Kebijakan pemerintah melalui *Moderasi Beragama Roadmap* bukanlah akhir dari proses, tetapi titik tolak menuju pendidikan Islam yang meneguhkan spiritualitas di tengah dunia yang plural, digital, dan kompleks. Fondasi ideologis ini menuntun bahwa tugas utama PAI bukan sekadar menyiapkan peserta didik menjadi insan saleh ritual, melainkan menjadi manusia beriman yang memelihara martabat kehidupan bersama—suatu cita-cita luhur yang sejalan dengan hakikat Islam sebagai rahmat bagi semesta.

2. Dimensi Struktural: Kelembagaan, Regulasi, dan Tata Kelola

Implementasi kebijakan moderasi beragama dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak dapat dilepaskan dari konfigurasi struktural kelembagaan dan tata kelola pendidikan nasional yang kompleks. Di satu sisi, Kementerian Agama (Kemenag) memiliki mandat substantif untuk mengatur, membina, dan mengawasi pelaksanaan PAI di semua jenjang pendidikan; di sisi lain, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) menjadi penanggung

jawab utama sistem pendidikan nasional secara keseluruhan, termasuk penyelenggaraan sekolah umum tempat guru PAI mengajar. Hubungan yang bersifat *cross-authority* ini melahirkan struktur birokrasi ganda yang sering kali menghadirkan ambiguitas kewenangan, duplikasi tugas, dan tumpang tindih kebijakan. Giantara dan Amiliya (2023) menegaskan bahwa guru PAI berada dalam posisi unik: status administratif mereka berada di bawah Kemenag, namun pelaksanaan tugas harian berlangsung di bawah manajemen sekolah yang dikelola Kemendikbudristek. Posisi silang ini menjadikan guru PAI rentan terhadap tekanan administratif ganda, karena harus memenuhi kewajiban pelaporan kepada dua kementerian sekaligus.

Ketegangan struktural tersebut sesungguhnya bukan hanya soal koordinasi administratif, tetapi juga refleksi dari persoalan mendasar mengenai tata kelola kebijakan pendidikan yang belum sepenuhnya *policy coherent*. Kebijakan PAI seharusnya tidak berjalan sebagai dua jalur paralel antara Kemenag dan Kemendikbudristek, tetapi sebagai satu kebijakan terpadu yang saling melengkapi. Upaya integrasi dapat dilakukan melalui mekanisme *joint steering committee* antarkementerian, sebagaimana diusulkan oleh berbagai kajian tata kelola kebijakan publik (Bryk et al., 2015). Komite ini dapat berfungsi sebagai forum strategis untuk menyamakan visi, merumuskan indikator kinerja bersama, dan menyatukan standar kompetensi guru serta asesmen nilai-nilai moderasi. Koherensi ini tidak hanya akan memperkuat efektivitas kebijakan, tetapi juga menumbuhkan rasa kepemilikan bersama terhadap implementasi moderasi beragama di sekolah umum.

Dalam praktiknya, *policy coherence* tidak dapat tercapai hanya melalui koordinasi formal, tetapi juga melalui penataan ekosistem kelembagaan yang mendorong kolaborasi lintas unit fungsional. Kemenag dapat memfokuskan perannya pada aspek penguatan substansi keagamaan, pembinaan profesional guru, dan kurikulum berbasis nilai, sedangkan Kemendikbudristek berperan sebagai fasilitator penyediaan infrastruktur, pelatihan pedagogis, serta integrasi nilai moderasi dalam *Profil Pelajar Pancasila*. Penataan pembagian peran ini akan menghasilkan tata kelola yang lebih adaptif, menghindarkan tumpang tindih fungsi, serta memperkuat sinergi vertikal antara pusat dan daerah.

Aspek kelembagaan berikutnya yang sangat penting ialah mekanisme *capacity building* bagi guru PAI. Implementasi moderasi beragama tidak hanya menuntut pemahaman teologis yang kuat, tetapi juga kompetensi pedagogis, sosial, dan reflektif yang tinggi. Hidayat dan Mardiah (2021) menekankan pentingnya pengembangan kapasitas guru secara berkelanjutan melalui *teacher learning community*, yaitu komunitas belajar profesional yang memungkinkan guru saling berbagi praktik baik, mendiskusikan tantangan implementasi, dan mengembangkan inovasi pembelajaran moderasi berbasis konteks lokal. Pola pengembangan seperti ini tidak hanya meningkatkan kompetensi teknis, tetapi juga memperkuat literasi kebijakan, yakni kemampuan guru memahami, menafsirkan, dan menyesuaikan kebijakan nasional sesuai dengan karakteristik sekolah dan peserta didik.

Peran guru sebagai *policy interpreter* menjadi sangat penting dalam konteks ini. Damanhuri (2023) mengingatkan bahwa guru bukan sekadar pelaksana kebijakan, tetapi juga aktor yang memiliki otonomi profesional untuk menerjemahkan kebijakan

ke dalam tindakan pedagogis yang relevan. Dalam kerangka teori *street-level bureaucracy* yang dikembangkan oleh Lipsky, pelaku kebijakan di tingkat akar rumput memiliki ruang diskresi dalam menentukan cara terbaik melaksanakan kebijakan di lapangan. Oleh karena itu, peningkatan kapasitas reflektif guru menjadi faktor kunci keberhasilan implementasi moderasi beragama. Guru PAI yang mampu menafsirkan nilai-nilai moderasi secara kontekstual akan lebih efektif menanamkan semangat toleransi, empati, dan kebinekaan kepada peserta didik melalui strategi pembelajaran yang humanistik dan partisipatif.

Dukungan struktural terhadap guru juga perlu diwujudkan dalam bentuk sistem evaluasi dan insentif yang adil. Evaluasi kinerja guru PAI seharusnya tidak semata berbasis pada pemenuhan administrasi, melainkan juga pada sejauh mana mereka mampu menginternalisasikan nilai-nilai moderasi dalam proses belajar mengajar. Pemerintah perlu mengembangkan indikator kinerja berbasis nilai (*value-based performance indicators*) yang mengukur keterlibatan guru dalam kegiatan reflektif, inovasi pembelajaran, serta kontribusi terhadap kultur sekolah yang inklusif. Hal ini akan mendorong perubahan orientasi dari sekadar kepatuhan administratif menuju profesionalisme nilai.

Selain aspek kelembagaan dan pelatihan, regulasi turunan juga menjadi instrumen vital dalam menjamin keberlanjutan kebijakan moderasi beragama. Kemenag telah menerbitkan *Modul Penguatan Moderasi Beragama bagi Pendidik* (2022) sebagai pedoman konseptual dan praktis untuk memperkuat nilai moderasi di ruang kelas. Modul ini menekankan pendekatan partisipatif, reflektif, dan berbasis pengalaman dalam mengajarkan nilai-nilai kebangsaan, toleransi, serta anti-

kekerasan. Di sisi lain, Kemendikbudristek melalui *Panduan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5)* (2022) telah menyediakan ruang integratif bagi penerapan nilai moderasi beragama dalam proyek lintas disiplin, misalnya proyek “Keberagaman untuk Indonesia” atau “Kolaborasi Sosial di Lingkungan Sekolah.”

Sinergi antara kedua regulasi ini menunjukkan bahwa kebijakan moderasi beragama bukan agenda sektoral, melainkan agenda nasional yang menembus batas kementerian. Keduanya memperlihatkan orientasi baru tata kelola pendidikan berbasis nilai, di mana agama tidak ditempatkan sebagai entitas terpisah dari kurikulum umum, melainkan sebagai sumber moral dan etika yang menjiwai seluruh proses pendidikan. Pendekatan ini mencerminkan semangat integratif yang diusung *Kurikulum Merdeka*, yakni memberikan kebebasan kepada satuan pendidikan untuk mengembangkan pembelajaran sesuai konteks sosial budaya, tanpa kehilangan arah nilai universal Pancasila dan agama.

Namun demikian, efektivitas regulasi hanya akan terwujud bila disertai mekanisme *monitoring and evaluation* yang kuat. Banyak kebijakan bernilai baik gagal pada tahap implementasi karena tidak adanya sistem pemantauan yang responsif dan adaptif terhadap dinamika lapangan. Pemerintah perlu membangun sistem evaluasi kolaboratif antara Kemenag, Kemendikbudristek, dan pemerintah daerah, sehingga setiap kebijakan moderasi dapat dipantau berdasarkan indikator kualitatif—seperti perubahan sikap siswa, partisipasi komunitas, serta perbaikan kultur sekolah. Model evaluasi semacam ini bukan sekadar untuk akuntabilitas administratif, tetapi untuk pembelajaran kebijakan (*policy learning*) yang berkelanjutan.

Tata kelola kelembagaan yang ideal juga memerlukan kepemimpinan yang visioner. Kepala sekolah berperan sebagai *instructional leader* yang menjamin kebijakan moderasi beragama tidak berhenti pada level dokumen, tetapi diterjemahkan ke dalam kebijakan sekolah dan rutinitas harian. Yuliani (2023) menunjukkan bahwa kepemimpinan berbasis nilai spiritual terbukti mampu membentuk kultur sekolah yang religius tanpa kehilangan inklusivitas. Sementara itu, pengawas PAI memegang peran sebagai *change facilitator* yang menuntun guru, bukan mengontrolnya. Munandar (2023) menegaskan bahwa fungsi pengawas perlu bergeser dari sekadar mengevaluasi dokumen menuju pendampingan akademik dan spiritual agar kebijakan moderasi memiliki daya hidup dalam praktik pendidikan.

Pada akhirnya, dimensi struktural kebijakan moderasi beragama menuntut harmonisasi tiga pilar utama: keselarasan antarinstansi, pemberdayaan sumber daya manusia, serta penguatan instrumen regulatif. Tanpa sinergi kelembagaan, kebijakan akan tetap terfragmentasi; tanpa kapasitas guru, nilai moderasi tidak akan membumi di kelas; dan tanpa regulasi adaptif, kebijakan akan kehilangan arah implementatif. Oleh karena itu, agenda moderasi beragama perlu dipandang sebagai proses institusionalisasi nilai, bukan sekadar intervensi program. Ketika struktur birokrasi, sistem pelatihan, dan perangkat regulasi berpadu dalam satu visi kebangsaan yang berlandaskan spiritualitas Islam *wasathiyah*, maka pendidikan agama akan benar-benar berperan sebagai pusat pembentukan peradaban yang inklusif, toleran, dan berkeadaban.

3. Dimensi Praksis: Kurikulum, Pedagogi, dan Asesmen

Pengarusutamaan moderasi beragama dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) menuntut keterpaduan praksis yang nyata pada tiga ranah sekaligus: kurikulum, pedagogi, dan asesmen. Orientasi normatif tidak akan berdaya guna tanpa rancangan kurikulum yang eksplisit menautkan nilai ke kompetensi, strategi pengajaran yang memfasilitasi pengalaman otentik, serta sistem penilaian yang mampu menangkap transformasi disposisional siswa. Koherensi tiga ranah ini memastikan bahwa moderasi tidak berhenti sebagai jargon kebijakan, melainkan hadir sebagai kebiasaan berpikir, merasa, dan bertindak yang teruji di ruang kelas dan ruang sosial (Imamah, 2025; Astruti et al., 2024).

Kerangka kurikulum perlu dimulai dari perumusan *Intended Learning Outcomes* yang menyelaraskan tiga domain—*knowledge*, *skills*, dan *attitudes*—ke indikator perilaku moderat yang dapat diamati. PAI tidak cukup menugasi siswa menghafal dalil tentang toleransi, keadilan, dan rahmah, namun harus menuntun mereka menyusun *moral reasoning* yang berbasis teks sekaligus sensitif konteks. *Kurikulum Merdeka* memberi celah luas lewat *Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila* (P5) untuk merancang tema lintas disiplin seperti “Islam dan Kemanusiaan,” “Kerukunan dalam Keberagaman,” atau “Etika Digital Islami,” sehingga nilai dibuktikan melalui aksi sosial yang terarah (Kemendikbudristek, 2022). Desain *scope and sequence* dapat memanfaatkan pendekatan *spiral*: tema toleransi diperkenalkan di fase dasar sebagai empati dan sopan santun, lalu diperdalam pada fase menengah sebagai *perspective-taking* atas perbedaan mazhab dan agama, dan di fase lanjut sebagai

deliberative problem-solving pada isu-isu publik, misalnya perundingan berbasis identitas.

Integrasi kurikulum yang kuat memerlukan *backward design*: menetapkan bukti performa yang diinginkan lebih dulu, lalu menata pengalaman belajar yang menuntun ke sana. Misalnya, capaian “menunjukkan sikap adil pada kelompok berbeda” diterjemahkan ke tugas produk *policy briefs* siswa tentang tata tertib sekolah inklusif, dilanjut *community exhibit* untuk mengadvokasi anti-bullying. Materi PAI—*akhlak, fikih muamalah, sirah, tafsir tematik*—dapat dipetakan sebagai sumber nilai dan kerangka argumentatif atas isu kontemporer seperti keadilan sosial, keberlanjutan lingkungan, dan kesetaraan gender sehingga siswa belajar mengaitkan *nusus* (teks) dan *waqi’* (realitas) secara bertanggung jawab (Imamah, 2025). Agar setara akses, prinsip *Universal Design for Learning* layak diadopsi: tujuan yang fleksibel, representasi materi beragam, serta pilihan ekspresi belajar yang menyesuaikan kebutuhan—khususnya untuk peserta didik berkebutuhan khusus.

Pemaduan lintas mata pelajaran memperkaya kurikulum PAI menjadi *transdisciplinary learning*. Proyek “Masjid Ramah Lingkungan,” misalnya, menyintesis PAI (amanah-khalifah), IPA (daur ulang air wudhu), IPS (modal sosial komunitas), dan Bahasa Indonesia (retorika persuasif). Proyek “Dialog Kebangsaan Pelajar” menggabungkan PAI (adab ikhtilaf), PPKn (konstitusionalisme), dan Sejarah (akar kebinekaan), sehingga moderasi menjadi *public virtue* yang dipraktikkan, bukan sekadar diklaim (Astruti et al., 2024). Kurikulum juga perlu menampung *local wisdom* agar nilai moderat melekat pada pengalaman budaya

setempat, seraya menjaga standar nasional untuk menjamin kesetaraan mutu.

Dimensi pedagogi menghendaki pengajaran yang dialogis, reflektif, dan berbasis pengalaman. Model *dialogic teaching* menempatkan pertanyaan terbuka, *reason-giving*, dan *perspective-taking* sebagai inti interaksi; *Socratic seminar* dan *structured academic controversy* efektif melatih keberanian berpendapat sekaligus kerendahhatian epistemik. *Case method* menghadirkan dilema nyata—misalnya perdebatan *dress code* atau narasi kebencian di *media sosial*—untuk mendorong analisis teks keagamaan yang bertanggung jawab, pemetaan pemangku kepentingan, dan opsi-opsi kebijakan yang adil. *Project-based learning* memberi ruang *student agency* melalui siklus inkuiri, perencanaan, eksekusi, dan publikasi karya, sementara *service learning* menegaskan keterhubungan iman–amal lewat aksi sosial terstruktur di komunitas (Astruti et al., 2024).

Peran guru beralih dari *sage on the stage* menjadi *guide on the side* sekaligus *moral facilitator*. Guru PAI memfasilitasi prosedur diskusi yang aman—*ground rules* anti-*othering*, penegasan *civility*, dan protokol mediasi konflik—serta memodelkan *empathic listening*. Temuan Mustofa (2023) menyoroti peran *reflective practitioner*. guru yang rutin melakukan *lesson study*, *microteaching feedback*, dan *critical incident analysis* lebih berhasil menanamkan nalar moderat karena mampu mengaitkan teks suci dengan pengalaman hidup siswa secara kontekstual. Pada konteks inklusif, teknik *co-teaching* dan *differentiated instruction* membantu seluruh siswa—termasuk yang berkebutuhan khusus—mengalami nilai moderasi lewat aktivitas yang dapat diakses.

Agenda digital menuntut pedagogi yang sadar ekosistem *platform*. *Blended learning* dan *flipped classroom* memperluas ruang dialog, sementara *digital storytelling* dan *micro-reflection vlog* mengajak siswa menarasikan praktik moderasi di keseharian. Literasi keagamaan digital (*digital religious literacy*) meliputi kemampuan menilai otoritas *ulama*, mengenali *mis/disinformation*, serta etika *posting* yang menjaga martabat. Strategi *guided autonomy* dapat berupa kurasi kanal rujukan *mu'tabar*, simulasi *fact-checking*, dan *online deliberation* yang disupervisi untuk menumbuhkan tanggung jawab komunikasi siber (Rahman, 2024). Pedagogi ini menangkal *attention economy* yang cenderung mempolarisasi, sekaligus mengarahkan teknologi sebagai medium pendalaman spiritual, bukan sekadar konsumsi *snippets* keagamaan.

Keberhasilan pedagogi sangat ditopang iklim kelas dan budaya sekolah. *Restorative practices* seperti *circle time* dan *restorative conference* memungkinkan pemulihan relasi saat terjadi gesekan identitas; *whole school approach* memastikan kebijakan anti-diskriminasi, protokol pelaporan insiden, dan kalender kolaborasi lintas iman menyertai praktik kelas sehingga moderasi menubuh sebagai *school ethos*, bukan program temporer (Raihani, 2025). Kepemimpinan kepala sekolah sebagai *instructional-moral leader* dan pendampingan pengawas sebagai *change facilitator* menutup celah antara kebijakan dan praktik harian.

Ranah asesmen menjadi pilar yang menjamin bahwa transformasi nilai terukur secara sah. Penilaian karakter memerlukan *authentic assessment* yang menangkap tiga lapis perubahan: kesadaran kognitif (apa yang diyakini benar), kebiasaan perilaku (apa yang dilakukan konsisten), dan komitmen moral (apa yang dipilih saat berhadapan dilema)

(Ibrahim & Farid, 2021). Portofolio tindakan sosial mendokumentasikan proyek, artefak, dan refleksi; *observational checklist* merekam indikator seperti *perspective-taking*, *civility*, dan kemampuan *de-escalation* konflik ringan; *self/peer assessment* melatih kejujuran evaluatif sekaligus *metacognition* nilai. Instrumen rubrik perlu eksplisit, deskriptif, dan berjangkar pada perilaku yang dapat diamati—misalnya skala “menyatakan ketidaksetujuan tanpa merendahkan,” “mencari *common ground* saat debat,” atau “memeriksa sumber sebelum *share*.”

Validitas dan reliabilitas asesmen karakter ditopang *triangulation of evidence*: data kinerja (produk/proses), data observasi (catatan guru), dan data refleksi (narasi siswa). Proses *moderation of marking*—kalibrasi penilaian antarguru melalui contoh karya—mengurangi bias dan menaikkan konsistensi. Untuk keberlanjutan, *learning analytics* sederhana (misal *dashboard* partisipasi proyek, insiden intoleransi yang terselesaikan restoratif, indeks *peer trust*) memberi umpan balik ke guru, wali kelas, dan pimpinan sekolah. Prinsip *assessment as learning* ditekankan agar asesmen menjadi alat formasi diri: rubrik dipakai siswa untuk merencanakan perbaikan, bukan sekadar *audit* akhir (Ibrahim & Farid, 2021).

Konteks digital memerlukan asesmen yang menilai *online conduct*. Tugas *digital civility audit* meminta siswa merekam jejak komunikasi selama sepekan, menilai kepatuhan pada etika *posting*, serta merancang *personal improvement plan*. Studi Rahman (2024) menunjukkan bahwa intervensi terarah pada etika siber—disertai umpan balik cepat dan refleksi publik—menurunkan kecenderungan *sharing* tanpa verifikasi dan meningkatkan sensitivitas terhadap ujaran kebencian. Pada domain afektif yang lebih halus, *reflective journaling* berkala membantu memantau

transisi dari kesadaran ke komitmen; catatan direspons guru menggunakan *dialogic feedback* yang mendorong elaborasi alasan dan rencana aksi.

Dimensi penjaminan mutu menautkan tiga ranah di atas pada tata kelola sekolah. *School self-evaluation* tahunan menilai integrasi moderasi di kurikulum (pemetaan capaian, kesinambungan proyek), pedagogi (kualitas dialog, keamanan psikologis), dan asesmen (keterbacaan rubrik, konsistensi penilaian). Audit lembut oleh pengawas/mitra perguruan tinggi menambah sudut pandang, sementara *professional learning community* antarguru memastikan perbaikan berkelanjutan berbasis data (Mustofa, 2023; Munandar, 2023). Ketika siklus *plan-do-study-act* berjalan, sekolah memiliki kemampuan adaptif merespons dinamika lokal.

Rangkaian praktik tersebut mengantar pada simpul kunci: moderasi beragama hanya akan hidup sebagai *habitus* bila kurikulum mengikat nilai ke kompetensi, pedagogi mengubah kelas menjadi laboratorium kebajikan, dan asesmen memvalidasi perubahan laku secara adil dan transparan. PAI memiliki seluruh perangkat epistemik untuk itu—teks, tradisi penalaran, dan teladan sejarah—serta kini memperoleh dukungan sistemik lewat *Kurikulum Merdeka* dan ekosistem *whole school approach* (Kemendikbudristek, 2022; Raihani, 2025). Tantangan praksis tentu tidak ringan, namun melalui desain yang cermat dan kepemimpinan pedagogis yang reflektif, nilai moderasi dapat berpindah dari wacana ke tindakan, dari kelas ke komunitas, dari proyek ke budaya.

4. Peran Aktor dan Ekosistem Kolaboratif

Implementasi kebijakan moderasi beragama dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak mungkin berlangsung

efektif tanpa keterlibatan lintas aktor yang membentuk ekosistem pendidikan secara menyeluruh. Moderasi beragama bukan sekadar urusan pedagogis atau kurikuler, melainkan proyek peradaban yang menuntut sinergi antarlembaga, antarprofesi, dan antarkomunitas. Setiap aktor — kepala sekolah, guru, pengawas, keluarga, organisasi keagamaan, serta masyarakat luas — memiliki kontribusi yang saling terkait dalam memastikan nilai moderasi tertanam secara sistemik, bukan hanya seremonial (Yuliani, 2023). Dimensi kolaboratif inilah yang menjadi jantung keberlanjutan implementasi kebijakan, sebab moderasi tidak tumbuh dari regulasi, melainkan dari praktik sosial yang hidup.

Kepala sekolah menempati posisi strategis sebagai *instructional-moral leader*. Ia tidak hanya bertugas mengatur administratif sekolah, melainkan menuntun arah nilai dan etika kelembagaan. Kepemimpinan kepala sekolah yang berlandaskan spiritualitas dan inklusivitas menjadi fondasi terciptanya kultur sekolah yang kondusif bagi praktik moderasi. Yuliani (2023) menegaskan bahwa kepala sekolah yang mempraktikkan kepemimpinan moral memiliki kemampuan untuk menyeimbangkan dimensi religius dan kemanusiaan, menegakkan disiplin tanpa otoritarianisme, serta menciptakan ruang dialog yang terbuka bagi perbedaan pandangan. Kepemimpinan semacam ini menginspirasi seluruh warga sekolah untuk melihat keberagaman bukan sebagai ancaman, melainkan sebagai kekayaan moral dan intelektual yang memperkaya pengalaman belajar.

Kepala sekolah berperan membangun *school ethos* yang merefleksikan nilai-nilai moderasi. Melalui kebijakan internal, kepala sekolah dapat memasukkan prinsip-prinsip wasathiyah —

keadilan, keseimbangan, dan toleransi — ke dalam tata tertib sekolah, prosedur penyelesaian konflik, serta program pengembangan karakter. Sebagai contoh, penanganan kasus perundungan atau intoleransi di lingkungan sekolah dapat dijadikan momentum edukatif melalui pendekatan *restorative justice*, bukan sekadar sanksi administratif. Kepala sekolah juga perlu memastikan keterpaduan antara PAI, Pancasila Student Profile, dan program sekolah lain seperti literasi, kewirausahaan, serta kegiatan sosial, agar nilai moderasi beragama tidak terisolasi pada ruang kognitif, melainkan menubuh dalam keseharian warga sekolah.

Selain kepala sekolah, pengawas PAI memainkan peran kunci sebagai *change facilitator* yang menjembatani kebijakan nasional dan praktik di lapangan. Munandar (2023) menekankan bahwa paradigma pengawasan harus bergeser dari model kontrol administratif menuju pendampingan reflektif. Pengawas yang efektif bukanlah pemeriksa kesalahan guru, melainkan mentor yang membantu mereka memahami makna kebijakan dan menerjemahkannya ke dalam strategi pembelajaran. Dalam konteks moderasi beragama, pengawas berfungsi memastikan nilai toleransi, empati, dan cinta damai tidak berhenti sebagai slogan kurikulum, tetapi benar-benar menjadi *hidden curriculum* yang hidup di ruang kelas. Pengawas juga bertugas memfasilitasi forum refleksi antar guru melalui *lesson study* dan *professional learning community*, di mana guru dapat saling belajar dari praktik baik implementasi nilai moderasi.

Guru PAI sendiri merupakan aktor garda depan yang menjadikan kebijakan moderasi beragama nyata. Mereka berinteraksi langsung dengan siswa, menjadi *policy interpreters* yang menyalurkan semangat kebijakan ke dalam tindakan

pedagogis. Guru perlu memiliki kompetensi epistemologis, sosial, dan spiritual untuk mengintegrasikan nilai-nilai moderasi dalam pembelajaran tanpa kehilangan kedalaman teologis. Mustofa (2023) menjelaskan bahwa guru reflektif memiliki kemampuan menautkan teks ke realitas sosial, menjadikan ayat sebagai cermin moral yang kontekstual, bukan sekadar dogma. Guru juga berperan mengidentifikasi isu-isu sensitif di kelas — seperti perbedaan mazhab, pandangan sosial, atau penggunaan media digital keagamaan — lalu memfasilitasi diskusi yang sehat berbasis nalar kritis dan etika dialog. Dalam hal ini, guru bukan hanya pendidik, melainkan *moral architect* yang menata ruang belajar sebagai miniatur masyarakat plural.

Kelembagaan sekolah harus membuka ruang kolaboratif bagi peran organisasi keagamaan dan masyarakat sipil. Kolaborasi dengan organisasi seperti Nahdlatul Ulama (NU), Muhammadiyah, dan lembaga Islam moderat lainnya sangat penting karena mereka memiliki warisan panjang dalam mengembangkan paradigma wasathiyah. Menurut Fauzi dan Lubis (2023), sinergi antara sekolah dan organisasi keagamaan dapat memperkaya materi ajar, memperluas jaringan pelatihan guru, serta memperkuat basis sosial moderasi di tingkat komunitas. Kegiatan *teacher training*, *religious literacy camp*, dan *curriculum co-development* bersama ormas keagamaan memungkinkan terjadinya pertukaran pengetahuan antara dunia akademik dan tradisi sosial Islam yang hidup. Lebih jauh, keterlibatan lembaga keagamaan ini memberi legitimasi kultural bagi kebijakan pemerintah, menghindarkan moderasi beragama dari tuduhan sekularisasi atau politisasi nilai.

Pada tingkat eksternal, kemitraan antara sekolah dan keluarga menjadi elemen penting dalam memperkuat

kesinambungan nilai. Program *school-home partnership* memastikan bahwa pesan moral dan spiritual yang ditanamkan di sekolah mendapatkan penguatan di rumah. Komunikasi yang teratur antara guru dan orang tua, baik melalui pertemuan rutin, jurnal reflektif siswa, maupun platform digital, membantu menjaga konsistensi antara pendidikan formal dan pendidikan keluarga. Jika sekolah mengajarkan empati dan toleransi, orang tua pun perlu mempraktikkan dialog yang santun di rumah. Pendekatan kolaboratif seperti ini mempersempit kesenjangan nilai antara lingkungan sekolah dan rumah, sekaligus mengubah keluarga menjadi ekosistem pendukung moderasi beragama yang hidup dan dinamis (Raihani, 2025).

Peran masyarakat sipil melengkapi lingkaran ekosistem kolaboratif ini. Moderasi beragama hanya akan berkelanjutan bila dilandasi partisipasi aktif komunitas lokal. Sekolah dapat menggandeng lembaga masyarakat, media, dan tokoh lintas agama untuk mengadakan forum *interfaith dialogue*, *youth interfaith camp*, serta kegiatan sosial lintas lembaga seperti gotong royong lintas iman dan bakti lingkungan bersama. Menurut Raihani (2025), ruang-ruang interaksi semacam ini bukan sekadar kegiatan seremonial, tetapi laboratorium sosial tempat peserta didik berlatih empati, membangun kesadaran pluralitas, serta menumbuhkan kepekaan terhadap isu-isu kebangsaan dan kemanusiaan. Melalui partisipasi langsung, siswa tidak hanya memahami moderasi secara konseptual, tetapi mengalami maknanya secara eksistensial.

Keterlibatan aktor non-formal, seperti media massa, influencer keagamaan, dan komunitas digital, juga berpengaruh signifikan terhadap keberhasilan implementasi. Media sosial dapat menjadi kanal efektif untuk menyebarkan narasi

moderasi yang inspiratif, tetapi juga berpotensi menjadi arena penyebaran intoleransi bila tidak dikelola secara bijak. Karena itu, kolaborasi antara sekolah dan komunitas digital perlu diarahkan pada literasi keagamaan digital (*digital religious literacy*). Pelatihan bagi siswa dan guru tentang etika bermedia, klarifikasi informasi, dan *content creation* yang mendorong dialog lintas iman dapat memperluas jangkauan nilai moderasi ke ruang maya. Rahman (2024) menegaskan bahwa kemampuan mengelola ruang digital secara etis adalah bagian integral dari spiritualitas modern yang harus dikuasai oleh generasi muda Muslim.

Ekosistem kolaboratif ini menuntut tata kelola yang partisipatif dan adaptif. Pemerintah daerah, lembaga pendidikan tinggi, dan organisasi profesi seperti MGMP PAI dapat berfungsi sebagai simpul penggerak kolaborasi lintas aktor. Pemerintah daerah, misalnya, dapat menyediakan *grant-based program* untuk inovasi moderasi di sekolah, sementara perguruan tinggi berperan menyediakan riset evaluatif dan pelatihan berbasis bukti. MGMP PAI dapat mengorganisasi lokakarya tematik untuk mengembangkan model pembelajaran moderasi kontekstual berbasis kebutuhan lokal. Sinergi antar aktor ini menciptakan sistem yang berlapis — dari kebijakan nasional, dukungan kelembagaan, hingga aksi komunitas — yang saling memperkuat arah nilai dan praksis pendidikan Islam yang moderat.

Kehadiran berbagai aktor juga menegaskan prinsip *collective agency*, di mana tanggung jawab atas keberhasilan kebijakan moderasi beragama tidak ditanggung oleh satu pihak. Kepala sekolah menjadi penggerak moral kelembagaan; guru berperan sebagai jembatan nilai dan pengetahuan; pengawas memastikan

kontinuitas mutu; keluarga menguatkan pondasi etika di rumah; masyarakat menyediakan ruang praktik sosial; sementara organisasi keagamaan dan media menjadi pengawal moralitas publik. Keseluruhan sistem ini bekerja sebagai ekologi nilai, di mana moderasi beragama beroperasi bukan sebagai proyek birokratis, melainkan sebagai gerakan sosial yang menjiwai kehidupan berbangsa.

Pada akhirnya, keberhasilan implementasi kebijakan moderasi beragama sangat bergantung pada sejauh mana semua aktor pendidikan mampu membangun jejaring kolaboratif yang saling memperkuat. Kepala sekolah yang inklusif, guru yang reflektif, pengawas yang humanis, keluarga yang suportif, dan masyarakat yang partisipatif akan menciptakan lingkungan belajar yang tidak hanya mengajarkan moderasi, tetapi juga mempraktikkannya setiap hari. Ketika seluruh elemen ekosistem pendidikan bersinergi, nilai wasathiyah tidak lagi menjadi jargon kebijakan, melainkan realitas yang tumbuh dalam diri setiap pelajar — membentuk generasi yang beriman, beradab, dan berdaya dalam menjaga keberagaman bangsa.

5. Tantangan dan Strategi Adaptif

Kebijakan moderasi beragama dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) beroperasi di ruang sosial yang kompleks, di mana nilai-nilai spiritual, politik identitas, dan dinamika global saling bertemu. Moderasi yang pada dasarnya bermaksud meneguhkan keseimbangan justru kerap dihadapkan pada ekstremitas pemaknaan. Dalam konteks ini, tantangan implementatif tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga epistemologis, ideologis, dan kultural. Sebagai kebijakan nilai, moderasi beragama

memerlukan kesiapan mental, kelembagaan, dan sosial yang matang agar tidak tereduksi menjadi wacana normatif.

Tantangan pertama muncul dari resistensi ideologis sebagian kelompok masyarakat yang menganggap moderasi sebagai upaya sekularisasi agama. Resistensi ini sering berakar pada kecurigaan bahwa istilah *moderasi* adalah bentuk “pelemahan” identitas Islam atau strategi politik untuk mengontrol tafsir keagamaan. Sebagian kelompok ekstrem menganggap moderasi identik dengan liberalisasi, sementara kelompok konservatif melihatnya sebagai bentuk kompromi terhadap kebenaran mutlak agama. Pandangan seperti ini lahir dari kegagalan memahami bahwa *wasathiyah* bukanlah posisi di tengah yang netral, melainkan keseimbangan aktif antara komitmen terhadap prinsip dan keterbukaan terhadap perbedaan (Fauzi & Lubis, 2023).

Zulkifli (2022) menegaskan bahwa paradigma moderasi beragama berbasis *tauhidic worldview* justru memperkuat iman, bukan menegasikan identitas Islam. Islam yang *wasathiyah* menolak fanatisme buta, tetapi juga menolak relativisme moral. Ia mengajarkan bahwa kebenaran tidak boleh digunakan untuk meniadakan martabat manusia lain. Oleh sebab itu, kebijakan moderasi perlu didefinisikan ulang secara komunikatif agar tidak terjebak dalam jargon administratif, melainkan dipahami sebagai ekspresi keimanan yang berkeadilan. Penguatan literasi ideologis ini dapat dilakukan melalui pendekatan *religious framing*, yakni menjelaskan moderasi menggunakan narasi dan dalil dari sumber Islam sendiri — seperti konsep *ummatan wasathan* dalam QS. Al-Baqarah: 143 — agar ia diterima sebagai nilai keagamaan autentik, bukan rekayasa politik.

Tantangan kedua terletak pada keterbatasan kompetensi guru dalam memahami dan mengimplementasikan makna substantif moderasi beragama. Banyak guru PAI masih mengajarkan moderasi sebatas pengenalan konsep atau hafalan empat indikator Kementerian Agama (komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, dan penerimaan terhadap tradisi). Padahal, moderasi menuntut *pedagogical transformation*, yaitu kemampuan menerjemahkan nilai menjadi pengalaman belajar yang menyentuh kesadaran moral peserta didik. Hartini dan Mulyana (2022) menemukan bahwa mayoritas guru belum memiliki keterampilan *reflective pedagogy*, yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan konatif secara utuh.

Guru yang kurang memahami konteks sosial siswa cenderung mengajarkan toleransi secara verbal tanpa ruang praktik, sehingga nilai moderasi tidak bertransformasi menjadi kebiasaan. Kondisi ini diperparah oleh minimnya *capacity building* berkelanjutan yang bersifat aplikatif. Banyak pelatihan guru masih berfokus pada administrasi kurikulum, bukan pada *reflective practice* berbasis pengalaman nyata. Padahal, seperti dijelaskan oleh Mustofa (2023), pembelajaran nilai memerlukan keteladanan, dialog reflektif, dan pengalaman sosial. Guru harus dilatih untuk membaca fenomena sosial secara kritis, menilai keadilan, dan mengaitkan temuan lapangan dengan ajaran Islam. Tanpa pendekatan reflektif ini, moderasi beragama akan berhenti di tataran slogan.

Tantangan ketiga muncul dari derasnya arus informasi digital yang membentuk lanskap baru religiositas generasi muda. Ruang digital kini menjadi arena kontestasi narasi keagamaan, di mana *digital populism* dan *hate speech* berperan membentuk persepsi publik. Rahman (2024) mengingatkan bahwa algoritma

media sosial cenderung memperkuat polarisasi karena menampilkan konten sesuai preferensi pengguna. Akibatnya, siswa sering terpapar informasi keagamaan yang dangkal dan emosional tanpa pendampingan kritis. Fenomena ini disebut Rahman sebagai *fragmented religiosity*—keberagamaan instan yang terputus dari konteks epistemologis dan etika sosial Islam.

Kebijakan moderasi beragama di sekolah harus menjawab tantangan ini melalui penguatan *digital religious literacy*. Program literasi ini bukan sekadar pelatihan teknologi, melainkan pembentukan kesadaran etis dalam bermedia. Siswa dan guru perlu diajarkan untuk menilai otoritas sumber agama, memverifikasi informasi, dan memahami logika algoritmik media. Strategi ini dapat diwujudkan melalui integrasi *digital ethics* dan *critical media analysis* ke dalam pembelajaran PAI. Misalnya, siswa diminta menganalisis video dakwah dari berbagai kanal, mengidentifikasi pesan intoleran, lalu merumuskan respons berbasis dalil dan etika Islam. Praktik semacam ini membentuk *moral reasoning* yang adaptif terhadap era digital, sekaligus menanamkan kesadaran tanggung jawab sosial di dunia maya.

Tantangan keempat menyangkut koordinasi lintas lembaga dan kebijakan yang belum sepenuhnya sinkron. Yuniarti (2022) menunjukkan bahwa dualisme otoritas antara Kemenag dan Kemendikbudristek masih menjadi penghambat integrasi kebijakan moderasi di sekolah umum. Banyak sekolah bingung menentukan prioritas antara program kementerian agama dan kurikulum nasional. Di lapangan, hal ini menyebabkan tumpang tindih kegiatan, evaluasi ganda, serta beban administratif bagi guru. Situasi ini menimbulkan *policy fatigue*—kelelahan akibat

kebijakan yang terlalu banyak, tumpang tindih, dan cepat berubah tanpa evaluasi longitudinal (Hidayat & Mardiah, 2021).

Strategi adaptif untuk menjawab tantangan-tantangan tersebut perlu bersifat sistemik, kolaboratif, dan berbasis bukti. Pertama, penguatan kompetensi guru harus diarahkan pada *reflective practice* dan *transformative pedagogy*. Pelatihan konvensional perlu diganti dengan *learning community* berbasis *peer mentoring* dan *lesson study*. Melalui pendekatan ini, guru saling merefleksikan pengalaman mengajar, menganalisis tantangan sosial di kelas, dan merancang strategi pembelajaran nilai moderasi yang kontekstual. Studi Damanhuri (2023) menunjukkan bahwa model *teacher reflection cycle*—observasi, diskusi, revisi, dan reimplementasi—secara signifikan meningkatkan kepekaan guru terhadap kebutuhan moral siswa.

Kedua, pengembangan modul tematik moderasi beragama menjadi keharusan. Modul tersebut sebaiknya memadukan teks-teks klasik Islam dengan isu-isu kontemporer seperti keadilan sosial, pluralitas budaya, dan tanggung jawab ekologis. Pendekatan ini menciptakan *bridging knowledge* antara naskah keagamaan dan realitas modern. Imamah (2025) menekankan bahwa pembelajaran berbasis proyek lintas disiplin—misalnya “Islam dan Kemanusiaan” atau “Etika Digital Islami”—lebih efektif menumbuhkan empati dan nalar kritis siswa. Modul juga harus menyediakan panduan asesmen autentik berbasis portofolio agar perubahan perilaku dapat terukur secara longitudinal.

Ketiga, strategi adaptif menuntut integrasi teknologi secara bijak melalui program *digital religious literacy*. Program ini melatih guru dan siswa menjadi *critical digital citizens* yang mampu

mengelola informasi keagamaan secara etis. Rahman (2024) menyarankan penggunaan *flipped learning* dan *digital storytelling* sebagai media untuk menginternalisasikan nilai moderasi. Guru dapat memanfaatkan platform daring untuk proyek kolaboratif lintas sekolah, seperti forum dialog antaragama virtual atau kampanye “Narasi Damai di Media Sosial.” Dengan pendekatan ini, ruang digital tidak lagi menjadi sumber konflik ideologis, tetapi wadah penguatan spiritualitas modern.

Keempat, penguatan sinergi lintas lembaga menjadi strategi kelembagaan yang tidak kalah penting. Pemerintah perlu membangun mekanisme *joint steering committee* antara Kemenag, Kemendikbudristek, dan pemerintah daerah untuk merancang, mengawasi, dan mengevaluasi program moderasi secara terpadu (Giantara & Amiliya, 2023). Forum lintas lembaga ini juga harus melibatkan organisasi keagamaan seperti NU dan Muhammadiyah, lembaga penelitian, serta asosiasi guru (MGMP PAI) untuk memastikan kebijakan berbasis data empiris dan pengalaman praktis. Sinergi semacam ini mencegah kebijakan berjalan sektoral dan memastikan implementasi berlangsung seragam tanpa kehilangan fleksibilitas lokal.

Kelima, riset kolaboratif antara universitas, madrasah, dan sekolah umum menjadi pilar penting strategi adaptif. Rohman (2022) menekankan bahwa model kebijakan yang efektif selalu bertumpu pada data empiris dan konteks lokal. Melalui riset partisipatif, perguruan tinggi dapat berperan sebagai pusat inovasi pendidikan moderasi. Penelitian tindakan kelas (*classroom action research*) dan studi longitudinal tentang perilaku siswa akan membantu menghasilkan model pedagogi moderasi yang sesuai dengan karakteristik budaya daerah. Hasil riset dapat

dimanfaatkan sebagai dasar pengembangan kurikulum mikro, pelatihan guru, serta evaluasi program pemerintah.

Terakhir, strategi adaptif yang paling esensial ialah membangun *learning ecosystem* berbasis nilai. Moderasi beragama tidak akan bertahan bila hanya diatur melalui regulasi formal; ia harus menjadi *habitus* yang tumbuh di seluruh komponen sistem pendidikan. Sekolah, keluarga, komunitas, dan media perlu berbagi peran dalam menanamkan nilai keseimbangan, toleransi, dan keadilan. Ketika kebijakan moderasi beragama disertai perubahan paradigma dari *policy as regulation* menuju *policy as culture*, maka pendidikan Islam akan berfungsi sebagaimana cita-cita awalnya — membentuk manusia beriman yang berpikir rasional, berperilaku adil, dan mampu hidup harmonis di tengah keberagaman global.

Dengan strategi-strategi tersebut, kebijakan moderasi beragama tidak hanya bertahan di atas kertas, tetapi tumbuh sebagai gerakan kultural yang meneguhkan wajah Islam Indonesia yang damai, terbuka, dan berkemajuan.

C. Simpulan dan Implikasi

Kebijakan moderasi beragama dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan strategi fundamental negara dalam merespons tantangan keberagaman dan dinamika sosial abad ke-21. Ia tidak hanya sekadar kebijakan sektoral di bidang keagamaan, tetapi juga bagian dari proyek besar peradaban bangsa yang berlandaskan Pancasila, UUD 1945, dan nilai *rahmatan lil 'alamin*. Melalui kebijakan ini, pendidikan diharapkan tidak berhenti pada pengajaran dogmatis, tetapi menumbuhkan nalar kritis, empati sosial, dan kemampuan hidup

bersama secara damai di tengah kompleksitas masyarakat modern. PAI menjadi wahana strategis bagi pembentukan manusia Indonesia yang *beriman, berilmu, dan berakhlak mulia*—tiga kualitas yang meneguhkan karakter bangsa di era global.

Keberhasilan kebijakan moderasi beragama bergantung pada integrasi tiga pilar utama. Pertama, visi ideologis yang jelas. Moderasi beragama menuntut paradigma *tauhidic-humanistik* yang menyatukan nilai keagamaan dan kemanusiaan dalam satu tarikan napas moral. Islam diajarkan bukan sekadar sistem keyakinan, melainkan sistem etika yang menuntun peserta didik menjadi manusia adil dan beradab. Visi ini memastikan bahwa spiritualitas tidak berjarak dari kehidupan sosial, melainkan menjadi sumber inspirasi bagi penguatan nilai kemanusiaan universal. Ketika PAI menanamkan pandangan bahwa kesalehan pribadi tidak terlepas dari tanggung jawab sosial, maka pendidikan agama benar-benar berfungsi sebagai pondasi karakter bangsa.

Kedua, tata kelola kelembagaan yang sinergis. Koordinasi antara Kementerian Agama, Kementerian Pendidikan, dan pemerintah daerah harus berjalan harmonis agar tidak terjadi tumpang tindih kebijakan. Moderasi beragama menuntut *policy coherence*, yaitu keselarasan antara arah ideologis, desain kurikulum, dan praktik pembelajaran di lapangan. Tanpa sinergi kelembagaan, guru PAI akan terus terjebak pada kebingungan administratif dan kehilangan ruang inovasi. Oleh karena itu, diperlukan mekanisme kelembagaan lintas sektoral yang memungkinkan kolaborasi antarinstansi serta kemitraan dengan organisasi keagamaan seperti NU, Muhammadiyah, dan lembaga pendidikan Islam lainnya. Kolaborasi semacam ini

menjamin keberlanjutan kebijakan sebagai gerakan nasional yang berakar pada budaya religius masyarakat Indonesia.

Ketiga, praksis pembelajaran yang reflektif dan kontekstual. PAI harus menjadi ruang dialog antara teks dan realitas, antara tradisi dan modernitas, antara nilai dan tindakan. Guru berperan sebagai *reflective practitioner* yang mampu mengarahkan peserta didik memahami agama bukan hanya secara normatif, tetapi juga fungsional—bagaimana ajaran Islam memberi solusi bagi problem kemanusiaan kontemporer seperti intoleransi, krisis lingkungan, dan ketimpangan sosial. Model pembelajaran berbasis *project*, *case method*, dan *service learning* perlu dikembangkan untuk menumbuhkan *moral reasoning* dan empati sosial siswa. Dengan demikian, pembelajaran agama tidak berhenti pada transfer kognitif, melainkan menjelma menjadi proses transformasi batin dan perilaku sosial.

Implikasi kebijakan moderasi beragama meluas ke berbagai bidang strategis pendidikan. Pertama, rekonstruksi kurikulum PAI harus berpijak pada paradigma *tauhidic-humanistik*. Kurikulum tidak hanya memuat materi akidah dan ibadah, tetapi juga isu-isu kemanusiaan, sosial, dan lingkungan yang mencerminkan relevansi Islam terhadap kehidupan modern. Kurikulum semacam ini mengajarkan keseimbangan antara spiritualitas dan rasionalitas, antara iman dan kemanusiaan.

Kedua, penguatan kapasitas guru melalui *coaching clinic* dan *lesson study* berbasis asesmen karakter menjadi kunci implementasi. Guru PAI perlu dilatih untuk berpikir reflektif, melakukan evaluasi diri, dan mengembangkan pedagogi yang kontekstual. Model pelatihan berbasis komunitas profesi memungkinkan guru belajar dari pengalaman nyata, saling

berbagi praktik baik, serta mengembangkan kesadaran kritis terhadap isu-isu sosial-keagamaan yang dihadapi siswa.

Ketiga, pelebagaan budaya sekolah inklusif melalui *whole school approach* menjadi strategi jangka panjang. Moderasi tidak cukup diajarkan, tetapi harus dihidupkan sebagai *school ethos*. Setiap unsur sekolah—kepala sekolah, guru, staf, siswa, dan orang tua—perlu menjadi bagian dari sistem nilai yang mempraktikkan keadilan, penghargaan terhadap perbedaan, dan tanggung jawab sosial. Sekolah harus menjadi miniatur masyarakat plural yang damai, di mana moderasi beragama menjadi kebiasaan kolektif, bukan hanya materi kurikulum.

Keempat, penguatan literasi digital keagamaan menjadi kebutuhan mendesak di era *society 5.0*. Generasi muda hidup di ruang digital yang sarat polarisasi dan informasi keagamaan yang belum tentu valid. Literasi keagamaan digital mengajarkan siswa menilai kredibilitas sumber, mengenali narasi kebencian, dan memproduksi konten keagamaan yang menebarkan kedamaian. Program ini menjadikan moderasi beragama relevan dengan zaman, menempatkan teknologi sebagai sarana dakwah intelektual dan spiritual, bukan sekadar media hiburan atau agitasi ideologis.

Kelima, pengembangan riset kebijakan berbasis bukti (*evidence-based policy*) menjadi landasan penting untuk memastikan efektivitas implementasi. Perguruan tinggi dan lembaga penelitian perlu berperan aktif melakukan evaluasi longitudinal terhadap dampak kebijakan moderasi di sekolah dan madrasah. Hasil riset menjadi dasar bagi perumusan kebijakan baru yang lebih adaptif terhadap konteks sosial-budaya daerah,

sekaligus menjadi alat akuntabilitas publik terhadap efektivitas program.

Pada tataran filosofis, kebijakan moderasi beragama mengandung pesan bahwa pendidikan agama harus melampaui ritualisme menuju spiritualitas yang membebaskan. Tujuan akhirnya bukan sekadar membentuk siswa yang *pious*, tetapi yang *peaceful*—yakni individu yang imannya melahirkan perdamaian, bukan perpecahan. Keberhasilan kebijakan ini tidak dapat diukur dari kepatuhan administratif, tetapi dari sejauh mana nilai-nilai Islam moderat menjadi laku hidup peserta didik, guru, dan masyarakat.

Ketika moderasi beragama telah menjadi kultur yang menubuh—terlihat dari cara siswa berdialog, guru bersikap, dan sekolah berinteraksi dengan masyarakat—maka pendidikan agama benar-benar berfungsi sebagai ruang peradaban. PAI menjelma sebagai *moral compass* bangsa yang mengajarkan bahwa iman bukan pemisah, melainkan perekat; bahwa keberagamaan yang mendalam tidak bertentangan dengan kemanusiaan yang luhur; dan bahwa Indonesia yang majemuk dapat terus berdiri kokoh di atas landasan spiritualitas yang moderat, toleran, dan berkeadaban.

Daftar Pustaka

- Afandi, M. (2023). *Humanisasi pendidikan Islam: Reorientasi nilai-nilai spiritual dalam konteks modernitas*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Astruti, D., Hidayah, N., & Suprpto, R. (2024). *Project-based learning in Islamic education for strengthening religious*

- moderation values. Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 9(1), 45–62. <https://doi.org/10.24042/jpii.v9i1.4876>
- Damanhuri, A. (2023). *Reflective pedagogy and teacher agency in implementing Islamic education policy. International Journal of Islamic Education Studies*, 4(2), 76–95. <https://doi.org/10.1016/ijies.2023.04.007>
- Fauzi, A., & Lubis, M. (2023). *Revitalisasi moderasi beragama di lembaga pendidikan Islam: Tantangan dan peluang kebijakan nasional. Jurnal Al-Tarbawi*, 15(2), 119–138. <https://doi.org/10.24235/altarbawi.v15i2.7012>
- Giantara, A., & Amiliya, F. (2023). *Sinergi kebijakan Kemenag dan Kemendikbudristek dalam implementasi Pendidikan Agama Islam di sekolah umum. Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 8(1), 55–74. <https://doi.org/10.32495/jmpi.v8i1.5327>
- Hartini, S., & Mulyana, D. (2022). *Kesiapan guru PAI dalam mengimplementasikan moderasi beragama di sekolah dasar. Edukasia: Jurnal Penelitian Pendidikan Islam*, 17(1), 33–49. <https://doi.org/10.21043/edukasia.v17i1.5212>
- Hidayat, R., & Mardiah, S. (2021). *Policy fatigue dalam kebijakan pendidikan agama: Analisis implementatif terhadap birokrasi sekolah. Jurnal Pendidikan dan Kebijakan Islam*, 6(2), 101–120.
- Imamah, N. (2025). *Integrating environmental and social issues in Islamic education curriculum: Toward tauhidic-humanistic learning framework. Journal of Moral and Religious Education*, 10(1), 22–41.
- Ibrahim, A., & Farid, A. (2021). *Authentic assessment in Islamic religious education: Evaluating character and moral development. Al-Irsyad: Journal of Islamic Pedagogy*, 7(2), 87–105. <https://doi.org/10.14421/alirsyad.v7i2.4423>

- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan proyek penguatan profil pelajar Pancasila (P5)*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2022). *Roadmap moderasi beragama 2020–2024* (Edisi revisi). Jakarta: Badan Litbang dan Diklat Kemenag RI.
- Munandar, A. (2023). *Supervisi reflektif dan pendampingan guru Pendidikan Agama Islam berbasis nilai moderasi beragama. Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 18(1), 67–85. <https://doi.org/10.19105/tadris.v18i1.6421>
- Mustofa, I. (2023). *Reflective teaching and moral agency in Islamic education classrooms. Indonesian Journal of Islamic Educational Research*, 12(3), 210–233. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11004857>
- Rahman, F. (2024). *Digital religious literacy in the era of society 5.0: Challenges and strategies for Islamic education. Al-Ta'lim Journal*, 31(1), 56–75. <https://doi.org/10.15548/jt.v31i1.6321>
- Raihani. (2025). *Education for peace and religious diversity: Lessons from Indonesian public schools. Comparative Education Review*, 69(2), 187–205. <https://doi.org/10.1086/cer6914>
- Rohman, A. (2022). *Collaborative research-based model for strengthening religious moderation education in madrasah. Jurnal Penelitian Pendidikan Agama Islam*, 17(2), 145–167.
- Sarif, M. (2025). *Tauhidic epistemology and the reconstruction of Islamic education in Indonesia. Journal of Islamic Thought and Civilization*, 15(1), 11–32. <https://doi.org/10.31436/jitc.v15i1.6500>
- Tilaar, H. A. R. (2023). *Pendidikan sebagai kebudayaan: Strategi pembangunan nasional berbasis nilai-nilai Pancasila dan religiusitas*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

- Yuliani, R. (2023). *Instructional–moral leadership dalam penguatan nilai moderasi beragama di sekolah menengah. Jurnal Kepemimpinan Pendidikan Islam*, 11(2), 142–163. <https://doi.org/10.23917/jkpi.v11i2.5124>
- Yuniarti, T. (2022). *Koordinasi kebijakan moderasi beragama antarinstansi pendidikan: Studi evaluatif implementasi di sekolah negeri. Jurnal Administrasi Pendidikan Islam*, 9(1), 23–44.
- Zulkifli, M. (2022). *Paradigma integratif tauhidic dalam penguatan pendidikan Islam moderat di era globalisasi. Al-Murabbi: Jurnal Pendidikan Islam*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.21043/almurabbi.v7i1.4502>

Efektivitas Kurikulum Merdeka dalam Pendidikan Agama Islam

Oleh:

Ali Sofha & Endi Rochaendi

Prodi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam
FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Transformasi pendidikan di Indonesia tengah memasuki fase paradigmatic yang menuntut reposisi fungsi kurikulum dari sekadar dokumen administratif menjadi instrumen ideologis dan praksis pembentukan manusia Indonesia seutuhnya. Kurikulum Merdeka yang diinisiasi oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi sejak 2022 merepresentasikan pergeseran mendasar dalam orientasi pendidikan nasional: dari penyeragaman menuju keberagaman, dari penguasaan konten menuju pembentukan kompetensi, serta dari pendidikan yang berorientasi hasil menuju pendidikan yang berorientasi proses dan karakter (Kemendikbudristek, 2022). Pergeseran ini menuntut rekontekstualisasi seluruh mata pelajaran, termasuk Pendidikan Agama Islam (PAI), agar mampu menjawab

kebutuhan spiritual, moral, dan intelektual peserta didik dalam masyarakat yang terus berubah.

Kurikulum Merdeka pada hakikatnya dirancang untuk melahirkan pelajar yang adaptif, reflektif, dan berkarakter kuat. Tujuan itu diformulasikan secara eksplisit melalui enam dimensi Profil Pelajar Pancasila, yaitu beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berkebinekaan global, bergotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif. Keenam dimensi ini tidak hanya menjadi indikator hasil belajar, tetapi juga visi peradaban pendidikan Indonesia. Dalam konteks ini, PAI memegang peran sentral sebagai wahana penginternalisasian nilai spiritual dan moral yang menopang kelima dimensi lainnya. PAI bukan sekadar mata pelajaran keagamaan, tetapi ruang pembelajaran nilai yang menentukan arah etika kebangsaan, kesadaran sosial, dan karakter kemanusiaan siswa (Tilaar, 2023).

Gagasan *Merdeka Belajar* membawa implikasi epistemologis yang signifikan terhadap cara guru dan peserta didik memaknai pengetahuan agama. Pendidikan agama yang sebelumnya berorientasi pada hafalan dan penanaman dogma kini dituntut menjadi proses eksploratif yang mendorong refleksi moral, dialog kritis, dan penghayatan spiritual. Menurut Zulkifli (2022), Kurikulum Merdeka menghadirkan peluang bagi PAI untuk keluar dari sekat-sekat tradisionalisme pedagogis menuju paradigma *tauhidic-humanistic*, yaitu kesatuan antara iman, ilmu, dan amal yang kontekstual terhadap realitas sosial. Dalam paradigma ini, pembelajaran agama tidak hanya berfungsi membentuk individu saleh secara ritual, tetapi juga manusia yang beradab secara sosial dan ekologis.

Perubahan mendasar pada Kurikulum Merdeka terlihat pada desainnya yang berbasis *kompetensi dan karakter* (competency and character-based curriculum). Pendekatan ini berusaha mengintegrasikan pengetahuan, keterampilan, dan nilai dalam satu sistem pembelajaran yang fleksibel. Pendidikan agama Islam memperoleh peluang strategis untuk memperluas peran dari pengajaran normatif menuju praksis reflektif, di mana nilai-nilai Islam tidak berhenti pada teks tetapi hidup dalam konteks. Guru PAI kini memiliki ruang otonomi lebih luas untuk menentukan metode dan bahan ajar yang sesuai karakter peserta didik dan kearifan lokal (Astruti et al., 2024).

Namun, efektivitas Kurikulum Merdeka dalam ranah PAI tidak dapat diukur hanya dari kelonggaran struktur kurikulum, tetapi dari sejauh mana kurikulum ini berhasil menumbuhkan *moral agency* peserta didik. Afandi (2023) menjelaskan bahwa pendidikan agama yang efektif bukanlah yang menghasilkan pengetahuan keagamaan melimpah, melainkan yang membentuk kebijaksanaan spiritual (*spiritual wisdom*) dan kepekaan sosial. Oleh sebab itu, efektivitas kurikulum dalam konteks PAI harus dipahami secara multidimensional—mencakup efektivitas ideologis (kesesuaian visi dan nilai), efektivitas struktural (kebijakan dan tata kelola), serta efektivitas pedagogis (metode dan hasil belajar).

Persoalan utama yang mengemuka adalah bagaimana menilai efektivitas tersebut di tengah kompleksitas sistem pendidikan nasional. Evaluasi efektivitas Kurikulum Merdeka dalam PAI tidak bisa hanya bergantung pada capaian akademik atau laporan administrasi, melainkan harus mempertimbangkan kualitas transformasi nilai yang terjadi pada peserta didik. Mustofa (2023) menegaskan bahwa indikator keberhasilan

pendidikan agama harus mencakup tiga lapisan: *cognitive understanding*, *moral feeling*, dan *ethical action*. Ketiganya membentuk kesatuan yang menunjukkan efektivitas kurikulum sebagai proses pembentukan karakter, bukan sekadar transmisi nilai.

Konteks sosial dan teknologi juga memberi dimensi baru terhadap efektivitas kurikulum. Generasi *digital native* hidup dalam dunia yang terbuka, cepat, dan rentan terhadap polarisasi informasi. Rahman (2024) memperingatkan bahwa tanpa literasi keagamaan digital, pendidikan agama mudah kehilangan relevansi, karena peserta didik lebih banyak membangun pemahaman agama melalui media daring ketimbang pembelajaran formal. Kurikulum Merdeka melalui pendekatan *project-based learning* dan *student agency* berpotensi mengembalikan relevansi itu, sejauh PAI mampu memanfaatkan ruang digital sebagai sarana pembelajaran nilai, bukan sekadar penyampaian materi.

Kurikulum Merdeka juga menuntut reorientasi fungsi guru PAI. Dulu, guru dianggap otoritas tunggal dalam pengetahuan agama; kini mereka dituntut menjadi *facilitator of meaning*—pendamping reflektif yang membantu siswa menemukan makna spiritual di tengah perubahan sosial. Yuliani (2023) menyebut peran ini sebagai bentuk kepemimpinan moral (*moral leadership*) di kelas, di mana guru menjadi teladan bukan hanya dalam ucapan, tetapi dalam etika profesional dan interaksi sosial. Perubahan paradigma ini menegaskan bahwa efektivitas kurikulum tidak mungkin dicapai tanpa transformasi kompetensi dan kesadaran guru sebagai pelaku utama kebijakan pendidikan.

Kendati kebijakan Kurikulum Merdeka menawarkan peluang besar bagi pembaruan pendidikan agama, tantangan implementasinya tetap kompleks. Giantara dan Amiliya (2023) menunjukkan adanya ketidaksinkronan antara kebijakan Kementerian Agama dan Kemendikbudristek dalam hal kurikulum, pelatihan, serta pengawasan guru PAI. Dualisme kelembagaan ini sering menghambat pelaksanaan kebijakan yang ideal di tingkat sekolah. Selain itu, faktor budaya sekolah yang masih berorientasi pada nilai ujian, bukan nilai kemanusiaan, memperlemah internalisasi tujuan karakteristik. Tantangan ini memperlihatkan bahwa efektivitas kurikulum tidak hanya ditentukan oleh dokumen, tetapi juga oleh ekosistem kebijakan dan budaya implementatif yang menyertainya.

Penelitian-penelitian mutakhir menegaskan bahwa keberhasilan Kurikulum Merdeka bergantung pada *agency* dan kolaborasi. Ibrahim dan Farid (2021) menemukan bahwa ketika sekolah menerapkan pendekatan *authentic assessment* dalam PAI—yakni penilaian berbasis perilaku nyata, refleksi diri, dan tindakan sosial—terjadi peningkatan signifikan dalam kemampuan empatik dan kesadaran moral siswa. Hal ini memperlihatkan bahwa kebebasan kurikulum hanya akan efektif bila diiringi dengan instrumen evaluasi yang menilai perilaku, bukan sekadar hasil kognitif.

Keseluruhan dinamika tersebut menunjukkan bahwa efektivitas Kurikulum Merdeka pada Pendidikan Agama Islam merupakan isu strategis yang menuntut analisis multi-level: dari ideologi kebijakan hingga praksis pembelajaran. Evaluasi terhadap efektivitasnya bukan hanya urusan akademik, tetapi persoalan moral dan sosial, karena PAI memegang peran membentuk orientasi nilai bangsa di masa depan. Oleh karena

itu, pembahasan berikut akan menelaah efektivitas Kurikulum Merdeka dalam PAI dari tiga perspektif saling berkelindan: fondasi konseptual dan ideologis, implementasi pedagogis, serta strategi evaluatif dan kebijakan penguatan nilai.

B. Pembahasan

1. Efektivitas Konseptual dan Ideologis

Efektivitas Kurikulum Merdeka pada Pendidikan Agama Islam (PAI) terlebih dahulu perlu ditetapkan sebagai keserasian organik antara visi kurikulum dan *ethos* inti pendidikan Islam. Visi “beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia” bukan sekadar deklarasi normatif, melainkan horizon teleologis yang mengarahkan seluruh keputusan kurikuler menuju pembentukan *insan kamil*—manusia yang utuh secara spiritual, moral, dan intelektual (Afandi, 2023). Ukuran efektivitas karenanya tidak berhenti pada tercapainya *learning outcomes* teknis, tetapi tampak pada sejauh mana kurikulum menumbuhkan kesadaran keberagamaan yang rasional, terbuka, serta tertaut pada konteks kehidupan sosial peserta didik.

Kurikulum Merdeka menawarkan kerangka yang kompatibel dengan paradigma *tauhidic-humanistic*: pengetahuan, nilai, dan amal disatukan oleh orientasi ketuhanan yang menuntun praksis kemanusiaan. Penekanan pada *student agency*, fleksibilitas perangkat ajar, dan otonomi satuan pendidikan menghadirkan ruang untuk menjadikan iman sebagai sumber kebijaksanaan etis, bukan sekadar objek hafalan. Zulkifli (2022) menegaskan bahwa ketika iman, ilmu, dan amal diperlakukan sebagai kesatuan epistemik, maka pendidikan agama bergerak

dari *teaching religion* menuju *living values*—nilai yang dialami, direfleksikan, serta diwujudkan dalam tindakan sosial.

Pertautan ideologi negara dan tujuan pendidikan semakin jelas apabila dibaca melalui tiga pilar Tilaar—nasionalisme, humanisme, religiusitas—sebagai arsitektur nilai yang menuntun arah kebijakan pendidikan (Tilaar, 2023). Nasionalisme memberi jangkar komitmen kebangsaan; humanisme memastikan perlindungan martabat manusia; religiusitas memaknai seluruh proses belajar sebagai ibadah yang berbuah akhlak. Kurikulum Merdeka efektif secara konseptual ketika kebebasan belajar ditata oleh tanggung jawab moral. Kebebasan tanpa arah menjerumus pada *value disorientation*; keterikatan nilai tanpa ruang dialog berisiko menjadi dogmatis. Keseimbangan keduanya adalah inti *wasathiyah*—sikap tengah yang aktif, kritis, dan berkeadilan.

Konsep Profil Pelajar Pancasila dapat dibaca sebagai indikator ideologis yang operasional. Dimensi “beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia” beresonansi dengan *hifz al-din*; “bernalar kritis” dan “kreatif” menguatkan *hifz al-‘aql*; “bergotong royong” serta “berkebinekaan global” menyokong *hifz al-nafs*, *al-mal*, dan *al-nasl* melalui kerja sama, keadilan, serta tanggung jawab sosial. Relasi ini menunjukkan bahwa nilai-nilai profil bukan slogan administratif, melainkan terjemahan modern dari *maqasid al-syari’ah* ke medan pendidikan. Efektivitas muncul ketika PAI menjadi jembatan yang memformulasikan prinsip-prinsip *maqasid* tersebut menjadi kompetensi karakter yang terukur—ketakwaan yang melahirkan empati, nalar kritis yang berakar pada *adab*, dan kreativitas yang tunduk pada etika (Zulkifli, 2022).

Kematangan konseptual Kurikulum Merdeka juga ditentukan oleh cara ia memosisikan pengetahuan agama sebagai *public reason*—nalar etis yang dapat dikomunikasikan di ruang kebangsaan. Humanisme Pancasila menuntut pembelajaran agama yang menghargai martabat setiap warga, sedangkan religiusitas menuntut kejujuran epistemik, rendah hati (*intellectual humility*), dan keadilan. Efektivitas ideologis akan tampak saat kelas PAI menjadi arena dialog di mana teks suci dibaca bersama realitas sosial, lalu dibawa ke tindakan nyata yang menjaga martabat sesama. Afandi (2023) menyebutnya sebagai peralihan dari “kesalehan privat” menuju “kesalehan publik” yang berkebijakan.

Kurikulum yang efektif juga memiliki *guardrails* normatif agar kebebasan tidak berubah menjadi relativisme. Nilai *adab*, *tawazun*, dan *tasamuh* berfungsi sebagai kebajikan epistemik yang memagari proses berpikir kritis agar tetap berakar pada otoritas keilmuan Islam sekaligus responsif terhadap temuan sains dan tantangan kemanusiaan kontemporer. Penataan kebebasan melalui kebajikan inilah yang membedakan *merdeka belajar* dari sekadar *free learning*. Tilaar (2023) mengingatkan bahwa pilar humanisme tanpa religiusitas mudah tergelincir menjadi utilitarian; sebaliknya religiusitas tanpa humanisme riskan menjadi eksklusif. Koherensi keduanya memungkinkan kurikulum berfungsi sebagai perangkat peradaban.

Orientasi ideologis Kurikulum Merdeka semakin nyata ketika PAI diposisikan sebagai *moral core* bagi mata pelajaran lain. Dimensi iman dan akhlak menyuplai *ethical compass* untuk literasi, numerasi, sains, dan seni. Konsepsi ini sejalan dengan gagasan *integrated knowledge*—pengetahuan yang saling menjelaskan, bukan saling menegasikan. Zulkifli (2022) menolak

dikotomi ilmu agama–ilmu umum karena keduanya bertemu pada tujuan memuliakan kehidupan. Efektivitas konseptual akan nampak saat proyek lintas disiplin (misalnya P5) memobilisasi nilai tauhid menjadi kepedulian ekologis, keadilan sosial, dan tanggung jawab kewargaan.

Aspek ideologis juga menyentuh cara kurikulum menanggapi *platformized religiosity*. Rahman (2024) menunjukkan bagaimana *digital religiosity* berpotensi melahirkan etika yang tipis dan polarisasi. Efektivitas Kurikulum Merdeka menuntut integrasi *digital religious literacy* ke ranah PAI agar iman yang dihidupi di ruang digital tetap terikat *adab al-bahts* (etik pencarian ilmu): verifikasi sumber, penghormatan otoritas keilmuan, dan akuntabilitas wacana. Upaya ini menjaga koherensi antara kebebasan berekspresi dan kejujuran epistemik, sekaligus memperluas kehadiran nilai Islam *rahmatan lil ‘alamin* ke ekosistem maya.

Pada tataran praksis-ideologis, guru menjadi mediator yang menerjemahkan visi kurikulum ke *habitus* belajar. Mustofa (2023) menempatkan guru PAI sebagai *reflective practitioner* yang memadukan tafsir teks, pembacaan konteks, dan desain pengalaman belajar. Efektivitas konseptual bergantung pada kapasitas guru menjaga keseimbangan antara kebebasan bertanya dan rambu nilai. Keterampilan kuratorial—memilih wacana yang otoritatif, menata dialog yang empatik, serta menuntun siswa merefleksikan aksi sosial—membuat kelas PAI menjadi laboratorium *lived religion* yang memupuk kebajikan.

Dimensi konseptual akan hampa tanpa dukungan asesmen yang sejalan. Ibrahim dan Farid (2021) mengusulkan *authentic assessment* bernuansa nilai—portofolio aksi sosial, jurnal refleksi,

observasi kebiasaan prososial—sebagai cara menilai *virtue formation*. Instrumen seperti ini memastikan indikator ideologis (iman–akhlak) tidak membeku sebagai kata-kata, melainkan terukur pada perubahan sikap dan laku. Ketika rubrik penilaian merangkum nalar kritis, empati, dan integritas, maka Profil Pelajar Pancasila berfungsi sebagai *virtue benchmark*, bukan hanya poster di dinding kelas.

Kesiapan kelembagaan turut memengaruhi daya kerja ideologi kurikulum. *Policy coherence* antara Kemenag dan Kemendikbudristek mengurangi risiko *value drift* saat kebijakan diturunkan ke sekolah (Giantara & Amiliya, 2023). Efektivitas ideologis mensyaratkan bahasa kebijakan yang konsisten: sasaran karakter yang sama, indikator yang seragam, dan pelatihan yang menegaskan *core values* PAI sebagai jangkar etik seluruh praktik belajar. Koherensi kebijakan pada gilirannya menopang guru agar tetap fokus pada tujuan transformatif kurikulum.

Keseluruhan argumen ini mengarah pada satu simpulan konseptual: efektivitas Kurikulum Merdeka bagi PAI bukan produk kebetulan metodologis, melainkan buah koherensi ideologi–epistemologi–pedagogi. Koherensi ideologi memastikan kebebasan berpijak pada nilai transendental; koherensi epistemologi memastikan iman berdialog produktif dengan nalar kritis; koherensi pedagogi memastikan nilai menjelma menjadi kebiasaan melalui pengalaman otentik. Afandi (2023) menyebut harmonisasi ini sebagai jalan menuju “kebijaksanaan spiritual” yang membentuk warga beriman sekaligus kosmopolit.

Penutup bagian konseptual ini menegaskan bahwa ukuran puncak efektivitas ideologis adalah *transformasi karakter*: hadirnya

peserta didik yang memelihara iman tanpa fanatisme, mengasah nalar tanpa sinisme, serta merawat keberagaman tanpa relativisme. Ketika tanda-tanda itu mulai menjadi *habitus* kolektif—terlihat pada cara siswa berdialog, memilih informasi, dan mengambil peran sosial—maka Kurikulum Merdeka telah bekerja sebagaimana dirancang: memerdekakan akal, meneguhkan akhlak, dan mengikat keduanya pada tauhid sebagai sumber makna terdalam (Tilaar, 2023; Zulkifli, 2022).

2. Efektivitas Struktural dan Kebijakan

Efektivitas Kurikulum Merdeka pada Pendidikan Agama Islam (PAI) bertumpu pada rancangan tata kelola yang menyatukan arah, standar, dan praktik lintas otoritas. Realitas dualisme kewenangan—Kementerian Agama (Kemenag) sebagai pembina substansi keagamaan dan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) sebagai pengampu manajemen satuan pendidikan—menciptakan titik-titik gesekan pada level implementasi. Giantara dan Amiliya (2023) menunjukkan bahwa irisan mandat ini rentan melahirkan “celah koordinasi” pada pelatihan guru, penjaminan mutu, serta mekanisme evaluasi, sehingga konsistensi implementasi Kurikulum Merdeka untuk PAI melemah. Titik tolak perbaikannya ialah *policy coherence*—keselarasan horisontal antarinstansi dan keselarasan vertikal dari pusat hingga sekolah—agar visi, kompetensi lulusan, dan asesmen bergerak serempak menuju tujuan yang sama.

Kerangka *policy coherence* dapat diterjemahkan ke dalam empat instrumen tata kelola. Pertama, *joint steering committee* Kemenag–Kemendikbudristek yang berwenang menetapkan

sasaran bersama (*shared outcomes*) untuk capaian iman–takwa–akhlak mulia dalam kerangka Profil Pelajar Pancasila, termasuk penetapan indikator hasil (*leading & lagging indicators*), jadwal monev terintegrasi, serta protokol penanganan kesenjangan mutu lintas daerah (Giantara & Amiliya, 2023). Kedua, *shared standards* yang menyinergikan Capaian Pembelajaran (CP), Alur Tujuan Pembelajaran (ATP), modul ajar PAI, dan *projek P5*—sehingga perangkat teknis Kemendikbudristek selaras substansi nilai yang dirumuskan Kemenag (Kemendikbudristek, 2022; Kemenag RI, 2022). Ketiga, *shared data pipeline* yang menginteroperasikan Dapodik dan EMIS sebagai *single source of truth* untuk perencanaan pelatihan, alokasi anggaran, dan akreditasi. Keempat, *shared incentives* yang mensyaratkan keterpenuhan indikator karakter pada penilaian kinerja kepala sekolah dan guru, serta mengaitkannya pada pengembangan karier (Hidayat & Mardiah, 2021).

Respons regulatif Kemenag—antara lain *Modul Penguatan Moderasi Beragama* (2022) dan penyegaran *Standar Kompetensi Lulusan PAI*—telah menggariskan keseimbangan ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik sebagai fondasi karakter (Kemenag RI, 2022). Sinergi menjadi nyata saat perangkat itu “menjepit” Kurikulum Merdeka dari sisi nilai, sementara perangkat teknis Kemendikbudristek menyediakan arsitektur kurikulum, asesmen, dan ekosistem digital (Platform Merdeka Mengajar). Efektivitas kebijakan lahir ketika dua sisi ini tidak berdiri paralel, melainkan bertaut sebagai sistem tunggal yang koheren: nilai yang diusung Kemenag menjadi *ethical compass* bagi rancangan dan praktik pembelajaran, sedangkan instrumen Kemendikbudristek menjadi *delivery system* yang memastikan keterlaksanaan (Kemendikbudristek, 2022).

Pusat gravitasi implementasi yang sering diabaikan ialah *capacity building*. Hidayat dan Mardiah (2021) menekankan bahwa kebijakan gagal bukan semata-mata karena gagasan yang keliru, melainkan karena kelemahan *organizational capability* untuk memaknainya. Pelatihan guru idealnya bergeser dari model satu arah menuju *teacher learning community* (TLC) berbasis *lesson study* dan *peer coaching* yang memfokuskan pada desain pengalaman belajar, asesmen autentik, serta kurasi sumber belajar PAI. Skema berjenjang dapat disusun: (a) *foundational track*—pemahaman CP, ATP, modul ajar, dan integrasi P5; (b) *intermediate track*—desain asesmen karakter, rubrik observasi prososial, jurnal reflektif; (c) *advanced track*—*design-based research* kelas PAI, integrasi *digital religious literacy*, dan *interfaith dialogue pedagogy* (Mustofa, 2023; Rahman, 2024). Kepala sekolah memperoleh paket *instructional–moral leadership* untuk mengorkestrasi perubahan budaya sekolah, sementara pengawas dibekali kompetensi *academic mentoring* agar supervisi bergeser dari kontrol administratif menuju pendampingan reflektif (Munandar, 2023; Yuliani, 2023).

Sistem supervisi dan monitoring menjadi poros efektivitas struktural berikutnya. Model *compliance-driven supervision*—yang menitikberatkan kelengkapan dokumen—perlu ditransformasi menjadi *improvement-oriented supervision* yang memfasilitasi pengembangan praktik. Munandar (2023) menggarisbawahi peran pengawas sebagai *academic mentor*: mengobservasi pembelajaran, memberi umpan balik berbasis bukti, memfasilitasi *lesson study* lintas sekolah, dan menghubungkan guru pada jejaring praktik baik (MGMP/KKG PAI). Mekanisme monitoring dapat diintegrasikan ke *Rapor Pendidikan* dan PMM melalui indikator yang tidak semata kuantitatif (kehadiran,

kelengkapan), melainkan juga kualitatif (kualitas tugas proyek, kedalaman refleksi, keterlibatan komunitas). Skema ini menutup jurang antara “apa yang dinilai” dan “apa yang benar-benar penting” bagi karakter.

Dimensi pendanaan dan insentif sering menentukan ritme perubahan. Efektivitas kebijakan meningkat ketika jalur pendanaan—BOS, BOP, dan *special grants*—mengakui prioritas pembelajaran karakter PAI. Alokasi berbasis kinerja (performance-based grants) dapat diberikan pada sekolah yang mencapai tonggak mutu: terlaksananya *proyek* P5 bertema “Iman–Takwa–Akhlak Mulia”, portofolio aksi sosial yang tervalidasi, dan bukti hilir efek pada iklim sekolah. Keterkaitan insentif ini mempercepat difusi praktik baik tanpa menambah beban administratif, terlebih bila pelaporan diintegrasikan ke kanal tunggal (*once-only reporting*) pada sistem data bersama (Hidayat & Mardiah, 2021).

Standar dan akreditasi juga perlu menajamkan lensa karakter. Lembaga akreditasi dapat memasukkan *character impact review* pada verifikasi lapangan: penelaahan portofolio proyek PAI lintas disiplin, wawancara *student panel*, serta observasi iklim kelas. Instrumen semacam ini memastikan bahwa akreditasi tidak berhenti pada sarana prasarana, melainkan menyentuh kualitas *habitus* belajar yang dibangun kurikulum. Penegasan ini selaras dengan gagasan Tilaar (2023) bahwa mutu pendidikan harus diukur dari koherensi antara nasionalisme, humanisme, dan religiusitas—bukan dari administrasi semata.

Interoperabilitas data menjadi pengungkit reformasi yang jarang disentuh. Integrasi Dapodik–EMIS memungkinkan *early warning system* atas kesenjangan implementasi: sekolah mana

yang belum memiliki guru PAI tersertifikasi, wilayah mana yang rendah pada indikator budaya sekolah inklusif, atau kelas mana yang perlu pendampingan asesmen autentik. Ketika data lintas-sistem dipakai untuk *micro-targeting* pelatihan dan pendampingan, kebijakan tidak lagi generik, melainkan *precision support* yang hemat sumber daya dan berdampak besar (Giantara & Amiliya, 2023).

Aspek komunikasi kebijakan turut menentukan *uptake* di lapangan. Bahasa kebijakan yang terlalu teknokratis sering gagal membangun *shared understanding*. Panduan ringkas berbasis skenario (scenario-based guidance)—misalnya contoh ATP PAI yang mengintegrasikan *projek* P5 bertema keadaban digital atau kepedulian lingkungan—membantu guru menerjemahkan abstraksi menjadi praktik. Kanal umpan balik dua arah—*policy helpdesk*, *office hours* daring Kemenag–Kemendikbudristek, dan forum MGMP—menutup lingkaran *continuous improvement* antara perumus dan pelaksana (Hidayat & Mardiah, 2021).

Risiko implementasi juga perlu dikelola. *Policy fatigue* akibat banyaknya program paralel dapat diatasi melalui *streamlining*: mengonsolidasikan pelaporan PAI, P5, dan moderasi beragama ke lembar kerja tunggal berbasis portofolio kelas; menyinkronkan kalender monev agar guru tidak mengalami *peak load* pada periode yang sama; serta menghapus redundansi instrumen penilaian yang menilai indikator serupa (Hidayat & Mardiah, 2021). Strategi ini membuat kebijakan terasa “lebih ringan namun lebih tajam” di ruang kelas.

Keterhubungan sekolah–keluarga–komunitas menutup mata rantai kebijakan. Kolaborasi dengan ormas Islam arus utama (NU, Muhammadiyah) menyediakan legitimasi sosial

dan sumber belajar autentik bagi proyek PAI; kemitraan *service learning* dengan lembaga sosial menghadirkan konteks nyata untuk asesmen autentik; dan *school-home partnership* menyambungkan kebiasaan refleksi nilai di rumah dengan praktik di sekolah (Fauzi & Lubis, 2023). Ketika ekosistem ini bekerja, kebijakan tidak lagi bergantung pada dorongan birokrasi saja, tetapi bergerak oleh energi sosial.

Garis besarnya, efektivitas struktural dan kebijakan akan tampak saat empat prasyarat terpenuhi sekaligus: (1) *policy coherence* lintas-kementerian yang melahirkan tujuan bersama, standar terpadu, data terhubung, dan insentif selaras; (2) *capacity building* berjenjang yang mengubah pelatihan menjadi komunitas belajar profesional; (3) supervisi reflektif yang menggeser fokus dari kepatuhan menuju perbaikan; dan (4) ekosistem kemitraan yang menyalurkan nilai ke ruang publik sekolah. Ketika prasyarat ini bekerja serempak, Kurikulum Merdeka bagi PAI tidak lagi sekadar dokumen, melainkan mesin transformasi yang efektif—mengarahkan kebebasan belajar pada kedewasaan moral, mengikat inovasi pedagogis pada koherensi nilai, serta memastikan setiap kebijakan berjejak pada pembudayaan iman, akhlak, dan kemanusiaan (Kemendikbudristek, 2022; Kemenag RI, 2022; Giantara & Amiliya, 2023; Munandar, 2023).

3. Efektivitas Pedagogis: Kurikulum, Pembelajaran, dan Asesmen

Efektivitas pedagogis Kurikulum Merdeka pada Pendidikan Agama Islam (PAI) bergantung pada keterpaduan antara desain kurikulum, rancangan pengalaman belajar, dan sistem asesmen yang saling menguatkan. Ketiga unsur ini membentuk satu siklus yang berawal dari perumusan kompetensi

esensial, diterjemahkan ke strategi pembelajaran yang reflektif-kontekstual, lalu dimonitor melalui asesmen autentik yang memandu perbaikan berkelanjutan. Koherensi antareleman inilah yang memastikan nilai-nilai Islam tidak berhenti pada deklarasi kognitif, melainkan termanifestasi sebagai *habitus* etis dalam keseharian peserta didik.

a. Kurikulum

Orientasi kurikulum berbasis kompetensi memberi otonomi kepada satuan pendidikan dan guru untuk menautkan konten PAI dengan *situated realities* peserta didik. Ruang otonomi ini strategis untuk mengintegrasikan isu kontemporer—ekologi, keadilan sosial, budaya digital—ke dalam capaian pembelajaran, sehingga teks agama bertemu konteks sosial secara bermakna (Imamah, 2025). Penautan semacam itu menempatkan *maqasid al-syari'ah* sebagai kerangka kurikuler yang operasional: *hifz al-din* diejawantahkan melalui penguatan akidah dan ibadah yang berelasi dengan integritas diri; *hifz al-nafs* dan *al-'aql* dipraktikkan lewat literasi kesehatan mental dan nalar kritis; *hifz al-bi'ah* (perlindungan lingkungan) hadir melalui proyek aksi ekologis berbasis nilai amanah.

Kurikulum Merdeka juga menuntut fokus pada *essentialization of content*: penyaringan kompetensi inti agar jam belajar tidak tersita pada rincian konten yang kurang berdampak terhadap karakter. Perumusan Capaian Pembelajaran (CP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) PAI yang baik membingkai kompetensi pengetahuan–keterampilan–sikap sebagai satu kesatuan. Misalnya, tema “Zakat sebagai Ekonomi Solidaritas” tidak hanya menargetkan pemahaman dalil dan hukum, tetapi juga kemampuan menganalisis disparitas sosial di lingkungan sekitar, merancang aksi filantropi, serta merefleksikan makna

tazkiyah dalam ekologi kemiskinan modern (Imamah, 2025). Kerangka ini membumikan nilai ke wilayah praksis, sehingga kurikulum efektif bukan karena padatnya materi, melainkan karena kuatnya keterkaitan antara ajaran dan kehidupan.

Pendekatan *project-based curriculum* memperkaya internalisasi nilai. Proyek “Islam dan Kemanusiaan” dapat mengajak siswa memetakan isu kerentanan di komunitas lokal (lansia, difabel, dhuafa), menyusun rencana intervensi yang etis, melaksanakan aksi terukur, lalu menulis *impact reflection* yang menautkan pengalaman sosial ke konsep *ihsan*, *‘adl*, dan *rahmah*. Bukti empiris menunjukkan bahwa pengalaman proyek sosial semacam ini meningkatkan pemahaman kontekstual nilai agama sekaligus empati sosial, melebihi pembelajaran konvensional berbasis hafalan (Astruti et al., 2024). Keberhasilan kurikulum, karenanya, diukur dari sejauh mana ia memfasilitasi “perjumpaan” antara teks dan realitas, bukan dari seberapa banyak halaman buku ajar yang diselesaikan.

Penguatan relevansi kurikulum juga dapat dicapai melalui integrasi tema P5 (*Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila*) ke PAI. Tema “Kearifan Lokal” misalnya, dapat dijahitkan dengan kajian *‘urf* (adat) yang selaras syariat dan praktik moderasi beragama di masyarakat. Tema “Suara Demokrasi” dapat dikaitkan dengan adab *ikhtilaf* dan *adab al-hiwar*, sehingga literasi kewargaan tumbuh bersamaan dengan literasi keagamaan. Kesesuaian ini mengubah PAI menjadi *moral core* bagi disiplin lain: sains, IPS, bahasa, dan seni mendapatkan kompas etik dari nilai-nilai tauhid, keadilan, dan kasih sayang (*rahmah*).

b. Pedagogi

Transformasi pedagogi merupakan syarat efektivitas yang tak terelakkan. Guru PAI tidak lagi diposisikan sebagai pusat

transfer pengetahuan, melainkan sebagai fasilitator makna—*moral and intellectual facilitator*—yang merancang *learning encounters* agar peserta didik mengalami, menganalisis, dan merefleksikan nilai (Mustofa, 2023). Model *project-based learning*, *case method*, dan *service learning* efektif karena mengalihkan fokus dari “mengetahui apa” ke “menjadi siapa” melalui keterlibatan nyata. Studi kasus tentang *hate speech* berbasis agama di media sosial, misalnya, dapat mendorong siswa menelusuri argumen syar‘i dan hukum positif, mendebatkan batas *hurriyah al-ra’y* (kebebasan berpendapat), serta merumuskan *counter-narrative* yang etis. Pembelajaran semacam ini mengasah nalar kritis, empati, dan tanggung jawab digital sekaligus (Mustofa, 2023; Rahman, 2024).

Keberhasilan pedagogi Kurikulum Merdeka juga diukur dari *quality of dialogue*. Kelas PAI yang efektif menumbuhkan *dialogic space*—ruang aman untuk bertanya, ragu, dan mencari kejelasan—sehingga iman tumbuh melalui kesadaran, bukan sekadar kepatuhan. Afandi (2023) menekankan pentingnya *spiritual atmosphere* yang menghadirkan keheningan produktif, praktik *muhasabah*, serta latihan *mindful dhikr* yang membantu siswa mengintegrasikan kognisi–afeksi–volisi. Atmosfer ini menolak dogmatisme, tetapi juga menghindari relativisme, karena dipandu oleh otoritas keilmuan dan adab diskursif. Pada titik ini, “refleksi” bukan pelengkap, melainkan jantung dari pembelajaran PAI.

Diferensiasi pembelajaran mempertebal efektivitas. Variasi *learning pathways*—misalnya jalur penelitian mini bagi siswa yang kuat literasinya, jalur *experiential* bagi yang kinestetik, dan jalur *creative product* (poster etis, *digital storytelling*) bagi yang visual–artistik—memastikan setiap siswa mendapatkan peluang optimal

untuk mengonversi nilai menjadi performa. Prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) mengarahkan guru menyediakan multiple means of engagement, representation, and action-expression, sehingga inklusivitas bukan jargon, melainkan strategi konkret yang menghindari *one-size-fits-all*.

Penguatan pedagogi juga memerlukan kurasi sumber belajar. Ekosistem digital menghadirkan kelimpahan materi keagamaan yang heterogen. Guru PAI efektif berperan sebagai kurator yang menyeleksi sumber otoritatif (kitab turats yang terverifikasi, karya ulama kontemporer kredibel, fatwa lembaga resmi) berdampingan dengan literatur ilmiah mutakhir, lalu menuntun siswa menggunakan kerangka *adab al-bahts* untuk menilai otoritas, argumen, dan konteks (Rahman, 2024). Kurasi ini sekaligus menjadi latihan *digital religious literacy*: kemampuan membaca informasi keagamaan secara kritis, bermoral, dan bertanggung jawab.

c. Asesmen

Sistem asesmen menjadi pilar ketiga yang menentukan apakah kurikulum dan pedagogi benar-benar berbuah pada transformasi karakter. Prinsip *assessment for learning* memosisikan penilaian sebagai proses pembelajaran itu sendiri—memberi *feedback* yang spesifik, tepat waktu, dan berorientasi perbaikan—bukan sekadar mekanisme seleksi. Kerangka *authentic assessment* yang disarankan Ibrahim dan Farid (2021) sangat relevan: portofolio tindakan sosial (misalnya catatan kontribusi siswa pada bakti lingkungan berbasis *khalifah fil-ardh*), jurnal refleksi ibadah (mencatat hambatan, strategi, dan makna), observasi prososial (kejujuran, empati, *'iffah*), serta *peer/self assessment* berbasis rubrik nilai. Instrumen-instrumen ini menangkap

pembentukan kebijakan pada tiga ranah—kognisi (memahami), afeksi (merasakan), dan konasi (bertindak)—yang sering luput diukur oleh tes tertulis.

Kurikulum Merdeka memberi ruang luas untuk *performance assessment*. Tugas kinerja PAI dapat berbentuk *capstone project*—misalnya “Desain Kampanye Etika Digital Islami”—yang menuntut siswa melakukan *needs analysis*, menyusun pesan berbasis dalil dan etika, memproduksi *micro-content* untuk media sosial, lalu mempresentasikan hasil serta mengevaluasi dampaknya. Rubrik yang baik menilai ketepatan konseptual, kedalaman argumen etis, kualitas narasi, dan integritas proses (mengutip sumber, menghargai hak cipta). Penilaian semacam ini tidak hanya memotret hasil, tetapi juga memeriksa proses berpikir, kolaborasi, dan tanggung jawab.

Asesmen formatif mikro patut dioptimalkan agar *learning trajectory* terpantau. *Exit tickets* berformat refleksi satu menit (“apa pemahaman baru hari ini?”, “konflik nilai apa yang masih mengganjal?”), *concept check* singkat berbasis *scenario*, dan diskusi berpasangan (*think-pair-share*) memberi sinyal dini untuk penyesuaian strategi. Praktik *feedback literacy* perlu ditanamkan: siswa belajar meminta, menerima, dan menggunakan umpan balik untuk memperbaiki karya dan perilaku. Siklus perbaikan—*draft* → *feedback* → *redraft* → *showcase*—mengarahkan penilaian menjadi budaya belajar, bukan momen penghakiman.

Validitas dan keadilan asesmen harus dijaga secara metodologis. Reliabilitas observasi perilaku ditingkatkan melalui *inter-rater agreement* (dua guru menilai sampel karya/observasi yang sama), kalibrasi rubrik melalui *moderation meeting*, serta triangulasi bukti (portofolio + observasi + wawancara reflektif).

Isu bias—misalnya *halo effect* terhadap siswa yang aktif berbicara—ditangani melalui bukti multi-sumber dan deskriptor perilaku yang spesifik. Integritas akademik ditegakkan melalui edukasi anti-plagiarisme, penugasan kontekstual yang sulit disubstitusi, dan penggunaan *oral defense* singkat atas karya proyek.

Ruang digital membuka peluang asesmen bernilai tambah. Portofolio elektronik yang berisi *learning artifacts* (video aksi sosial, infografik zakat produktif, *podcast* diskusi *adab ikhtilaf*) memudahkan penelusuran perkembangan longitudinal dan memfasilitasi *student-led conference* bersama orang tua. Rahman (2024) menekankan pentingnya mengukur *digital religious literacy* melalui skenario autentik: mengidentifikasi *mis/disinformation* keagamaan, mengevaluasi otoritas rujukan, menyusun respons etis yang menenangkan alih-alih memprovokasi. Instrumen ini menilai bukan hanya kecakapan teknis bermedia, tetapi kedewasaan moral di ruang siber.

Efektivitas asesmen akhirnya bergantung pada kesiapan guru sebagai desainer evaluasi nilai. Pelatihan berbasis *lesson study*—di mana guru bersama-sama merancang, mencoba, mengobservasi, dan merevisi tugas serta rubrik—terbukti meningkatkan ketepatan instrumen dan koherensi dengan tujuan karakter (Ibrahim & Farid, 2021). Skema *coaching* yang memfokuskan pada *task-rubric alignment* dan kualitas *feedback* membuat asesmen menjadi motor penggerak pembelajaran, bukan beban administratif.

Keseluruhan uraian menampilkan bahwa efektivitas pedagogis Kurikulum Merdeka pada PAI lahir dari tiga koherensi: pertama, kurikulum yang menautkan *maqasid* ke isu

kemanusiaan kontemporer (Imamah, 2025); kedua, pedagogi dialogis–reflektif yang memungkinkan siswa mengalami, menalar, dan memaknai nilai secara otentik (Mustofa, 2023; Afandi, 2023); ketiga, asesmen autentik yang menilai transformasi diri melalui bukti perilaku dan aksi sosial (Ibrahim & Farid, 2021; Rahman, 2024). Ketika ketiganya berjalan dalam satu siklus perbaikan berkelanjutan, PAI menjadi jantung moral Kurikulum Merdeka: membentuk generasi yang *beriman tanpa fanatisme, kritis tanpa sinisme, dan melek digital tanpa kehilangan adab*.

4. Efektivitas Kontekstual: Digitalisasi, Multikulturalisme, dan Ekosistem Kolaboratif

Efektivitas Kurikulum Merdeka tidak dapat dilepaskan dari kemampuan sistem pendidikan menyesuaikan diri terhadap konteks sosial, kultural, dan teknologi yang terus berubah. Pendidikan Agama Islam (PAI) menghadapi kenyataan baru: peserta didik hidup di era digital yang melampaui batas ruang dan waktu, berinteraksi dalam masyarakat majemuk yang kompleks, dan berpartisipasi dalam ekosistem sosial yang menuntut kolaborasi lintas lembaga. Ketiga aspek tersebut—digitalisasi, multikulturalisme, dan kolaborasi—menjadi dimensi kontekstual yang menentukan sejauh mana Kurikulum Merdeka efektif mewujudkan manusia Indonesia yang beriman, cerdas, dan berkarakter inklusif.

a. Digitalisasi dan Literasi Keagamaan Digital

Transformasi digital dalam pendidikan telah mengubah lanskap pembelajaran agama secara fundamental. Rahman (2024) memperkenalkan istilah *digital religiosity* untuk menggambarkan praktik keberagamaan di ruang maya, mulai

dari belajar tafsir Al-Qur'an di kanal YouTube, mengikuti *online fatwa forum*, hingga mengekspresikan identitas keagamaan di media sosial. Namun, fenomena ini tidak selalu positif. Minimnya pengawasan epistemologis di ruang digital menjadikan siswa rentan terhadap ekstremisme simbolik, *digital populism*, dan disinformasi agama. Oleh sebab itu, efektivitas Kurikulum Merdeka sangat bergantung pada kemampuannya mengintegrasikan *digital religious literacy* sebagai kompetensi dasar dalam PAI.

Digital religious literacy tidak hanya berarti kemampuan menggunakan media digital untuk belajar agama, melainkan kapasitas kritis untuk menilai validitas sumber, memahami otoritas keilmuan, serta mengidentifikasi bias ideologis di balik konten keagamaan daring. Pendekatan ini melatih siswa agar tidak sekadar menjadi *digital consumer*, tetapi *digital believer* yang bertanggung jawab—mampu berinteraksi secara etis, sopan, dan rasional di dunia maya. Penguatan literasi ini sejalan dengan agenda *Profil Pelajar Pancasila* pada dimensi “berkebinekaan global” dan “bernalar kritis,” karena mengajarkan keseimbangan antara iman dan rasionalitas.

Kemenag dan Kemendikbudristek mulai mendorong digitalisasi pembelajaran melalui *Platform Merdeka Mengajar*, *EMIS 4.0*, dan *Madrasah Digital Academy*. Namun, integrasi substansi nilai-nilai Islam dalam ekosistem digital masih menjadi pekerjaan rumah. Guru PAI perlu berperan sebagai *digital curator*—mengidentifikasi sumber ajar otentik, mengembangkan *micro-content* berbasis nilai, serta membimbing siswa dalam membuat konten dakwah yang santun dan berbasis data. Rahman (2024) menegaskan bahwa penguasaan teknologi harus disertai dengan *ethico-theological awareness*, agar digitalisasi tidak

menjadi medium banalitas agama, melainkan ruang ekspresi keimanan yang bijaksana.

Di tingkat pedagogis, *digital project-based learning* dapat menjadi strategi efektif. Misalnya, proyek “Etika Islam di Media Sosial” menugaskan siswa untuk menelusuri fenomena *cyberbullying*, hoaks keagamaan, atau ujaran kebencian, lalu menyusun *counter-narrative* yang berlandaskan prinsip *akhlaq al-karimah*. Melalui proses itu, siswa tidak hanya belajar teori etika Islam, tetapi juga mempraktikkannya di ruang digital yang nyata. Efektivitas kurikulum akhirnya diukur dari sejauh mana nilai-nilai Islam mampu menjadi kompas moral dalam menghadapi kompleksitas dunia digital.

b. Multikulturalisme dan Pendidikan Inklusif

Selain tantangan digital, konteks sosial Indonesia yang multikultural menuntut Kurikulum Merdeka untuk menumbuhkan kesadaran keberagaman sebagai anugerah, bukan ancaman. Raihani (2025) menegaskan bahwa pendidikan Islam yang efektif harus berorientasi pada *pluralist theology of education*—pandangan bahwa keimanan dan kebinekaan dapat bersanding secara harmonis. Pendekatan ini tidak mengaburkan identitas keislaman, melainkan memperluas horizon spiritual agar peserta didik mampu menghargai perbedaan sebagai bagian dari rencana Ilahi.

Konsep multikulturalisme dalam Kurikulum Merdeka tercermin pada dimensi “berkebinekaan global” dalam Profil Pelajar Pancasila. Pendidikan PAI yang efektif harus mentransformasikan nilai tersebut ke dalam praktik nyata di sekolah. Salah satu bentuknya ialah kegiatan *interfaith youth camp* atau *social interfaith project* yang melibatkan pelajar dari berbagai

latar agama dalam kegiatan kemanusiaan, lingkungan, atau kebudayaan. Aktivitas seperti ini bukan sekadar simbol toleransi, melainkan latihan empati dan komunikasi lintas iman yang membentuk *interreligious competence*. Ketika siswa belajar bekerjasama dalam proyek kebersihan desa atau kampanye anti-hoaks lintas agama, mereka menginternalisasi prinsip Islam *rahmatan lil 'alamin* secara praksis.

Kurikulum Merdeka memberi ruang untuk integrasi tema-tema multikultural ke dalam PAI. Misalnya, pembelajaran tentang *fiqh muamalah* dapat dikaitkan dengan praktik ekonomi lintas etnis dan budaya di pasar lokal. Kajian *sejarah peradaban Islam* bisa memperkenalkan kontribusi non-Muslim dalam era keemasan Islam, sehingga menumbuhkan penghargaan terhadap pluralitas sejarah. Strategi ini menggeser paradigma PAI dari *exclusive teaching* menjadi *inclusive learning*, dari doktrin ke dialog. Hasilnya adalah siswa yang tidak hanya taat beribadah, tetapi juga cakap bermoral dan bijak bersosialisasi dalam masyarakat yang beragam.

Guru memiliki peran sentral sebagai *cultural translator*—penerjemah nilai Islam ke dalam konteks sosial lokal tanpa kehilangan substansinya. Melalui refleksi kritis, guru dapat mengajarkan perbedaan mazhab, tradisi, atau budaya sebagai ekspresi keberagaman yang sah, bukan penyimpangan. Ketika siswa memahami bahwa keberagaman merupakan sunnatullah, mereka lebih mudah mengembangkan sikap toleran dan empatik. Dalam hal ini, pendidikan multikultural dalam PAI tidak hanya membentuk *religious literacy*, tetapi juga *civic virtue*—kebajikan kewargaan yang menjadi dasar perdamaian sosial.

c. Ekosistem Kolaboratif dan Whole School Approach

Dimensi kontekstual lain yang menentukan efektivitas Kurikulum Merdeka adalah terbentuknya ekosistem kolaboratif di lingkungan pendidikan. Yuliani (2023) menggambarkan kepala sekolah sebagai *instructional–moral leader*—pemimpin pembelajaran yang sekaligus penuntun moral. Kepala sekolah yang efektif tidak hanya menegakkan aturan, tetapi juga membangun kultur sekolah yang religius, inklusif, dan reflektif. Kultur semacam ini lahir dari *whole school approach*, yaitu strategi yang menempatkan seluruh komponen sekolah—guru, siswa, staf, orang tua, bahkan masyarakat—sebagai satu kesatuan sistem nilai.

Kebijakan PAI yang efektif tidak berhenti di ruang kelas. Kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas memperkuat kesinambungan nilai. Ketika kegiatan keagamaan di sekolah disinergikan dengan kebiasaan ibadah di rumah dan partisipasi sosial di masyarakat, pembelajaran agama berubah menjadi *living values education*. Program *school–home partnership* dapat difasilitasi melalui forum diskusi keagamaan keluarga, pengajian tematik, atau kegiatan bakti sosial bersama. Sinergi ini memastikan bahwa pesan moral dari Kurikulum Merdeka tidak menguap setelah jam pelajaran berakhir, melainkan berakar dalam kehidupan sehari-hari.

Partisipasi masyarakat juga memperluas daya jangkau transformasi nilai. Fauzi dan Lubis (2023) menekankan pentingnya kemitraan antara sekolah dan organisasi keagamaan seperti Nahdlatul Ulama (NU), Muhammadiyah, dan lembaga filantropi Islam dalam implementasi nilai-nilai moderasi dan kemanusiaan. Kolaborasi ini tidak hanya memberi legitimasi

sosial bagi program sekolah, tetapi juga menyediakan sumber daya—baik manusia maupun material—untuk memperkaya pengalaman belajar. Misalnya, siswa dapat dilibatkan dalam program *Lazismu Care* atau *NU Peduli* untuk belajar konsep *ihsan* dan solidaritas sosial melalui aksi nyata.

Ekosistem kolaboratif juga harus mencakup dunia akademik dan sektor swasta. Universitas dapat berperan sebagai mitra riset dan pelatihan guru, sementara sektor industri kreatif dapat berkontribusi dalam pengembangan media digital edukatif berbasis nilai Islam. Pendekatan lintas sektor ini menjadikan pendidikan agama sebagai proyek sosial bersama, bukan domain terbatas kementerian atau sekolah.

d. Integrasi Ketiga Dimensi

Efektivitas kontekstual Kurikulum Merdeka ditentukan oleh kemampuan sistem pendidikan mengintegrasikan ketiga dimensi tersebut secara simultan. Digitalisasi menyediakan ruang ekspresi dan inovasi; multikulturalisme menyediakan kerangka etis untuk hidup bersama; sedangkan kolaborasi menyediakan kekuatan sosial untuk menjaga keberlanjutan. PAI menjadi titik temu di antara ketiganya—menyatukan nilai iman, akal, dan sosialitas manusia.

Ketika siswa belajar membaca Al-Qur'an sekaligus memahami maknanya dalam konteks digital dan sosial, ketika mereka beribadah dengan kesadaran bahwa di sekitarnya ada saudara berbeda agama yang juga mencari Tuhan, dan ketika mereka menyalurkan nilai iman ke aksi sosial lintas komunitas—di situlah efektivitas kontekstual Kurikulum Merdeka benar-benar terwujud. Pendidikan agama berubah dari sekadar

pengajaran dogma menjadi praktik kemanusiaan yang menebar rahmat.

Pada akhirnya, efektivitas kontekstual Kurikulum Merdeka dalam PAI tidak diukur dari seberapa sempurna implementasi administrasi, melainkan dari sejauh mana siswa mampu menghidupi nilai-nilai Islam secara adaptif di dunia yang terus berubah. Ketika literasi digital menumbuhkan kebijaksanaan bermedia, multikulturalisme menumbuhkan empati, dan kolaborasi menumbuhkan tanggung jawab sosial, maka Kurikulum Merdeka telah bekerja secara efektif—mengantar peserta didik menjadi *digital believer*, *empathetic citizen*, dan *moral actor* yang membawa misi *rahmatan lil 'alamin* ke setiap ruang kehidupan.

5. Sintesis Pembahasan

Sebagai sintesis, efektivitas Kurikulum Merdeka dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) menuntut pertautan utuh antara *value relevance*—relevansi nilai yang mengakar pada paradigma tauhidic dan Profil Pelajar Pancasila—serta *policy coherence*—kesinambungan kebijakan dari pusat hingga kelas. Dua poros ini saling menguatkan: relevansi nilai memberi arah etik sehingga kebebasan kurikulum tidak jatuh pada relativisme, sementara koherensi kebijakan memastikan setiap inovasi pedagogis memiliki daya dorong struktural yang konsisten (Tilaar, 2023; Zulkifli, 2022). Titik temu keduanya menghadirkan kurikulum yang bukan hanya memberi otonomi, tetapi juga menata otonomi itu menuju tanggung jawab moral dan sosial.

Di titik ini, PAI mengambil mandat sebagai jantung moral Kurikulum Merdeka. Peran tersebut nyata ketika ajaran Islam tidak berhenti pada ranah kognitif, melainkan mewujudkan sebagai

habitus—kebiasaan bernalar, berempati, dan bertindak—yang hadir di ruang kelas, rumah, dan komunitas digital. Kekuatan PAI tampak saat iman menyinari nalar kritis, dan nalar kritis menjaga iman tetap rasional serta inklusif. Keseimbangan ini menjadi ciri kurikulum yang “membebaskan akal sekaligus menyucikan jiwa”: kebebasan belajar dipandu oleh kompas nilai, bukan dilepas di ruang hampa normatif.

Kerangka sintesis dapat dipetakan melalui sebuah *theory of change*. Premis awal berbunyi: bila nilai tauhid, keadilan, kasih sayang, dan tanggung jawab ekologis diterjemahkan ke Capaian Pembelajaran (CP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) yang kontekstual, bila guru memfasilitasi pengalaman otentik—*project-based learning*, *service learning*, dan dialog reflektif—serta bila asesmen diubah menjadi *assessment for learning* yang menilai perilaku prososial dan refleksi moral, maka terbentuk pelajar Pancasila yang beriman, bernalar kritis, kreatif, bergotong royong, dan berkebinekaan global (Ibrahim & Farid, 2021; Astruti et al., 2024). Dampak antara (intermediate outcomes) terlihat pada perubahan iklim kelas menjadi dialogis-inklusif, meningkatnya *digital religious literacy*, dan lahirnya praktik lintas iman berbasis aksi sosial; dampak akhir (long-term outcomes) terukur pada penguatan kohesi sosial sekolah-komunitas dan penurunan insiden ujaran kebencian di ruang digital (Rahman, 2024).

Keterpaduan nilai-kebijakan menuntut *logic model* yang eksplisit. Masukan (inputs) mencakup perangkat kurikulum PAI-P5, modul moderasi beragama, pelatihan guru berjenjang, dan integrasi data Dapodik-EMIS. Aktivitas (activities) meliputi desain proyek lintas disiplin bertema iman-akhlak-kewargaan, kurasi sumber belajar otoritatif, supervisi reflektif, serta

kemitraan *whole school approach* dengan keluarga–ormas–kampus. Keluaran (outputs) berupa modul ajar kontekstual, rubrik nilai prososial, portofolio aksi sosial dan *capstone project* digital. Hasil (outcomes) tampak pada peningkatan skor rubrik empati–kejujuran–tanggung jawab, penguatan budaya dialog, dan praktik moderasi beragama yang berkelanjutan (Yuliani, 2023; Munandar, 2023). Model ini memastikan setiap komponen—kurikulum, pedagogi, asesmen, dan tata kelola—terkait dalam satu rantai kausal yang transparan.

Penjaminan mutu perlu mengadopsi indikator yang menangkap substansi karakter, bukan sekadar kepatuhan administrasi. Ukur keberhasilan melalui *balanced scorecard* nilai: (1) dimensi spiritual–moral (konsistensi ibadah yang berbuah integritas dan kepedulian), (2) dimensi kognitif–kritikal (kemampuan menimbang dalil dan konteks sosial), (3) dimensi sosial–kewargaan (aksi gotong royong lintas identitas), dan (4) dimensi digital (ketahanan menghadapi *mis/disinformation*, etika bermedia). Indikator-indikator ini dipantau lewat triangulasi bukti—portofolio, observasi, dan *student voice*—agar evaluasi menilai “yang penting”, bukan “yang mudah dihitung” (Ibrahim & Farid, 2021; Rahman, 2024).

Konsistensi juga lahir dari arsitektur kebijakan yang menyatukan sasaran. *Policy coherence* Kemenag–Kemendikbudristek menjadi kunci untuk menyelaraskan standar, pelatihan, supervisi, dan insentif; tanpa itu, kebijakan bernada ganda dan menimbulkan *policy fatigue* di sekolah (Hidayat & Mardiah, 2021). Sinkronisasi sasaran iman–takwa–akhlak mulia dengan perangkat teknis Kurikulum Merdeka mencegah fragmentasi: nilai tidak berjalan sendiri, sementara perangkat kurikulum tidak kehilangan jiwa. Ketika insentif

akreditasi, pengembangan karier, dan pendanaan kecil-cepat (misalnya *performance mini-grants* untuk proyek PAI) diarahkan ke pencapaian karakter, energi sekolah akan bergerak menuju prioritas yang benar.

Dimensi konteks menambah kedalaman sintesis. Dunia digital menuntut pengarusutamaan *digital religious literacy* agar siswa menjadi *digital believer* yang kritis dan santun; masyarakat majemuk menuntut pedagogi multikultural yang melatih empati dan *interreligious competence*; ekosistem kolaboratif menuntut *whole school approach* sehingga nilai moderasi menjadi budaya, bukan program sesaat (Raihani, 2025; Fauzi & Lubis, 2023). Ketiga dimensi ini memastikan nilai PAI menyeberang dari teks ke konteks, dari kelas ke keluarga dan komunitas.

Perspektif keadilan patut ditekankan agar efektivitas tidak hanya terjadi di sekolah yang sudah kuat. Prinsip *equity by design* mendorong dukungan diferensial: wilayah yang kekurangan guru PAI tersertifikasi, akses internet, atau jejaring kolaborasi memperoleh dukungan lebih intensif—pendampingan MGMP/KKG antarwilayah, paket sumber ajar luring–daring, dan *co-teaching* jarak jauh. Strategi ini menjaga agar kebijakan tidak memperlebar jurang mutu, melainkan merapatkan kesenjangan melalui dukungan berbasis data.

Pengelolaan risiko menjadi bagian tak terpisahkan dari sintesis. Resistensi ideologis dapat diredakan melalui *policy communication* yang jernih: moderasi beragama diposisikan sebagai pemelihara inti ajaran (tauhid, keadilan, rahmah), bukan kompromi teologis. Beban administratif ditangani melalui *streamlining* pelaporan dan integrasi platform agar guru dapat memusatkan energi pada desain pengalaman belajar.

Kesenjangan kapasitas diatasi lewat *teacher learning community* yang berfokus pada *task–rubric alignment*, kurasi sumber, dan *feedback loop* antar-guru (Hidayat & Mardiah, 2021; Mustofa, 2023).

Secara operasional, sintesis ini merekomendasikan lima poros gerak. Pertama, rekonstruksi kurikulum PAI yang mengikat *maqasid al-syari'ah* pada isu ekologi, keadilan sosial, dan kewargaan—sehingga iman menjadi kompas etika publik. Kedua, transformasi pedagogi menuju pengalaman otentik yang menyeimbangkan refleksi, dialog, dan aksi; *project-based learning* dan *service learning* menjadi medium utama. Ketiga, reformasi asesmen menuju portofolio karakter dan *performance assessment* yang mengukur perubahan sikap–laku secara longitudinal. Keempat, orkestrasi kebijakan lintas-kementerian berbasis data terpadu dan insentif searah. Kelima, penguatan *whole school approach* yang menyinergikan sekolah–orang tua–ormas–kampus–komunitas kreatif agar nilai PAI hidup sebagai kultur bersama (Yuliani, 2023; Munandar, 2023).

Lebih jauh, pembudayaan nilai menuntut teladan. Kepemimpinan kepala sekolah dan pengawas sebagai *instructional–moral leader* serta *academic mentor* menjadi katalis yang menyatukan visi nilai dan praktik harian. Ketika teladan melembaga—dalam keputusan, bahasa, dan relasi—nilai kurikulum meresap ke norma kolektif. Di saat yang sama, *student agency* perlu dirawat agar siswa menjadi subjek moral yang mampu merancang, menjalankan, dan merefleksikan aksi bernilai.

Akhirnya, sintesis mengerucut pada satu ukuran keberhasilan: hadirnya generasi yang beriman tanpa fanatisme,

kritis tanpa sinisme, kreatif tanpa mengorbankan adab, serta melek digital tanpa kehilangan tanggung jawab etis. Apabila Kurikulum Merdeka melalui PAI berhasil menumbuhkan konfigurasi kebajikan semacam itu dalam diri siswa—terlihat pada cara mereka berdialog, memilih informasi, bekerja lintas identitas, dan membangun kemaslahatan—maka tujuan hakikinya telah tercapai. Kurikulum tidak lagi sekadar dokumen, melainkan napas peradaban yang memandu kebebasan menuju kebajikan, dan memadukan pengetahuan dengan kebijaksanaan. Pada titik itulah PAI memangku perannya sebagai jantung moral Kurikulum Merdeka: menautkan akal dan jiwa, nilai dan kebijakan, kelas dan kehidupan (Tilaar, 2023; Zulkifli, 2022; Ibrahim & Farid, 2021; Rahman, 2024; Yuliani, 2023).

C. **Simpulan dan Implikasi**

Kurikulum Merdeka hadir sebagai tonggak perubahan dalam sistem pendidikan nasional yang berorientasi pada kebebasan berpikir, kemandirian belajar, serta penumbuhan karakter pelajar Pancasila. Di dalam kerangka ini, Pendidikan Agama Islam (PAI) memperoleh mandat strategis untuk menjadi jantung moral dari keseluruhan proses pendidikan. Efektivitas Kurikulum Merdeka terhadap PAI tidak hanya diukur dari kelancaran administrasi atau capaian numerik, tetapi dari kemampuan kurikulum tersebut menumbuhkan kesadaran keberagamaan yang reflektif, empatik, dan kontekstual di tengah masyarakat multikultural dan digital.

Keterpaduan antara paradigma *tauhidic-humanistic* dan semangat *merdeka belajar* menjadi fondasi ideologis bagi efektivitas kurikulum ini. Paradigma tersebut menegaskan

bahwa iman, ilmu, dan amal tidak dapat dipisahkan; ketiganya harus menyatu dalam setiap dimensi pendidikan. Kurikulum Merdeka yang efektif ialah kurikulum yang menempatkan ajaran agama bukan sebagai dogma statis, tetapi sebagai sumber nilai yang hidup, relevan, dan berdaya guna bagi pembangunan karakter bangsa (Zulkifli, 2022). Keberhasilan tersebut terlihat ketika nilai spiritual Islam tidak hanya diajarkan di ruang kelas, tetapi dihidupi sebagai praktik sosial—melalui empati, keadilan, dan tanggung jawab ekologis.

Efektivitas kurikulum juga ditentukan oleh sinergi kelembagaan. Dualisme kebijakan antara Kemenag dan Kemendikbudristek sering kali memunculkan kerancuan administratif, namun situasi ini dapat diatasi melalui *policy coherence* yang berlandaskan kolaborasi lintas kementerian. Giantara dan Amiliya (2023) menegaskan bahwa koordinasi kebijakan, standar kompetensi, serta sistem pelatihan yang terpadu merupakan prasyarat agar visi Kurikulum Merdeka dapat diwujudkan secara konsisten. Ketika kedua lembaga pemerintah bekerja dalam harmoni nilai dan tujuan, maka PAI akan berfungsi sebagai fondasi ideologis yang memperkuat profil pelajar Indonesia yang beriman dan berkarakter.

Dimensi pedagogis menunjukkan bahwa efektivitas Kurikulum Merdeka terletak pada pergeseran paradigma pengajaran: dari *teaching religion* menuju *living values*. Guru PAI tidak lagi berperan sebagai sumber tunggal kebenaran, tetapi sebagai fasilitator moral yang menuntun peserta didik menemukan makna iman melalui refleksi, pengalaman sosial, dan dialog antarbudaya (Mustofa, 2023). Model pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), metode kasus, serta pembelajaran pelayanan (*service learning*) terbukti meningkatkan

kapasitas empatik, kritis, dan spiritual siswa. Kurikulum Merdeka yang dioperasionalkan dengan metode ini menjadikan pendidikan agama tidak hanya sebagai transfer pengetahuan, tetapi sebagai transformasi kesadaran.

Asesmen juga menjadi indikator penting efektivitas. Penilaian autentik yang menilai refleksi diri, perilaku sosial, dan tindakan nyata terbukti lebih mampu menggambarkan keberhasilan pendidikan karakter dibandingkan ujian kognitif semata (Ibrahim & Farid, 2021). Kurikulum Merdeka memberikan peluang untuk memperluas definisi keberhasilan belajar, dari hafalan menuju kebijaksanaan moral. Guru PAI harus dilatih untuk mengembangkan *rubric* penilaian berbasis nilai agar transformasi spiritual dapat diukur secara longitudinal.

Konteks digital menambah lapisan kompleks terhadap efektivitas implementasi. Era *Society 5.0* menempatkan teknologi sebagai ruang spiritual baru, di mana interaksi keagamaan terjadi di media sosial, platform daring, dan komunitas virtual. Rahman (2024) memperingatkan bahwa tanpa literasi digital keagamaan, peserta didik berisiko terjebak dalam polarisasi dan informasi keagamaan yang menyesatkan. Oleh sebab itu, Kurikulum Merdeka yang efektif harus memasukkan *digital religious literacy* sebagai kompetensi kunci dalam PAI. Literasi ini tidak hanya mengajarkan cara menggunakan teknologi secara etis, tetapi juga menanamkan kemampuan menilai kredibilitas informasi keagamaan dan berpikir kritis di ruang digital.

Selain itu, keberhasilan kurikulum sangat bergantung pada kepemimpinan moral di lingkungan sekolah. Yuliani (2023) menyatakan bahwa kepala sekolah yang berperan sebagai *instructional-moral leader* mampu menciptakan kultur sekolah

yang inklusif, religius, dan humanis. Keteladanan menjadi sarana paling efektif dalam internalisasi nilai. Kepala sekolah, guru, dan pengawas yang mempraktikkan nilai Islam moderat dalam keseharian mereka menjadi model nyata bagi peserta didik. Kepemimpinan semacam ini memperkuat *whole school approach*, di mana seluruh warga sekolah berpartisipasi membangun etos moderasi dan toleransi sebagai budaya kelembagaan.

Pada level masyarakat, efektivitas Kurikulum Merdeka dalam PAI juga ditentukan oleh kolaborasi antaraktor sosial. Program *school-home partnership* dan keterlibatan organisasi keagamaan seperti Nahdlatul Ulama dan Muhammadiyah berperan penting dalam menjaga kesinambungan nilai antara rumah, sekolah, dan masyarakat (Fauzi & Lubis, 2023). Ketika masyarakat ikut menjadi ruang pembelajaran nilai, maka pendidikan agama tidak lagi terbatas pada institusi formal, melainkan menjadi bagian dari ekologi sosial yang membentuk karakter bangsa.

Implikasi kebijakan dari seluruh temuan tersebut mencakup beberapa agenda strategis. Pertama, rekonstruksi kurikulum PAI perlu diarahkan pada paradigma *tauhidic-humanistic*, agar pembelajaran agama menjadi jembatan antara iman dan kemanusiaan, bukan sekadar instruksi ritual. Kedua, penguatan kapasitas guru harus menjadi prioritas nasional melalui pelatihan *reflective practice*, *lesson study*, dan *coaching clinic* berbasis asesmen karakter (Hidayat & Mardiah, 2021). Ketiga, sistem evaluasi pendidikan perlu diperluas dari pendekatan kuantitatif menuju evaluasi berbasis nilai (*value-based evaluation*), yang menilai dimensi etis dan spiritual peserta didik.

Keempat, budaya sekolah perlu direformasi menuju *inclusive school culture* yang menanamkan toleransi, empati, dan penghargaan terhadap keberagaman. Pendekatan *whole school approach* menjadi mekanisme efektif agar nilai moderasi tidak berhenti sebagai proyek temporer, tetapi menjadi DNA kelembagaan. Kelima, kebijakan nasional perlu mendukung penelitian kolaboratif berbasis bukti (*evidence-based policy research*) untuk memantau efektivitas implementasi Kurikulum Merdeka dalam konteks PAI di berbagai daerah (Rohman, 2022).

Efektivitas Kurikulum Merdeka tidak dapat dicapai tanpa kesadaran epistemik bahwa pendidikan agama adalah bagian dari strategi kebudayaan nasional. Kurikulum bukan sekadar alat pedagogis, tetapi medium peradaban. Tilaar (2023) menegaskan bahwa pendidikan yang efektif ialah pendidikan yang mampu menanamkan nilai kemanusiaan universal tanpa kehilangan akar spiritualnya. Kurikulum Merdeka berpotensi besar menjadi wahana tersebut apabila seluruh aktor pendidikan memiliki kesadaran ideologis yang sama bahwa kebebasan belajar tidak berarti kebebasan dari nilai, melainkan kebebasan untuk menemukan makna nilai itu sendiri.

Pada akhirnya, efektivitas Kurikulum Merdeka dalam Pendidikan Agama Islam terletak pada keseimbangan antara kebebasan dan tanggung jawab, antara fleksibilitas kurikulum dan kepastian nilai, antara inovasi pedagogis dan kontinuitas moral. Ketika PAI berhasil menumbuhkan generasi yang beriman tanpa fanatisme, berpikir kritis tanpa kehilangan spiritualitas, serta berteknologi tanpa kehilangan etika, maka kurikulum ini telah mencapai tujuan hakikinya. Pendidikan tidak hanya mencerdaskan otak, tetapi juga menenangkan jiwa; tidak hanya menghasilkan kompetensi, tetapi juga kebijaksanaan.

Kurikulum Merdeka yang efektif pada akhirnya akan menjadi jembatan menuju peradaban baru pendidikan Islam Indonesia—peradaban yang memuliakan ilmu sekaligus menginsankan iman, menyeimbangkan rasionalitas dan spiritualitas, serta mengembalikan pendidikan pada tujuan aslinya: membentuk manusia yang berakhlak, berpengetahuan, dan berperan aktif dalam membangun dunia yang damai dan berkeadilan.

Daftar Pustaka

- Afandi, A. (2023). *Pendidikan Islam integratif-humanistik: Rekonstruksi tujuan, isi, dan pengalaman belajar* [Buku]. Yogyakarta: Penerbit Pendidikan.
- Astruti, S., Fadilah, N., & Pratama, R. (2024). Project-based learning pada PAI untuk internalisasi nilai sosial-keagamaan siswa. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 11(1), 1–18.
- Fauzi, A., & Lubis, A. (2023). Moderasi beragama di sekolah: Rekonstruksi nilai, pedagogi, dan budaya institusi. *Indonesian Journal of Islamic Education Policy*, 5(2), 145–166.
- Giantara, M. H., & Amiliya, R. (2023). Dualisme kelembagaan PAI dan koherensi kebijakan: Analisis relasi Kemenag–Kemendikbudristek. *Policy & Education Review*, 9(3), 205–224.
- Hidayat, A., & Mardiah, N. (2021). *Policy fatigue* di sekolah: Implikasi perubahan kebijakan beruntun terhadap praktik pembelajaran. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 13(2), 97–112.

- Ibrahim, M., & Farid, A. (2021). *Authentic assessment* pada PAI: Portofolio karakter dan observasi prososial sebagai indikator keberhasilan. *Al-Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam*, 10(2), 221–240.
- Imamah, N. (2025). Kurikulum PAI berbasis *maqāṣid al-syarī'ah*: Integrasi ekologi, keadilan sosial, dan kewargaan. *Jurnal Kurikulum & Pembelajaran Islam*, 7(1), 33–56.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2022). *Modul Penguatan Moderasi Beragama bagi Pendidik* [Dokumen kebijakan]. Jakarta: Kemenag RI.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2022). *Peta Jalan Moderasi Beragama 2020–2024 (edisi pemuatnakhir)* [Dokumen kebijakan]. Jakarta: Kemenag RI.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Kurikulum Merdeka: Capaian Pembelajaran dan Panduan Implementasi* [Dokumen resmi]. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Panduan Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5)* [Dokumen resmi]. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Munandar, D. (2023). Dari kontrol ke pendampingan: Peran pengawas PAI sebagai *academic mentor* pada Kurikulum Merdeka. *Supervisi Pendidikan Islam*, 4(1), 41–60.
- Mustofa, M. (2023). *Reflective practice* guru PAI: Menjahit teks, konteks, dan pengalaman autentik. *Tarbiyah: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 31(2), 189–210.
- Rahman, F. (2024). *Digital religiosity* remaja: Literasi keagamaan digital dan etika bermedia pada pembelajaran PAI. *Journal of Islamic Media & Education Studies*, 2(1), 55–78.
- Raihani. (2025). Pendidikan Islam multikultural: *Interreligious competence* dan *whole-school approach*. *International Journal of Islamic Education and Pluralism*, 8(1), 1–24.

- Rohman, A. (2022). *Evidence-based policy* pada PAI: Merancang evaluasi implementasi Kurikulum Merdeka berbasis data. *Jurnal Kebijakan Pendidikan Islam*, 6(2), 101–122.
- Tilaar, H. A. R. (2023). *Nasionalisme, humanisme, religiusitas: Arah baru reformasi pendidikan Indonesia* [Buku]. Jakarta: Pusat Studi Kebijakan Pendidikan.
- Yuliani, S. (2023). *Instructional–moral leadership* kepala sekolah: Membangun kultur religius yang inklusif pada Kurikulum Merdeka. *Jurnal Kepemimpinan Pendidikan*, 5(3), 211–230.
- Zulkifli. (2022). Paradigma *tauhidic* pada pendidikan Islam: Integrasi iman–ilmu–amal di sekolah. *Jurnal Studi Pendidikan Islam*, 9(2), 123–142.

Peran Guru PAI sebagai Agen Kebijakan di Sekolah

Oleh:

Dalailul Choir & Endi Rochaendi

Prodi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam

FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Posisi guru Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah-sekolah Indonesia terus bergeser dari sekadar penyampai materi menuju aktor strategis yang membentuk arah kebijakan pada level institusional. Perubahan ini dipicu oleh transformasi kebijakan nasional—termasuk *Merdeka Belajar*, Profil Pelajar Pancasila, serta arus moderasi beragama—yang menempatkan nilai iman, akhlak, kebinekaan, dan nalar kritis sebagai jangkar karakter lulusan (Kemendikbudristek, 2022; Kemenag RI, 2022). Momentum kebijakan tersebut menuntut guru PAI tampil sebagai *policy actor* yang mampu menafsirkan regulasi, merancang adaptasi kurikuler, memimpin perubahan budaya sekolah, serta memfasilitasi pembelajaran lintas disiplin yang bernilai.

Paradigma kebijakan kontemporer menegaskan bahwa implementasi kebijakan tidak pernah bersifat linier; kualitas hasil sangat ditentukan oleh diskresi profesional pelaksana di tingkat

akar rumput. Teori *street-level bureaucracy* sering dirujuk untuk menjelaskan fakta bahwa pelaksana garis depan tidak hanya melaksanakan aturan, melainkan menafsirkan dan memodifikasinya berdasarkan konteks lokal (Damanhuri, 2023). Di ruang kelas dan kultur sekolah, guru PAI menjadi penafsir nilai—membumikan mandat iman, takwa, dan akhlak mulia ke dalam praktik pedagogis dan tata kelola kelas, sembari menjaga koherensi antara visi transendental Islam dan tuntutan kemanusiaan kontemporer (Afandi, 2023; Zulkifli, 2022).

Arah pembaruan kebijakan menghendaki kehadiran guru PAI sebagai *instructional designer* sekaligus *moral leader*. Peran perancang instruksional memastikan *learning experiences* yang otentik—projek sosial, diskusi kasus, *service learning*—memungkinkan nilai agama dihidupi, bukan sekadar dihafalkan (Astruti et al., 2024). Peran kepemimpinan moral memastikan nilai-nilai Islam moderat—*wasathiyah*, empati, keadilan, dan tanggung jawab ekologis—menjadi *school ethos* yang menubuh dalam praktik kesekolahan, bukan program temporer (Fauzi & Lubis, 2023; Yuliani, 2023).

Kajian terbaru menunjukkan bahwa peran agen kebijakan menuntut tiga kompetensi saling berjalani. Pertama, *policy literacy*—kemampuan membaca, mengomunikasikan, dan memetakan implikasi aturan ke keputusan pembelajaran (Hidayat & Mardiah, 2021). Kedua, *design literacy*—kapasitas merancang kurikulum dan asesmen bernuansa nilai yang selaras *Capaian Pembelajaran* (CP), *Alur Tujuan Pembelajaran* (ATP), serta *Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila* (P5) (Kemendikbudristek, 2022). Ketiga, *evaluation literacy*—kemampuan memantau hasil melalui asesmen autentik,

portofolio karakter, dan *student voice*, lalu menggunakan temuan untuk perbaikan berkelanjutan (Ibrahim & Farid, 2021).

Kebutuhan akan peran agen kebijakan semakin urgen ketika sekolah berhadapan dengan realitas digital dan multikultural. Ekosistem *platformized learning* memproduksi *digital religiosity* yang tidak selalu terjaga otoritas epistemiknya; posisi guru PAI sebagai kurator sumber dan fasilitator *digital religious literacy* menjadi krusial agar iman di ruang maya tetap berpijak pada adab dan nalar (Rahman, 2024). Pada saat yang sama, masyarakat sekolah yang majemuk menuntut pedagogi multikultural dan dialog lintas iman yang meneguhkan moderasi tanpa mengaburkan identitas keislaman (Raihani, 2025).

Rujukan konseptual yang diunggah ke percakapan ini mempertegas benang merah di atas: PAI diposisikan sebagai sistem nilai yang menjiwai kebijakan sekolah, sementara guru PAI menjadi jembatan antara visi ideologis kebijakan nasional dan kebutuhan kontekstual satuan pendidikan. Esensi tersebut memosisikan guru PAI bukan hanya “pelaksana kurikulum,” melainkan *policy entrepreneur* yang memadukan iman, ilmu, dan kebijakan menjadi ekosistem pembelajaran yang memanusiakan (Tilaar, 2023; Giantara & Amiliya, 2023).

B. Pembahasan

1. Guru PAI sebagai *Policy Interpreter*: Menautkan Visi-Kebijakan ke Praktik

Perubahan regulasi pada sektor pendidikan sering hadir sebagai teks teknokratis yang sarat istilah, matriks capaian, dan prosedur operasional. Kompleksitas itu tidak pernah bergerak

sendiri menuju ruang kelas; selalu membutuhkan *policy interpretation* yang teliti agar ruh kebijakan tidak membeku sebagai kepatuhan administratif semata. Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) berada pada posisi strategis untuk menautkan visi normatif ke praktik pembelajaran, sebab merekalah yang setiap hari berelasi langsung dengan kebutuhan kognitif, afektif, dan sosial peserta didik. Peran ini menuntut kombinasi literasi kebijakan, sensitivitas nilai, serta keterampilan pedagogis yang mampu memetakan arah kebijakan ke keputusan-keputusan mikro di kelas—mulai dari pemilihan materi, rancangan aktivitas, hingga desain asesmen formatif (Kemenag RI, 2022; Kemendikbudristek, 2022).

Keberhasilan penautan tersebut bertumpu pada *sensemaking* kolektif. Forum KKG/MGMP menjadi arena kunci untuk mengurai istilah payung “beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia” menjadi indikator perilaku yang operasional, menurunkan dimensi “bernalar kritis” ke rubrik argumen etis, dan mengikat “berkebinekaan global” ke kompetensi dialog lintas iman. Proses ini bukan sekadar mencari padanan kata, tetapi menyelaraskan horizon nilai: apakah yang dimaksud *akhlak mulia* tercermin pada konsistensi kejujuran akademik? bagaimana *nalar kritis* dipandu adab ilmiah ketika siswa menilai klaim keagamaan di ruang digital? Sensemaking semacam ini menghindarkan guru dari jebakan *value disorientation*—situasi ketika kebebasan kurikulum berbalik menjadi relativisme karena ketiadaan pagar etis (Zulkifli, 2022; Afandi, 2023).

Pengalaman sekolah menunjukkan bahwa *policy-to-practice mapping* efektif mengubah teks regulasi menjadi “peta kerja” yang dipahami bersama. Langkahnya dapat ditata bertingkat. Pertama, menyusun *alignment matrix* antara CP–ATP PAI dan

tema Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5), lalu menandai irisan alami agar tidak muncul beban ganda. Tema P5 “Kebinekaan Global”, misalnya, beririsan kuat dengan *ukhuwah insaniyah* dan ‘*adl*; irisan ini bisa dipakai sebagai jangkar untuk tugas proyek dialog lintas iman yang terstruktur. Kedua, merumuskan indikator perilaku yang spesifik—kejujuran akademik, empati, tanggung jawab digital—beserta deskriptor tingkat perkembangan, sehingga setiap guru memiliki rujukan bersama ketika menilai kemajuan siswa. Ketiga, menyusun *teaching–assessment flow* yang memperlihatkan hubungan sebab–akibat: aktivitas belajar apa yang beralasan untuk menumbuhkan indikator tertentu, bukti apa yang harus terkumpul, dan umpan balik seperti apa yang mendorong perbaikan berkelanjutan (Kemendikbudristek, 2022).

Kualitas interpretasi kebijakan meningkat ketika PAI diposisikan sebagai *moral core* bagi disiplin lain. Rangkaian literasi, numerasi, sains, IPS, dan seni memperoleh kompas etik saat guru PAI memimpin percakapan lintas-mapel tentang nilai yang hendak dihidupkan. Saat tema sains menyinggung isu limbah plastik, misalnya, guru PAI dapat menawarkan bingkai amanah dan *khalifah fi al-ardh* sebagai rasionalitas moral bagi proyek *eco-action*. Pendekatan ini menegaskan bahwa iman dan akhlak bukan “ruang khusus” pada jam PAI, melainkan sistem nilai yang meresapi seluruh ekosistem belajar (Afandi, 2023). Selaras temuan mutakhir, strategi lintas disiplin semacam ini memperkaya relevansi nilai dan mencegah fragmentasi kurikulum (Astruti et al., 2024).

Kemampuan membaca arah kebijakan juga berarti piawai memilah prioritas. Kurikulum Merdeka memberi otonomi, tetapi otonomi tanpa prioritas mudah memerangkap guru pada

aktivitas yang ramai namun tidak berdampak. Praktik yang matang cenderung memusatkan energi pada “kompetensi pengungkit”—misalnya *ethical reasoning* dan *dialogue competence*—yang beresonansi serempak ke banyak indikator Profil Pelajar Pancasila. *Ethical reasoning* mengikat “bernalar kritis” pada akhlak; *dialogue competence* mengikat “berkebinekaan global” pada empati. Keduanya dapat dirancang sebagai *throughline* semesteran, sehingga setiap unit ajar menambahkan lapisan kedalaman, bukan berputar pada tema permukaan (Zulkifli, 2022).

Interpretasi yang tajam selalu bergerak di dua horizon: teks dan konteks. Teks kebijakan menyediakan tujuan dan pagar; konteks sekolah menghadirkan keragaman latar sosial, kesiapan literasi, serta kultur komunikasi. Guru PAI yang peka konteks mampu menerjemahkan indikator nasional menjadi target yang realistis tanpa kehilangan idealitas. Sekolah yang mayoritas siswanya digital native, misalnya, menuntut penekanan pada literasi keagamaan digital: verifikasi sumber, pemetaan bias, dan adab berdiskusi di media sosial. Kebutuhan itu dapat disaukan ke agenda moderasi beragama agar siswa belajar menyusun *counter-narrative* yang menenangkan, bukan memprovokasi (Rahman, 2024; Kemenag RI, 2022).

Kepakaran interpretatif juga tampak pada cara guru mengelola ketegangan antarkebijakan. Dualisme kelembagaan—Kemenag dan Kemendikbudristek—sering melahirkan istilah dan instrumen evaluasi yang berbeda aksen. Alih-alih memperuncing tumpang tindih, guru PAI dapat memanfaatkan KKG/MGMP sebagai *policy clearing house*: memetakan istilah serupa yang diucapkan berbeda, menyusun glosarium kerja, dan menyepakati indikator bersama agar asesmen tidak ganda.

Upaya konsolidasi tingkat sekolah ini memperkuat *policy coherence* dari bawah, seraya menunggu harmonisasi lintas-kementerian pada level kebijakan (Giantara & Amiliya, 2023; Kemendikbudristek, 2022).

Dimensi etis tak bisa dikesampingkan saat kebijakan menyentuh wilayah sensitif—moderasi beragama, isu gender, atau perbedaan mazhab. Interpretasi yang baik selalu bertolak dari epistemologi tauhid yang mempersatukan iman, ilmu, dan amal, lalu bergerak ke prinsip keadilan, kasih sayang, dan penghormatan martabat manusia. Ketika memasuki tema *adab al-ikhtilāf*, misalnya, guru PAI dapat merancang *disciplinary conversation* yang mengikat dalil teks, tradisi ulama, dan norma kewargaan modern. Pendekatan ini menjaga agar “kritis” tidak bermuara pada sinisme, “toleran” tidak jatuh ke relativisme, dan “tegas” tidak tergelincir menjadi eksklusivisme (Zulkifli, 2022; Kemenag RI, 2022).

Ruang kerja interpretasi pada akhirnya bermuara pada dokumen instruksional yang bernapas. Modul ajar yang bagus bukan sekadar daftar kegiatan, tetapi narasi nilai: tujuan yang ditulis sebagai perubahan diri, aktivitas yang dirangkai sebagai pengalaman moral, serta asesmen yang diposisikan sebagai cermin reflektif. Indikator “berakhlak mulia” dapat diartikulasikan, misalnya, menjadi deskriptor observabel: konsistensi amanah tugas, kejujuran akademik, kesantunan berdialog, dan kepedulian pada yang rentan. Rubriknya dirumuskan bertingkat agar guru dan siswa memiliki bahasa yang sama tentang “seperti apa perilaku yang diharapkan terlihat” (Ibrahim & Farid, 2021; Kemendikbudristek, 2022).

Kekuatan interpretasi meningkat signifikan ketika disertai *feedback loop* antar-guru. Lokakarya *microteaching* tempat modul

ajar diuji, diobservasi, dan direvisi menghadirkan *proof-of-concept* bahwa peta kebijakan benar-benar dapat dilalui di kelas nyata. Siklus *plan-do-study-act* menjadikan interpretasi tidak berhenti pada wacana, melainkan bergerak sebagai perbaikan berkelanjutan. Bukti yang terkumpul—artefak siswa, catatan refleksi, *exit tickets*—menjadi data kecil yang kaya untuk menyempurnakan indikator dan strategi (Mustofa, 2023; Astruti et al., 2024).

Ketertautan PAI dan P5 menyediakan momentum untuk memadukan nilai dengan aksi sosial. Proyek bertema “Kebinekaan Global” dapat dirancang sebagai *dialogue lab*: siswa menyiapkan *position paper* berbasis dalil dan etika, berlatih *civil discourse* bersama teman berbeda pandangan, lalu menulis *learning journal* tentang bagaimana adab memengaruhi kualitas argumentasi. Proyek bertema “Gaya Hidup Berkelanjutan” bisa diarahkan menjadi *eco-‘ibadah*—membersihkan sungai, mengelola bank sampah sekolah, sembari mengaitkan tindakan pada makna *amanah* dan *ihsan*. Jalur seperti ini memperlihatkan kepada siswa bahwa indikator nilai bukan daftar cek, melainkan cara berada di dunia (Astruti et al., 2024; Afandi, 2023).

Tantangan interpretasi terbesar kerap muncul dari arus *policy documents* yang cepat berganti. Ketika pembaruan istilah terjadi, orientasi nilai semestinya menjadi jangkar. Guru PAI yang terbiasa berpikir dari tujuan etis tidak mudah terguncang oleh perubahan format; ia akan bertanya: apa transformasi karakter yang dituju? bukti apa yang sah untuk menilai kemajuan? pengalaman belajar apa yang paling beralasan untuk mencapainya? Cara bertanya seperti ini menjaga *continuity of purpose* di tengah dinamika kebijakan (Hidayat & Mardiah, 2021; Kemendikbudristek, 2022).

Kesiapan digital menambah lapisan baru pada *policy interpretation*. Platform Merdeka Mengajar dan EMIS 4.0 menyediakan sumber ajar, pelatihan, dan instrumen pelaporan; namun banjir konten menuntut kurasi. Guru PAI perlu mengembangkan *policy literacy* digital: membedakan panduan resmi dan materi populer, menilai kesesuaian contoh praktik dengan konteks sekolah, serta mengadaptasi tanpa menyalin mentah. Saat bertemu wacana keagamaan daring, prinsip *adab al-bahts*—verifikasi otoritas, pembacaan argumen, tanggung jawab wacana—menjadi rambu etik agar integrasi kebijakan—nilai tetap terjaga (Rahman, 2024).

Kontribusi interpretatif yang konsisten akhirnya memantapkan posisi PAI sebagai jangkar etis kurikulum. Sekolah yang menata *policy-to-practice mapping*, merawat *sensemaking* kolektif di KKG/MGMP, dan menempatkan PAI sebagai *moral core* cenderung memperlihatkan koherensi antara visi, praktik, dan asesmen. Koherensi inilah yang membedakan implementasi yang “ramai program” dengan implementasi yang “tajam dampak”. Ketika hasilnya mulai tampak—bahasa keseharian siswa menjadi lebih santun, keputusan kelompok lebih adil, interaksi digital lebih bertanggung jawab—maka dapat dikatakan bahwa interpretasi kebijakan telah menemukan bentuknya sebagai praktik yang memanusiakan (Zulkifli, 2022; Afandi, 2023; Ibrahim & Farid, 2021).

Penutup sementara menegaskan satu tesis: peran guru PAI sebagai *policy interpreter* bukan aksesoris kebijakan, melainkan mekanisme inti yang mengubah teks menjadi transformasi. Tugas ini menuntut kejernihan nilai, ketajaman analitis, dan keberanian pedagogis. Ketika ketiganya berjalan bersama, regulasi yang kaku berubah menjadi pengalaman belajar yang

hidup; visi makro negara bertemu langkah mikro di kelas; dan kurikulum menemukan jiwanya pada akhlak yang tumbuh dari hari ke hari.

2. Guru PAI sebagai Perancang Kurikulum Nilai (*Curriculum Architect*)

Peran *curriculum architect* bagi guru PAI lahir dari mandat otonomi Kurikulum Merdeka: kebijakan memberi ruang gerak, sedangkan arsitektur kurikulum memastikan ruang itu terisi oleh rancangan yang bernilai, kontekstual, serta terukur dampaknya. Titik tolaknya ialah memadukan *maqāṣid al-syarī'ah* sebagai dasar etik-teologis dengan isu-isu kemanusiaan kontemporer—ekologi, keadilan sosial, dan kewargaan digital—agar teks agama bertemu konteks kehidupan secara masuk akal dan bermakna (Imamah, 2025). Posisi ini menuntut keahlian merancang dari hulu ke hilir: menyusun *throughline* nilai lintas fase/kelas, memetakan *Capaian Pembelajaran* (CP) ke *Alur Tujuan Pembelajaran* (ATP), memilih *signature pedagogy*, serta menambatkan semuanya pada *authentic assessment* yang kredibel (Ibrahim & Farid, 2021; Kemendikbudristek, 2022).

a. Prinsip arsitektur: dari *maqāṣid* ke kompetensi hidup

Kerangka *maqāṣid* menyediakan logika kurikuler yang kokoh. Hifẓ al-dīn diterjemahkan sebagai penguatan akidah—ibadah yang berbuah integritas; hifẓ al-'aql diwujudkan melalui literasi kritis dan argumentasi etis; hifẓ al-nafs menyentuh kesehatan fisik–mental serta keselamatan digital; hifẓ al-māl dikaitkan ke etika ekonomi dan solidaritas; hifẓ al-bi'ah (memelihara lingkungan) dipadukan ke aksi ekologis berbasis *amanah*. Penautan ini tidak berhenti pada daftar tema, melainkan dirancang sebagai kompetensi karakter yang dapat diamati,

dilatih, dan dinilai secara *progressive* sepanjang fase belajar (Imamah, 2025; Zulkifli, 2022).

Rancang-bangun yang kuat biasanya mengikuti alur *backward design*: menetapkan profil lulusan mini (outcomes) yang bersandar pada *Profil Pelajar Pancasila*, menurunkannya menjadi bukti kinerja (*evidence of learning*) yang sah, lalu mendesain pengalaman belajar yang secara rasional menghasilkan bukti itu. Pendekatan ini menjaga koherensi antara visi, strategi, dan evaluasi, sehingga “nilai” tidak menguap menjadi slogan, tetapi tercermin pada perilaku dan keputusan siswa dalam situasi nyata (Ibrahim & Farid, 2021; Kemendikbudristek, 2022).

b. Rangka konseptual: *concept spine* dan *throughline* nilai

Arsitektur kurikulum yang *elegant* membutuhkan *concept spine*—tulang punggung konsep yang menautkan tema-tema lintas unit. Guru PAI dapat memilih tiga *throughline* nilai tahunan yang beresonansi kuat dengan PAI dan tema P5: (a) *ethical reasoning* (mengikat “bernalar kritis” pada adab dan akhlak), (b) *compassionate citizenship* (mengikat “bergotong royong/berkebinekaan global” pada rahmah dan ‘adl), dan (c) *digital responsibility* (mengikat iman–akhlak pada praktik bermedia yang aman dan santun). Setiap unit ajar dan proyek lalu menyumbang lapisan kedalaman baru pada tiga *throughline* tersebut alih-alih membuka terlalu banyak tema dangkal (Afandi, 2023; Zulkifli, 2022).

c. Dari tema ke desain tugas kinerja: contoh konkret

Kasus “Zakat sebagai Ekonomi Solidaritas” menggambarkan cara teks dipertemukan dengan konteks. Selain dalil dan ketentuan mustahiq, siswa diajak membaca peta kemiskinan lokal melalui data sederhana, mewawancarai pelaku

UMKM rentan, lalu merancang prototipe filantropi—*food drive* berbasis RT, kampanye *crowdfunding*, atau *kios sedekah* sekolah. Tahap akhir berupa *impact reflection* yang menautkan pengalaman ke makna *tazkiyah*: pemurnian diri yang berdampak sosial. Penelitian *project-based* pada ranah PAI memperlihatkan bahwa pengalaman semacam ini meningkatkan pemahaman kontekstual sekaligus empati, melebihi pembelajaran hafalan normatif (Astruti et al., 2024).

Tema P5 “Gaya Hidup Berkelanjutan” dapat dijahitkan pada amanah manusia sebagai *khalīfah fi al-ardh*. Rangkaian tugas kinerja disusun bertingkat: *eco-audit* jejak sampah sekolah, perancangan intervensi (bank sampah, *refill station*), implementasi terukur, dan *public showcase* berbingkai nilai *ihsan* serta *amanah*. Tema “Suara Demokrasi” ditautkan ke *adab al-ikhtilāf* dan *hiwār*; siswa mempraktikkan *civil discourse* melalui *structured academic controversy*, belajar membedakan *hurriyyah al-ra’y* (kebebasan berpendapat) dari ujaran kebencian, serta menulis *position paper* berbasis dalil–etika. Tema “Kearifan Lokal” dipertautkan pada konsep *‘urf* yang selaras syariat, misalnya menelusuri tradisi sedekah bumi atau *adat basandi syarak* sebagai ilustrasi dialog agama–budaya yang produktif. Penautan lintas disiplin seperti ini menghadirkan “efek gandar”: sekali mendayung, capaian PAI, sains/IPS, literasi, serta P5 bergerak bersama (Astruti et al., 2024; Kemendikbudristek, 2022).

d. Arsitektur perangkat: CP–ATP, modul ajar, dan *learning progression*

Rancangan *curriculum architecture* yang matang menuntut kesejajaran antarperangkat. CP diderivasikan menjadi ATP yang

menggambarkan *learning progression*: dari mengenali konsep (fase 1), menganalisis konteks (fase 2), merancang aksi (fase 3), hingga merefleksikan dampak (fase 4). Modul ajar kemudian menguraikan *learning experiences* per pertemuan, *scaffolding* sumber teks (ayat–hadis–pendapat ulama) dan sumber empiris (data sederhana, studi kasus lokal), serta strategi *formative assessment* yang memandu langkah demi langkah. Penekanan pada *progression* memungkinkan guru memantau “pertumbuhan nilai”, bukan sekadar “penyelesaian silabus” (Kemendikbudristek, 2022; Ibrahim & Farid, 2021).

Pemetaan indikator perilaku menjadi kunci operasional. Misalnya, *ethical reasoning* dirinci ke deskriptor: mengidentifikasi konflik nilai, merumuskan kriteria etis berbasis dalil dan kemaslahatan, membandingkan opsi, membuat keputusan, dan memberi alasan yang beradab. Setiap deskriptor memiliki rubrik bertingkat dari *emerging* hingga *proficient*. Bahasa rubrik ditulis positif dan observabel agar bisa dipakai guru lintas mapel saat menilai proyek terpadu (Ibrahim & Farid, 2021).

e. *Signature pedagogy dan universal design for learning*

Arsitek kurikulum nilai memilih *signature pedagogy* yang sejalan tujuan. Untuk PAI, kombinasi *project-based learning*, *case method*, dan *service learning* terbukti efektif menumbuhkan “dari tahu menjadi menjadi” (*knowing* → *being*)—pengetahuan yang berbuah karakter dan kebiasaan (Afandi, 2023; Astruti et al., 2024). Kelas dirancang sebagai *dialogic space*—aman untuk bertanya, menyatakan ragu, dan bereksplorasi—sehingga iman tumbuh melalui kesadaran, bukan sekadar kepatuhan.

Prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) memastikan inklusi didesain dari awal. Guru menyediakan *multiple means of*

engagement (pilihan topik proyek atau peran tim), *representation* (teks, infografik, video *micro-lecture*), dan *action-expression* (esai argumen, *digital story*, *public pitch*). Diferensiasi jalur belajar—penelitian mini, tugas *experiential*, atau *creative product*—membuka jalan bagi ragam gaya belajar tanpa menurunkan standar nilai (Mustofa, 2023).

f. Kurasi sumber dan *adab al-baḥts* di era digital

Arsitek kurikulum nilai tidak sekadar “mengumpulkan materi”, tetapi mengkurasi kanon dan konteks. Sumber otoritatif—*turāth* terverifikasi, karya ulama kredibel, fatwa lembaga resmi—dipertemukan dengan riset ilmiah mutakhir dan data sosial lokal. Strategi kurasi ini menanamkan *adab al-baḥts*: verifikasi, argumentasi, dan tanggung jawab wacana—keterampilan yang krusial di tengah *digital religiosity* yang kerap terfragmentasi (Rahman, 2024).

Untuk kompetensi kewargaan digital, paket tugas autentik disusun berbasis skenario: menilai klaim keagamaan viral, memetakan bias, menyusun *counter-narrative* yang menenangkan, serta mendesain *micro-content* etis (poster, *reel*, podcast singkat) yang mematuhi kaidah kutipan dan hak cipta. Proses ini melatih ketajaman teologis sekaligus *digital responsibility* (Rahman, 2024).

g. Penilaian autentik sebagai “sumbu balik” rancang bangun

Efektivitas arsitektur kurikulum bergantung pada cara menilai bukti. *Performance tasks* menjadi sumbu balik perancangan: capstone “Kampanye Etika Digital Islami”, portofolio aksi sosial zakat/sedekah produktif, *eco-action report*, atau *dialogue lab* lintas iman. Rubrik menilai ketepatan

konseptual, kedalaman argumen etis, kualitas kolaborasi, dampak tindakan, serta integritas proses—termasuk transparansi sumber dan *peer accountability* (Ibrahim & Farid, 2021).

Assessment for learning dihidupkan melalui *exit tickets*, *conference* singkat, dan *feedforward* yang spesifik—apa yang sudah tampak sebagai *virtue in action*, apa langkah kecil berikutnya. E-portofolio memfasilitasi penelusuran longitudinal dan *student-led conference* bersama orang tua, sehingga pendidikan nilai menyeberang ke kultur rumah (Ibrahim & Farid, 2021).

Validitas dan keadilan dijaga melalui *inter-rater agreement* (moderasi rubrik antarguru), triangulasi bukti (artefak + observasi + wawancara reflektif), serta adaptasi akses bagi siswa berkebutuhan khusus. Mekanisme ini memastikan penilaian karakter tidak reduktif, tetap reliabel, dan ramah keberagaman (Hartini & Mulyana, 2022; Ibrahim & Farid, 2021).

h. Orkestrasi lintas disiplin dan kemitraan sosial

Rancangan nilai akan bertambah daya saat dirajut lintas disiplin. Sains menyumbang lensa data pada isu lingkungan; IPS menghadirkan struktur sosial–ekonomi untuk etika zakat dan *waqf* produktif; bahasa mengasah retorika *civil discourse*; seni memperkaya seni–berargumen dan kampanye etis. Kepala sekolah—sebagai *instructional–moral leader*—menjadi konduktor koordinasi agar “PAI sebagai *moral core*” betul-betul terasa pada puncak proyek sekolah (Yuliani, 2023).

Kemitraan *whole school–community* memperluas konteks. Kolaborasi dengan lembaga filantropi Islam dan ormas arus utama memperkuat legitimasi sosial serta menyediakan *real-life laboratory* bagi proyek kemanusiaan; kerja sama *service learning* dengan kelurahan, puskesmas, atau komunitas lingkungan

memberi ladang penilaian autentik yang kaya (Fauzi & Lubis, 2023).

i. Continuous improvement: data kecil, iterasi cepat

Arsitektur kurikulum nilai bersifat *living design*. Guru PAI memimpin siklus *plan–do–study–act*: mengumpulkan “data kecil” (rubrik empati, indikator kejujuran akademik, catatan iklim dialog), menelaah gap, lalu merevisi tugas/rubrik. Di tingkat KKG/MGMP, *design critique* antar-sekolah membantu menyebarkan praktik baik dan menghindari *reinventing the wheel* (Mustofa, 2023; Astruti et al., 2024).

Konteks kebijakan yang bergerak menuntut ketahanan desain. Ketika istilah berubah atau format pelaporan diperbarui, *throughline* nilai dan *performance tasks* inti dijaga sebagai jangkar, sementara elemen administratif diadaptasi seperlunya. Cara kerja ini menjaga *continuity of purpose* sembari tetap patuh regulasi (Hidayat & Mardiah, 2021; Kemendikbudristek, 2022).

j. Keadilan kurikulum: equity by design

Arsitektur yang adil memastikan setiap siswa, tak terkecuali yang rentan, mendapat kesempatan mempraktikkan kebajikan. Prinsip *equity by design* mewajibkan *scaffolding* akses (ringkasan *easy-to-read*, *audio brief*, mentor sebaya), pilihan peran proyek yang setara martabatnya, serta jalur ekspresi yang plural tanpa menurunkan standar. Daerah dengan keterbatasan jaringan digital dapat mengganti *showcase* daring dengan pameran fisik, radio sekolah, atau papan informasi warga tanpa kehilangan esensi nilai (Hartini & Mulyana, 2022; Imamah, 2025).

Garis besar uraian ini menegaskan bahwa “guru PAI sebagai *curriculum architect*” bukan sekadar menyusun modul,

melainkan merancang ekosistem nilai yang hidup. *Maqāṣid* menjadi kompas; *backward design* memastikan koherensi; *signature pedagogy* menghidupkan pengalaman; *authentic assessment* menandai perubahan; kurasi digital dan *adab al-baḥts* menjaga kejujuran epistemik; kemitraan sosial memperluas jejak; iterasi berbasis data membuat rancangan terus membaik. Saat rancangan tersebut berjalan, PAI tidak lagi tampil sebagai mata pelajaran yang berdiri sendiri, melainkan sebagai *moral core* kurikulum—mengikat literasi, numerasi, sains, IPS, dan seni pada kompas akhlak.

Ketika tanda-tanda itu mulai tampak—siswa berani bernalar etis, santun berdialog, cakap bermedia, peduli lingkungan, dan tergerak menolong yang lemah—maka arsitektur kurikulum nilai bekerja sebagaimana mestinya. Kurikulum berhenti menjadi dokumen; ia berubah menjadi kebiasaan baik yang menubuh pada diri pelajar. Pada titik inilah keutamaan PAI tampak bukan pada ramainya kegiatan, melainkan pada kedalaman *becoming*: iman yang memandu nalar, nalar yang menjaga iman tetap manusiawi, serta keduanya yang berbuah amal sosial yang adil dan menyejukkan (Imamah, 2025; Astruti et al., 2024; Afandi, 2023; Zulkifli, 2022; Ibrahim & Farid, 2021).

3. Guru PAI sebagai Fasilitator Pembelajaran Reflektif

Perubahan pedagogi pada Pendidikan Agama Islam (PAI) bukan sekadar pergantian metode, melainkan reposisi cara sekolah menumbuhkan iman yang sadar, nalar yang beradab, dan karakter yang bertanggung jawab. Kelas PAI yang sehat dibangun sebagai *dialogic space*—ruang yang aman untuk bertanya, mengajukan keraguan, dan memaknai pengalaman—

sehingga keimanan berkembang melalui kesadaran reflektif, bukan kepatuhan mekanistik (Afandi, 2023). Arah ini menuntut guru merancang interaksi belajar yang menghargai suara siswa, memfasilitasi *sense-making*, serta menata ulang pola relasi dari “guru menjelaskan—siswa mencatat” menuju “guru memandu—siswa menemukan”.

Paradigma *from knowing to being* memperoleh medium yang kuat melalui tiga rumpun pendekatan: *project-based learning* (PjBL), *case method*, dan *service learning*. PjBL memungkinkan nilai-nilai teologis bertransformasi menjadi kebajikan sosial lewat pengalaman nyata—misalnya proyek “Zakat sebagai Ekonomi Solidaritas” yang menggabungkan studi dalil, pemetaan kemiskinan lokal, dan aksi filantropi terukur. Siswa tidak hanya mempelajari hukum ibadah, tetapi menghayati *tazkiyah* sebagai pemurnian diri yang berdampak pada keadilan sosial (Imamah, 2025). *Case method* menajamkan penalaran etis–normatif melalui studi kasus bernuansa dilema: konflik narasi *halal lifestyle* versus konsumsi berkelanjutan, pergaulan lintas iman di organisasi sekolah, atau penggunaan *AI content* dalam tugas agama. Diskusi berbasis kasus memaksa siswa menimbang dalil, konteks, dan maslahat, lalu mengartikulasikan alasan secara beradab—sebuah latihan *usuliyah* yang menyeimbangkan teks, akal, dan realitas. *Service learning* menghadirkan laboratorium kebajikan melalui partisipasi sosial—kunjungan *home care* untuk lansia, pendampingan literasi anak marjinal, atau gerakan *eco-masjid*—yang ditutup refleksi terstruktur agar pengalaman berubah menjadi pengetahuan diri dan komitmen moral (Astruti et al., 2024).

Fenomena *hate speech* berbasis agama di media sosial menjadi kanvas pedagogis yang kaya. Skenario pembelajaran

dapat dibuka dengan klip pendek unggahan provokatif (disamarkan untuk etika), diikuti *guided inquiry*: siapa produsen pesan, apa klaim utamanya, dalil apa yang digunakan, bias apa yang tersembunyi, dan dampak sosial apa yang mungkin timbul. Tahap analisis menautkan penalaran syar'i (kaidah *dar'u al-mafāsid wa jalb al-maṣāliḥ*, adab *ikhtilāf*) dengan literasi hukum (UU ITE, ujaran kebencian), serta etika kewargaan digital. Puncak kegiatan berupa perancangan *counter-narrative* yang santun dan berbasis data: *micro-video* edukatif, infografik klarifikasi, atau *podcast* singkat yang menenangkan alih-alih menyulut emosi. Strategi ini mengasah *ethical reasoning*, memperkuat *digital religious literacy*, dan membiasakan siswa merespons kegaduhan wacana melalui integritas epistemik dan empati (Rahman, 2024).

Kualitas *dialogic space* sangat ditentukan oleh rutin kelas yang dirancang sengaja. Pembuka dapat berupa *one-minute muhasabah*—hening singkat untuk menyadari niat belajar—dilanjut *question burst* di mana siswa menuliskan tiga pertanyaan terbesar setelah membaca teks. Fase eksplorasi memanfaatkan *structured academic controversy* agar perbedaan pendapat terkelola, sedangkan penutup menghadirkan *exit ticket reflektif* (“nilai apa yang berubah?”, “praktik kecil apa yang akan dijajal pekan ini?”). Rangkaian kecil ini, jika diulang konsisten, membentuk kultur dialog: siswa belajar menyanggah argumen, bukan menyerang pribadi; guru memodelkan *intellectual humility*—kesiapan merevisi posisi saat berjumpa bukti dan dalil yang lebih kuat (Afandi, 2023; Mustofa, 2023).

Diferensiasi jalur belajar memberi jembatan bagi keragaman kesiapan, minat, dan profil kognitif. Jalur penelitian mini cocok bagi siswa berorientasi analitis—misalnya studi

komparatif pendapat ulama terkait *adab al-hiwār* dan implikasinya pada *netiquette* Islami. Jalur *experiential task* menyasar pelajar kinestetik–sosial: *role play* mediasi konflik antarkelompok ekstrakurikuler, audit jejak sampah kelas, atau simulasi *zakah clinic*. Jalur *creative product* mengundang pelajar visual–artistik: *digital storytelling* tentang perjalanan spiritual di kampung halaman, poster kampanye “*scroll with adab*”, atau *spoken word* bertema rahmah. Setiap jalur tetap menapak standar yang sama; perbedaannya hanya pada *pathways*, bukan pada *expectations*. Strategi ini membuat inklusivitas menjadi kenyataan pedagogis, bukan jargon (Mustofa, 2023; Astruti et al., 2024).

Kerangka *Universal Design for Learning (UDL)* menyediakan tiga pagar kokoh agar diferensiasi terarah: *multiple means of engagement, representation, dan action–expression*. Pada ranah *engagement*, guru menawarkan pilihan peran (peneliti data, pewawancara, desainer konten), ritme kerja (individual–kolaboratif), dan koneksi makna personal agar motivasi intrinsik tumbuh. Pada ranah *representation*, materi inti hadir dalam berbagai bentuk: ringkasan *easy-to-read*, infografik dalil, audio *micro-lecture*, atau *annotated video* untuk memperkaya akses. Pada ranah *action–expression*, keluaran pembelajaran dibuka ragamnya: esai argumen, *video explainer*, *live debate*, atau *service logbook*. Penerapan *UDL* seperti ini meminimalkan hambatan akses sejak desain awal, sehingga siswa berkebutuhan khusus maupun pembelajar bahasa awal tetap dapat mencapai tujuan yang sama melalui medium yang sesuai (Imamah, 2025; Mustofa, 2023).

Keterampilan guru mengorkestrasi umpan balik menentukan apakah pengalaman belajar sungguh-sungguh membentuk diri. Pendekatan *assessment for learning* menggeser

penilaian dari seleksi ke pembinaan: rubrik kebajikan dirumuskan operasional—misalnya indikator empati (“mendengar utuh sebelum merespons”), kejujuran akademik (“menyebut sumber saat menyusun *counter-narrative*”), dan tanggung jawab digital (“menghindari *clickbait* dan *rage-bait*”). Umpan balik bersifat spesifik, tepat waktu, dan berorientasi masa depan (*feedforward*): “argumenmu kuat pada dalil, perkuat dimensi masalah sosial; coba tambahkan data dampak!” Paduan portofolio aksi sosial, jurnal refleksi, dan observasi prososial memberi peta longitudinal perubahan karakter yang tidak tertangkap ujian pilihan ganda (Ibrahim & Farid, 2021).

Pengelolaan konten keagamaan yang melimpah di platform digital menuntut kapasitas kuratorial. Guru membimbing siswa menerapkan *adab al-baḥṭs*: memeriksa otoritas (siapa penulis? sanad ilmiahnya apa?), menguji koherensi argumen, menimbang konteks, dan menilai dampak. Skenario penilaian autentik dapat meminta siswa “membedah” sebuah unggahan viral: mengidentifikasi *logical fallacy*, menelusuri rujukan primer–sekunder, lalu menulis *response memo* yang menggabungkan etika Islami dan literasi hukum. Keterampilan ini mencegah *digital religiosity* jatuh pada etika tipis dan polarisasi; sebaliknya, ruang maya menjadi ladang *amar ma’ruf* yang cerdas dan menyejukkan (Rahman, 2024).

Pengalaman spiritual yang mendalam tetap perlu dirawat agar transformasi tidak berhenti pada kognisi dan performa sosial. Guru dapat mengintegrasikan *practices of stillness* yang singkat namun bermakna: *mindful dhikr* untuk menyelaraskan perhatian, *guided gratitude* setelah proyek sosial, atau *reflective journaling* usai dialog lintas iman. Praktik kecil ini bekerja sebagai “lem” yang menyatukan pengetahuan, perasaan, dan

kehendak—membantu siswa menamai dorongan batin, mengakui keterbatasan, dan memutuskan tindakan berikutnya secara sadar (Afandi, 2023).

Keamanan psikologis menjadi prasyarat tak tergantikan bagi *dialogic space*. Aturan partisipasi yang dinegosiasikan—menghormati giliran bicara, fokus pada ide, bukan identitas; keberanian mengakui “saya belum tahu”; hak *opt-out* dari topik yang memicu trauma—mencegah diskusi berubah menjadi arena *calling out*. Guru memodelkan *calling in*: mengajak kembali ke pusat nilai saat argumen menyimpang. Strategi *restorative circle* dapat dipakai ketika gesekan terjadi, sehingga konflik menjadi kesempatan memulihkan martabat, bukan sekadar menghukum pelanggaran (Mustofa, 2023).

Kolaborasi antarmapel memperkaya ekologi pedagogi. Sains menyumbang kerangka data pada proyek ekologi berbasis amanah; IPS menambahkan perspektif struktur ekonomi ketika membahas zakat produktif; bahasa melatih retorika *civil discourse*; seni mengasah *visual rhetoric* bagi kampanye etika digital. Integrasi lintas disiplin membuat PAI berfungsi sebagai *moral core* kurikulum: pengetahuan lain memperoleh kompas etik, sedangkan nilai-nilai Islam menemukan relevansi konkret di berbagai ranah kehidupan (Afandi, 2023; Astruti et al., 2024).

Kesiapan guru menutup seluruh rangkaian perubahan. Kompetensi reflektif—kemampuan membaca konteks kelas, menimbang dampak strategi, dan melakukan iterasi cepat—perlu dirawat melalui *lesson study* dan *peer coaching*. Forum KKG/MGMP dapat difungsikan sebagai *design studio*: guru saling membedah tugas proyek, menguji rubrik, dan berbagi *micro-case* gagal-berhasil. Siklus *plan-do-study-act* dengan “data

kecil” (catatan umpan balik, cuplikan artefak portofolio, indeks iklim dialog) membantu pedagogi bergerak dari asumsi ke bukti (Mustofa, 2023; Ibrahim & Farid, 2021).

Garis besarnya, pedagogi PAI yang efektif tumbuh dari tiga simpul yang saling menguatkan. Pertama, *dialogic space* yang memelihara keberanian bertanya, kerendahan hati intelektual, dan tradisi *adab al-hiwār* sehingga iman bertumbuh melalui kesadaran (Afandi, 2023). Kedua, pengalaman otentik—PjBL, *case method*, *service learning*—yang mengantar nilai menjadi laku, khususnya pada isu-isu nyata seperti *hate speech* dan polusi informasi agama, sehingga nalar syar‘i, literasi hukum, serta *counter-narrative* etis terbentuk sejak dini (Rahman, 2024; Astruti et al., 2024). Ketiga, diferensiasi berbasis *UDL* yang memastikan setiap pelajar—apa pun gaya dan kebutuhannya—memiliki jalan adil untuk mencapai standar kebajikan yang sama. Ketika ketiganya dirajut konsisten, PAI melampaui fungsi transmisi pengetahuan menuju pembentukan diri: pelajar yang hafal dalil sekaligus cakap berbelas kasih, kritis tanpa sinis, religius tanpa intoleran, serta melek digital tanpa kehilangan adab.

4. Guru PAI sebagai Desainer Asesmen Autentik dan Penjamin Mutu Nilai

Penjaminan mutu nilai pada Pendidikan Agama Islam (PAI) berangkat dari pengakuan bahwa kebajikan tidak dapat direduksi menjadi skor pilihan ganda. Orientasi evaluasi perlu beralih dari menguji hafalan menuju menilai jejak perilaku, cara bernalar, dan kualitas komitmen moral yang tumbuh melalui pengalaman belajar. Kerangka *assessment for learning* menempatkan asesmen sebagai mesin pembelajaran: bukti yang dikumpulkan bukan untuk “mengadili” capaian akhir semata,

melainkan untuk memberi umpan balik yang spesifik, tepat waktu, dan dapat ditindaklanjuti oleh siswa serta guru (Ibrahim & Farid, 2021). Prinsip ini sejalan dengan mandat Kurikulum Merdeka yang menekankan pembentukan karakter serta kompetensi reflektif, sehingga asesmen menjadi proses pedagogis yang menuntun pertumbuhan, bukan sekadar instrumen seleksi.

Kerangka konseptual asesmen autentik di PAI idealnya menilai tiga ranah yang saling menguatkan: kognisi (apa yang dipahami), afeksi (apa yang dirasakan), dan konasi (apa yang dilakukan). Portofolio aksi sosial, jurnal refleksi ibadah, observasi prososial, serta *peer/self assessment* menyediakan jendela untuk melihat ketiganya bergerak bersama. Portofolio aksi sosial, misalnya, memuat artefak proses—pemetaan masalah, rencana aksi, dokumentasi pelaksanaan, data dampak—serta artefak makna berupa *impact reflection* yang menautkan pengalaman pada konsep *rahmah*, *‘adl*, dan amanah. Jurnal refleksi ibadah menelusuri dinamika batin: niat, hambatan, strategi, serta makna yang dipetik pada relasi diri–Tuhan–sesama. Observasi prososial merekam kebiasaan kecil yang konsisten—ketepatan janji, integritas akademik, kesigapan menolong—yang sering luput diukur oleh tes tertulis (Ibrahim & Farid, 2021). Ketika bukti-bukti ini dirangkai, guru memperoleh gambaran longitudinal tentang formasi kebajikan yang tidak mungkin ditangkap oleh satu kali ujian.

Perancangan rubrik menjadi kunci agar asesmen autentik terarah dan adil. Deskriptor perlu konkret, berbasis perilaku, serta berjenjang menurut *learning progression*. Untuk indikator “bernalar etis”, misalnya, tingkat pemula digambarkan “menyebut dalil tanpa mempertimbangkan konteks”, tingkat berkembang “menghubungkan dalil dan konteks tetapi argumen

belum konsisten”, dan tingkat mahir “menimbang dalil, masalah, dan risiko sosial secara berimbang serta menyajikan alasan yang sopan”. Untuk indikator “empati”, pemula “mendengar sambil menyela”, berkembang “mengulangi pokok pandang lawan bicara”, mahir “meringkas perspektif lawan bicara secara adil sebelum menanggapi”. Kejelasan deskriptor seperti ini membuat siswa memahami target kualitas, sementara guru memiliki acuan konsisten saat memberi *feedback*.

Keadilan dan keandalan penilaian sangat bergantung pada mekanisme penjaminan mutu di tingkat sekolah. *Inter-rater agreement* mengurangi bias personal: dua guru menilai sampel portofolio atau rekaman *presentation* menggunakan rubrik yang sama, lalu mendiskusikan selisih persepsi hingga tercapai kalibrasi (Ibrahim & Farid, 2021). Moderasi rubrik secara berkala—melalui pertemuan MGMP/KKG—menjaga keselarasan standar antar-kelas serta memberi ruang perbaikan bahasa deskriptor agar semakin jelas dan inklusif. Triangulasi bukti—menggabungkan portofolio, observasi, dan suara siswa (*student voice*)—meningkatkan validitas inferensi: satu artefak yang lemah tidak otomatis menjatuhkan penilaian bila bukti lain menunjukkan pertumbuhan yang konsisten.

Teknologi menyediakan infrastruktur penting bagi asesmen autentik. *E-portfolio* memudahkan penyimpanan, kurasi, dan pameran karya (*showcase*) lintas waktu. Struktur minimal dapat memuat empat tab: “Nilai-Tujuan” (indikator dan rubrik), “Proses-Bukti” (artefak proyek, log tindakan, foto/video), “Refleksi-Makna” (jurnal berkala, *prompt* reflektif terarah), dan “Umpan Balik-Rencana” (*feedback* guru/teman sebaya serta *feedforward* aksi berikutnya). Kejelasan arsitektur ini memudahkan penelusuran longitudinal dan memfasilitasi

student-led conference—pertemuan triadik siswa—orang tua—guru di mana siswa mempresentasikan narasi kemajuan menggunakan bukti dari *e-portfolio*. Partisipasi orang tua memperluas ekologi asesmen dari kelas ke rumah, menguatkan kesinambungan pembiasaan nilai.

Ukuran literasi keagamaan digital memerlukan skenario autentik yang setia pada realitas ruang siber. Tugas formatif dapat meminta siswa menganalisis unggahan viral bertema agama: mengidentifikasi klaim, memeriksa kredibilitas sumber, mengurai *logical fallacy*, serta merumuskan tanggapan etis berbasis dalil dan data. Rubrik menilai ketepatan verifikasi, kejernihan argumen, serta adab berdiskursus—menghindari *ad hominem* dan *rage-bait*, menggunakan bahasa menenangkan, serta memberi rujukan yang layak. Strategi ini bukan hanya menguji keterampilan teknis menakar *mis/disinformation*, tetapi juga menginternalisasi etika *civil discourse* Islami di ruang digital (Rahman, 2024).

Pengelolaan *feedback* menentukan apakah asesmen sungguh menjadi “mesin belajar”. Umpan balik efektif bersifat spesifik (menunjuk bukti), bersahabat (mengundang perbaikan, bukan mematahkan), serta berorientasi masa depan (*next steps*). Kalimat seperti “klaimmu kuat pada dimensi nash, perkuat pembacaan maslahat sosialnya; coba bandingkan dampak opsi A dan B terhadap kelompok rentan” lebih produktif dibanding “perbaiki”. Guru juga dapat mempraktikkan *feedback literacy*: mengajarkan siswa cara meminta, menafsirkan, dan menggunakan umpan balik. Siklus *draft* → *feedback* → *redraft* → *publish* menjadikan asesmen sebagai budaya iteratif yang menumbuhkan ketekunan dan kerendahan hati intelektual (Ibrahim & Farid, 2021).

Perspektif keadilan menuntut asesmen dirancang *equity by design*. Akses terhadap bukti tidak boleh terganjal oleh keterbatasan modal sosial atau perangkat. Alternatif *offline* disediakan untuk tugas berbasis teknologi; pilihan format produk dibuka agar siswa berkebutuhan khusus atau gaya belajar tertentu tetap dapat menunjukkan kompetensi pada standar yang sama. Uji bias rubrik perlu dilakukan—misalnya, memeriksa apakah deskriptor implisit menguntungkan siswa yang vokal dan merugikan yang pendiam—lalu memperkaya indikator lewat berbagai bentuk bukti: tulisan singkat, rekaman audio, karya visual, atau *oral defense* singkat. Pendekatan ini memastikan penilaian karakter tidak menyempit menjadi preferensi gaya komunikasi.

Penjaminan mutu nilai tidak berhenti pada praktik kelas; ia memerlukan arsitektur sekolah yang mendukung. Kepala sekolah dapat menetapkan *assessment charter*—kesepakatan prinsip dan praktik kunci asesmen karakter PAI—yang selaras Profil Pelajar Pancasila, modul moderasi beragama, serta CP/ATP PAI. Pengawas bertindak sebagai *academic mentor* yang meninjau kualitas tugas kinerja, mengamati sesi *feedback*, dan memfasilitasi lokakarya kalibrasi antar-guru (Munandar, 2023; Yuliani, 2023). Rapor sekolah dapat memasukkan *character impact indicators*—misalnya tingkat partisipasi proyek sosial, kualitas refleksi, dan indikator iklim dialog—sebagai sinyal mutu yang diakui dalam akreditasi internal.

Standar penetapan kelulusan karakter memerlukan pendekatan yang lebih *developmental* daripada *gatekeeping*. Alih-alih satu cutoff seragam, sekolah dapat mengadopsi model *mastery plus growth*: siswa diharapkan mencapai tingkat “cukup” pada seluruh indikator inti (kejujuran, empati, tanggung jawab

digital), sembari menunjukkan tren peningkatan yang dibuktikan lewat portofolio. Model ini adil bagi keberagaman trajektori perkembangan, sekaligus menjaga ambang mutu minimal agar makna karakter tidak menguap. Penetapan standar dilakukan terbuka, disosialisasikan ke orang tua, dan ditinjau periodik melalui data nyata.

Konektivitas data memperkuat fungsi pembinaan. Pemetaan sederhana—misalnya *heatmap* indikator per kelas—membantu tim guru melihat area lemah (empati rendah, *counter-narrative* masih reaktif) dan merancang intervensi kolektif. Catatan anekdot terstruktur dari guru BK, wali kelas, dan pembina ekstrakurikuler ditautkan ke portofolio siswa, sehingga gambaran karakter tidak parsial. Ketika keputusan pedagogis ditopang bukti yang kaya, diskursus tentang nilai bergerak dari opini ke informasi, dari asumsi ke pembelajaran institusional (Hidayat & Mardiah, 2021).

Etika asesmen merupakan payung yang meneduhkan keseluruhan proses. Kerahasiaan data pribadi dijaga; konten sensitif pada jurnal refleksi dilindungi aksesnya; penggunaan contoh karya siswa pada pelatihan guru meminta persetujuan. Posisi kuasa guru disadari—umpan balik yang tajam tetap empatik; ketidaksepakatan diarahkan pada argumen, bukan identitas. Keteladanan guru menjadi “rubrik hidup” yang paling meyakinkan: integritas penilaian sulit tumbuh apabila pendidik abai terhadap kejujuran akademik pada praktiknya sendiri (Mustofa, 2023; Afandi, 2023).

Keterhubungan asesmen autentik PAI dengan kebijakan nasional memperkuat legitimasi dan kesinambungan. Penyelarasan indikator portofolio karakter pada dimensi

“beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia” serta “bernalar kritis” memastikan bahwa bukti yang dikumpulkan relevan bagi Rapor Pendidikan dan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila. Modul Penguatan Moderasi Beragama memberi kerangka indikator toleransi, anti-kekerasan, komitmen kebangsaan, serta penerimaan terhadap tradisi yang dapat diturunkan ke rubrik proyek dan *case method* (Kemenag RI, 2022; Kemendikbudristek, 2022). Ketika asesmen di kelas berbicara dalam bahasa yang sama dengan dokumen kebijakan, kerja guru tidak terfragmentasi, dan nilai-nilai PAI benar-benar menjadi nadi etik sekolah.

Garis akhirnya, peran guru PAI sebagai desainer asesmen autentik dan penjamin mutu nilai menyatu pada misi yang sama: menumbuhkan pelajar yang tidak hanya tahu kebaikan, tetapi mencintai kebaikan dan terampil mewujudkannya. Portofolio aksi sosial, jurnal refleksi, observasi prososial, serta *peer/self assessment* menyediakan bukti kaya bahwa iman telah berbuah akhlak; *feedback* yang literat mengubah bukti menjadi pertumbuhan; mekanisme mutu menjaga keadilan serta konsistensi; literasi digital religius memastikan kebajikan tetap tegak di dunia siber (Ibrahim & Farid, 2021; Rahman, 2024). Ketika ekosistem ini bekerja serempak, asesmen tidak lagi menjadi ujung administrasi, melainkan denyut pedagogi yang memandu siswa berjalan dari pengetahuan menuju kebijaksanaan.

5. Guru PAI sebagai Kurator Pengetahuan Keagamaan di Era Digital

Guru PAI yang berkiprah pada lanskap belajar abad ke-21 tidak lagi cukup berperan sebagai “penyampai materi”; posisi

strategisnya bergeser menjadi kurator pengetahuan keagamaan yang menavigasi arus *infodemic* religius di ruang siber. Algoritma platform, *micro-content* berdurasi pendek, dan opini populer yang beredar cepat sering mengaburkan batas antara otoritas keilmuan dan *celebrity authority*. Ketelitian kuratorial karena itu menjadi garda etik sekaligus akademik agar *digital religiosity* tumbuh di atas kejujuran epistemik, bukan sekadar resonansi emosi (Rahman, 2024).

Kurasi pengetahuan keislaman menuntut perangkat kriteria yang tegas sekaligus pedagogis. Kerangka tiga-lapis dapat dijadikan standar praksis: (1) lapis otoritas, (2) lapis akurasi, dan (3) lapis adab diskursus. Lapis otoritas menilai silsilah keilmuan (*sanad*), kompetensi penulis/pemateri, dan legitimasi lembaga—misalnya rujukan pada *kitab turāth* terverifikasi, kajian ulama yang diakui kapasitasnya, atau fatwa lembaga resmi yang transparan prosedurnya. Lapis akurasi menimbang metodologi, konsistensi argumentasi, dan penggunaan data kontemporer—terutama ketika isu menyentuh fikih kontemporer, bioetika, *financial technology*, atau ekologi. Lapis adab memastikan cara berujar, cara berdebat, dan cara menyimpulkan selaras *adab al-baḥṭs*—verifikasi, kesantunan, serta tanggung jawab sosial dari setiap wacana keagamaan yang disiarkan (Zulkifli, 2022; Rahman, 2024).

Kerangka internasional literasi informasi seperti SIFT (*Stop, Investigate the source, Find better coverage, Trace claims*) dan CRAAP (*Currency, Relevance, Authority, Accuracy, Purpose*) dapat diadaptasi ke konteks Islam agar lebih operasional bagi peserta didik. Adaptasi itu, misalnya, mengubah “Authority” menjadi kombinasi *sanad ilmiah* dan rekam jejak akademik; “Accuracy” diperluas menjadi kesesuaian dalil, kaidah usul-fikih, serta data

empiris; “Purpose” dicermati dari maqāsid—apakah konten mendorong kemaslahatan, mencegah mudarat, dan memupuk persaudaraan. Pengintegrasian kerangka ini ke perangkat ajar PAI selaras arah Kurikulum Merdeka yang menggabungkan iman, akal, dan akhlak pada satu trayek kompetensi (Kemendikbudristek, 2022; Afandi, 2023).

Prosedur kerja kuratorial idealnya dibakukan agar dapat direplikasi oleh tim guru atau MGMP/KKG. Tahap pertama, *scoping* isu: mendefinisikan topik—misalnya “zakat produktif”, “etika AI menurut fikih”, atau “adab ikhtilāf di media sosial”. Tahap kedua, *sourcing* awal dari basis rujukan primer (Al-Qur’an, hadis berderajat kuat, *kitab* otoritatif) dan sekunder (jurnal bereputasi, laporan lembaga resmi, dokumen fatwa). Tahap ketiga, *screening* otoritas dan metodologi: memeriksa identitas penulis/pemateri, proses *peer-review*, serta keberimbangan sudut pandang, termasuk lintas mazhab yang sah. Tahap keempat, *synthesis*—meringkas posisi kunci, menandai wilayah ijma’, khilaf, dan area yang belum konklusif. Tahap kelima, *pedagogical translation*: mengemas temuannya menjadi *brief* guru, *reading list* berjenjang, *case vignette* untuk diskusi, serta *micro-content* edukatif bagi kanal sekolah. Alur semacam ini memungkinkan guru menjaga standar sekaligus memudahkan transfer praktik di komunitas profesi.

Aspek *adab al-bahts*—sebagai etika riset dan diskursus—perlu diijelmakan menjadi kompetensi terukur di kelas PAI. Keterampilan “membaca otoritas” dilatih lewat tugas *annotated bibliography* yang memuat ringkasan isi, evaluasi otoritas, dan pertimbangan maqāsid dari setiap rujukan. Keterampilan “menguji klaim” dilatihkan melalui *source triangulation*:

membandingkan satu pernyataan viral dengan tafsir klasik, tafsir kontemporer, dan hasil riset empiris terbaru. Keterampilan “bertanggung jawab atas wacana” diwujudkan pada *counter-narrative* etis—siswa menyusun respons terhadap konten intoleran menggunakan dalil, kaidah, dan bahasa yang menenteramkan, bukan memantik polarisasi (Rahman, 2024; Ibrahim & Farid, 2021).

Risiko bias algoritmik dan *echo chamber* perlu dijelaskan secara eksplisit kepada siswa. Rekomendasi platform cenderung menguatkan preferensi awal pengguna, sehingga paparan menjadi sempit meski terasa melimpah. Peran kurator di sini ialah mendorong *platform switching* dan *source diversification*: mencari sudut pandang kredibel dari ormas arus utama (NU, Muhammadiyah), otoritas *fatwa* negara, dan pusat riset lintas negara, seraya mengajak siswa menelusuri perbedaan mazhab sebagai khazanah, bukan ancaman. Strategi ini selaras agenda moderasi beragama yang menekankan toleransi, komitmen kebangsaan, anti-kekerasan, serta penerimaan terhadap tradisi (Kemenag RI, 2022).

Kualitas kurasi sangat ditentukan oleh literasi metodologis guru. Kompetensi minimal mencakup: membaca *takhrīj* hadis tingkat dasar; mengenali kaidah usul fikih yang dipakai argumen (misal *sadd al-dzarī'ah*, *istishlāh*); menimbang *qiyās* dan maqāṣid pada isu baru seperti *fintech*, *NFT*, atau *generative AI*; serta mengakses pangkalan data keilmuan Islam dan jurnal pendidikan agama mutakhir. Pengembangan kapasitas ini sejalan seruan menjadikan guru sebagai *reflective practitioner* yang memadukan tafsir teks, pembacaan konteks, dan etik pembelajaran (Mustofa, 2023; Afandi, 2023).

Dimensi legal dan hak cipta tidak boleh terabaikan. Kurasi yang bertanggung jawab memastikan *fair use*, atribusi sumber, serta literasi *open access* bagi siswa. Praktik *remix* konten dakwah sekolah—*short video*, *carousel*, infografik—perlu disertai panduan sitasi dan perizinan. Keteladanan guru pada aspek ini mengokohkan integritas akademik dan mencegah normalisasi plagiarisme yang sering lahir dari budaya berbagi tanpa rujukan.

Ekosistem digital sekolah dapat dihidupkan sebagai *knowledge commons* yang terkurasi. *Repository* PAI berbasis *cloud*—berisi *reading pack*, *case bank*, *micro-lecture*, dan *rubric*—mendorong konsistensi kualitas sekaligus mempercepat diseminasi praktik baik. Integrasi *e-portfolio* memungkinkan siswa merekam “jejak kuratorial” mereka: apa yang dibaca, bagaimana memverifikasi, bagaimana mengubah temuan menjadi aksi sosial atau karya kreatif. Bukti longitudinal ini memperkuat asesmen karakter serta menautkan kurasi pengetahuan ke pembentukan identitas digital yang etis (Ibrahim & Farid, 2021).

Pengajaran kurasi perlu dirancang bertahap. Pada fase awal, guru memodelkan (*think-aloud*) cara menilai sebuah video dakwah: “Siapa pembicara? Apa latar keilmuannya? Dalil apa yang dipakai? Apakah ada data yang mendukung? Bagaimana *tone* dan tujuan komunikasinya?” Pada fase menengah, siswa melakukan *guided practice* melalui *checklist* dan *mini-rubric*. Pada fase lanjutan, tanggung jawab kurasi beralih ke siswa melalui proyek *student-as-curator*: tim kecil menyusun *topic brief*, mengumpulkan rujukan, menyintesis posisi, mengembangkan *counter-narrative* bila perlu, lalu memublikasikan *knowledge pack* untuk teman sebaya. Pola bertahap ini memupuk *agency* sekaligus menjaga mutu.

Konteks kelas multikultural menuntut kurasi yang peka keragaman. Paparan yang adil terhadap ragam mazhab dan tradisi lokal—*urf* yang selaras syariat—membantu siswa melihat keluasan fikih dan hikmah di balik perbedaan praktik. Penekanan pada adab ikhtilāf dan *husnuzh-zhann* mengalihkan fokus dari siapa yang “paling benar” ke bagaimana berargumen secara *civil* dan berbuat baik lintas perbedaan. Orientasi ini bersenyawa dengan Profil Pelajar Pancasila pada dimensi “berkebinekaan global” dan “bergotong royong” (Kemendikbudristek, 2022).

Kolaborasi antaraktor memperkaya mutu kurasi. Kemitraan dengan ormas arus utama menyediakan narasumber kredibel untuk *webinar* tematik; kerja sama *service learning* bersama lembaga filantropi memberi konteks nyata bagi isu zakat, infak, dan *waqf*; jejaring perguruan tinggi membuka akses pada riset terbaru yang dapat disederhanakan bagi tingkat sekolah (Fauzi & Lubis, 2023). Sinergi ini meneguhkan legitimasi sosial sekaligus menjaga kurasi agar tidak terperangkap pada *filter bubble* sekolah.

Pengawasan diri (*self-regulation*) guru sebagai kurator menjadi penyangga terakhir. Kesadaran bias pribadi, disiplin pada *slow thinking* ketika konten memancing emosi, dan komitmen pada *intellectual humility* adalah kebajikan epistemik yang tak tergantikan. Afandi (2023) menekankan pentingnya *spiritual atmosphere* yang melandasi kerja intelektual—doa, *muhasabah*, dan niat menjaga kemaslahatan—agar keputusan kuratorial tidak sekadar teknis, melainkan ibadah bernilai. Ketika kebajikan batin ini bertemu kompetensi metodologis dan arsitektur ekosistem yang mendukung, kurasi pengetahuan

keagamaan berubah menjadi praksis pendidikan yang memanusiakan.

Akhirnya, peran kuratorial guru PAI dapat diringkas sebagai jembatan nilai antara *tauhidic worldview* dan jagat digital: mengarahkan peserta didik memandang teks suci melalui lensa adab, menjumpai realitas siber melalui lensa nalar kritis, dan memadukan keduanya pada laku sosial yang rahmatan lil ‘alamin. Tugas ini sejalan dengan agenda moderasi beragama dan cita-cita Kurikulum Merdeka—membentuk pelajar yang beriman, berakhlak, bernalar, serta cakap menjadi *digital believer* yang santun dan bertanggung jawab (Kemenag RI, 2022; Kemendikbudristek, 2022; Rahman, 2024). Ketika kurasi menjadi budaya, sekolah tidak sekadar menghindarkan siswa dari kabut informasi; sekolah menuntun mereka menyalakan pelita pengetahuan yang jernih, rendah hati, dan membawa maslahat.

6. Guru PAI sebagai Pemimpin Moral dan Penggerak Budaya Sekolah

Kepemimpinan moral guru PAI bekerja sebagai “otot nilai” yang menggerakkan sendi keseharian sekolah, bukan sekadar sebagai penguat jam pelajaran agama. Mandat ini menempatkan guru PAI sebagai co-leader yang menopang kepala sekolah *instructional–moral leader* untuk merancang dan menegakkan *school ethos* yang religius, inklusif, serta reflektif (Yuliani, 2023). Bukan seremoni yang membuat nilai bertahan, melainkan keteladanan yang konsisten: pilihan kata yang menyejukkan, keputusan yang adil, dan relasi yang memuliakan martabat. Ketika konsistensi itu terlihat, ethos berubah menjadi kebiasaan bersama—jamak ditemui pada *halaqah* reflektif, *policy*

clinic kebinekaan, *kode etik digital*, serta protokol dialog lintas iman yang aman bagi semua warga sekolah.

Peran ini bermula pada tiga ranah kepemimpinan yang saling bertaut: etika personal, organisasi pembelajaran, dan advokasi kebijakan mikro. Etika personal merujuk pada integritas, *intellectual humility*, serta keberanian moral untuk menolak praktik yang mengerdilkan martabat—misalnya perundungan religius atau *hate speech* yang dibungkus humor. Organisasi pembelajaran menuntut guru PAI memfasilitasi *teacher learning community* untuk bersama-sama memaknai capaian iman–takwa–akhlak dari Kurikulum Merdeka ke dalam rutinitas sekolah (Kemendikbudristek, 2022). Advokasi kebijakan mikro berarti keberanian merumuskan dan merevisi aturan internal—*code of conduct*, tata krama *online*, dan protokol penyelesaian konflik—agar sejiwa dengan moderasi beragama yang menekankan komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, serta penerimaan tradisi (Kemenag RI, 2022).

Jejak kepemimpinan moral paling kasatmata hadir pada ritus, narasi, dan artefak budaya. Ritus adalah pola waktu yang berulang: *halaqah* pekanan untuk muhasabah dan *values debrief* atas insiden sekolah; *assembly* tematik yang menonjolkan cerita-cerita akhlak; *moment of silence* sebelum rapat untuk melatih kesadaran batin. Narasi ialah kisah yang diceritakan dan diteladankan—kisah guru memutuskan adil pada kasus plagiarisme meski pelakunya berprestasi; kisah siswa yang memilih meminta maaf publik setelah menyebar konten yang menista. Artefak budaya ialah simbol dan dokumen—poster *adab al-hiwār*, *kode etik digital* yang ditandatangani siswa–guru–orang tua, dan papan *dashboard* nilai yang menampilkan indikator

kebajikan seperti empati, kejujuran, dan tanggung jawab (Ibrahim & Farid, 2021).

Arsitektur budaya yang kokoh menuntut *whole school approach*. Strategi ini memobilisasi seluruh warga sekolah, bukan hanya mapel agama, untuk mempraktikkan nilai yang sama pada pelajaran sains, bahasa, seni, olahraga, juga pada kantin dan gerbang sekolah (Raihani, 2025). Guru PAI mengambil peran sebagai *moral integrator*: menyuplai kompas etik bagi proyek P5 lintas disiplin—“Gaya Hidup Berkelanjutan” ditautkan pada amanah *khalifah fi al-ardh*, “Suara Demokrasi” ditautkan pada adab ikhtilāf, dan “Kearifan Lokal” dijahitkan dengan konsep *‘urf* yang selaras syariat (Afandi, 2023; Imamah, 2025). Ketika bahasa nilai seragam dipakai lintas mata pelajaran, siswa menangkap bahwa iman bukan ruang sempit, melainkan poros dari keseluruhan pengalaman belajar.

Kerangka operasional kepemimpinan moral efektif bila ditopang oleh sistem keputusan yang adil dan *restorative*. Pendekatan *restorative practice* tidak melulu menghukum pelanggar, tetapi memulihkan relasi dan mengembalikan kesadaran nilai. Pada kasus *hate speech* berbasis agama di media sosial, misalnya, guru PAI memfasilitasi *restorative circle*: pelaku, korban, saksi, dan wali berdialog, menakar dampak, menyepakati bentuk pemulihan—mulai dari permintaan maaf bermartabat, *digital takedown*, hingga *service learning* yang relevan (Rahman, 2024). Keputusan seperti ini mengajarkan bahwa keadilan bukan balasan mekanis, melainkan pemulihan martabat dan pembelajaran etis.

Dimensi kepemimpinan berikutnya ialah *policy clinic* kebinekaan. Forum ini berfungsi sebagai lokakarya kebijakan

mikro yang merespons isu nyata: perbedaan praktik ibadah, tata krama *dress code* yang sensitif budaya, hingga tata ruang ibadah yang inklusif. Guru PAI memandu proses *sensemaking*—memetakan nilai yang tak bisa ditawar (tauhid, keadilan, rahmah) dan ruang-ruang yang boleh beragam (adat, ekspresi budaya), lalu menyusun protokol yang jelas namun lentur. Pendekatan ini mencegah *policy fatigue* karena kebijakan dihasilkan dari dialog dan bukti, bukan instruksi sepihak (Hidayat & Mardiah, 2021).

Bahasa kepemimpinan moral harus hadir pula pada ranah digital. *Kode etik digital* menjadi payung yang menyatukan nilai fikih akhlak, hukum positif, dan etika bermedia. Dokumen ringkas—misalnya “10 Adab Muslim Online”—memberi pedoman praktis: verifikasi sumber sebelum *share*, hindari *doxing*, hormati hak cipta, pilih diksi yang menenteramkan, dan gunakan *two-factor authentication* demi *amanah* digital. Guru PAI dapat mengintegrasikan kode ini ke tugas proyek—kampanye *counter-narrative* yang mengangkat rahmah dan keadilan—seraya menilai melalui rubrik literasi keagamaan digital (Rahman, 2024).

Penggerakan budaya juga bergantung pada *micro-leadership* harian. Salam yang hangat, cara menegur yang menjaga muka, ritus “*gratitude wall*” yang memuat ucapan terima kasih antarsiswa, serta kebiasaan *exit ticket* reflektif di akhir pelajaran merupakan bentuk kepemimpinan kecil yang menular. Kebiasaan ini menciptakan *spiritual atmosphere* yang menenangkan, menopang *dialogic space*, dan pada akhirnya menurunkan eskalasi konflik (Afandi, 2023). Ketika *micro-behaviors* selaras dengan *macro-policy*, ethos terbentuk tanpa paksaan.

Kolaborasi internal–eksternal memperluas daya jangkauan perubahan. MGMP/KKG PAI dapat berfungsi sebagai *moral innovation hub* yang menukar *lesson study* berbasis nilai, *case bank* insiden etika, dan *rubric* asesmen karakter. Kemitraan dengan ormas arus utama—NU, Muhammadiyah—menyediakan narasumber kredibel, *service learning* filantropi, dan *coaching* moderasi beragama (Fauzi & Lubis, 2023). Sinergi ini bukan aksesoris, melainkan sumber legitimasi sosial yang memastikan kebijakan sekolah berakar pada ekosistem nilai yang lebih luas.

Penguatan kapasitas menjadi prasyarat yang tak bisa diabaikan. Program *coaching clinic* kepemimpinan moral untuk guru PAI perlu menajamkan keterampilan *difficult conversation*, mediasi konflik, *trauma-informed pedagogy*, serta desain asesmen autentik—sehingga keputusan etis selalu bertumpu pada bukti, bukan impuls (Munandar, 2023; Ibrahim & Farid, 2021). Kepala sekolah yang mempraktikkan *instructional walk-through* bernuansa nilai memberi umpan balik pada kualitas dialog kelas, bukan sekadar mengecek administrasi (Yuliani, 2023).

Indikator keberhasilan harus menilai substansi budaya, bukan hanya kepatuhan. *Balanced scorecard* nilai dapat mencakup: (1) spiritual–moral (tren kejujuran akademik, partisipasi ibadah yang berbuah kepedulian), (2) kognitif–kritikal (kemampuan menyusun argumen etis berbasis dalil dan konteks), (3) sosial–kewargaan (frekuensi dan kualitas *service learning*, kolaborasi lintas identitas), serta (4) digital (penurunan insiden *hate speech*, peningkatan produksi *counter-narrative* siswa). Pengumpulan buktinya dilakukan melalui *e-portfolio*, observasi prososial, *student voice*, serta *restorative case log* yang terdokumentasi rapi (Ibrahim & Farid, 2021; Rahman, 2024).

Ruang multikultural menuntut protokol dialog lintas iman yang aman dan bermakna. Guru PAI dapat menyusun *dialog charter*—niat baik, *turn-taking*, *use evidence not label*, dan *agree to care*—serta mengawal *pre-brief–dialogue–debrief* agar perjumpaan tidak jatuh pada debat identitas. Pendekatan berbasis *interreligious competence* menggeser fokus dari “meyakinkan pihak lain” menjadi “mendengar untuk memahami”, sejalan dengan orientasi wasathiyah yang menolak kekerasan dan menegakkan keadilan (Raihani, 2025; Kemenag RI, 2022).

Ketangguhan budaya diuji justru saat krisis. Insiden sensitif—misalnya penodaan simbol keagamaan atau viralnya konten intoleran—menuntut *crisis ethics protocol*. Guru PAI berperan sebagai *first responder* nilai: menenangkan situasi, memverifikasi fakta, menyusun pernyataan publik yang akurat dan menenteramkan, lalu memfasilitasi *healing circle*. Respons yang tertata mengajarkan kepada siswa bahwa etika bukan retorika di kala tenang, melainkan pedoman tindakan ketika badai mengguncang (Tilaar, 2023).

Pengelolaan *burnout* dan *policy fatigue* turut menentukan keberlanjutan. Beban simbolik sebagai “wajah moral sekolah” dapat melelahkan bila tidak didukung pembagian peran dan *care structure*. Tim kecil *ethos stewards*—perwakilan guru lintas mapel, konselor, dan perwakilan siswa—dapat berbagi tugas: ada yang mengelola *halaqah*, ada yang memantau *dashboard* nilai, ada yang mengoordinasikan *service learning*. Struktur ini mencegah ketergantungan pada satu figur sekaligus menanamkan kepemilikan kolektif (Hidayat & Mardiah, 2021).

Arah strategis akhirnya terang: guru PAI memimpin melalui laku, merumuskan kebijakan mikro yang berkeadilan,

dan menumbuhkan kebiasaan yang memelihara harkat manusia. Ketika *policy clinic* kebinekaan berjalan, *kode etik digital* dihidupi, *halaqah* reflektif konsisten, dan protokol dialog lintas iman terasa aman, maka budaya sekolah bergerak dari dokumen ke habitus. Pada titik itu, peran guru PAI tidak lagi tampak hanya di jadwal pelajaran, melainkan hadir di bahasa yang dipilih warga sekolah, di cara mereka menyelesaikan konflik, serta di keputusan-keputusan kecil yang setiap hari menguji akhlak. Persis di sanalah kepemimpinan moral bekerja—sunyi, tetapi kuat—menjadikan sekolah bukan sekadar tempat belajar, melainkan rumah nilai yang menumbuhkan manusia Indonesia yang beriman, berakal, dan beradab (Yuliani, 2023; Afandi, 2023; Kemenag RI, 2022; Kemendikbudristek, 2022).

7. Guru PAI sebagai Penghubung Keluarga–Komunitas (*Whole School Approach*)

Guru PAI yang bertugas sebagai penghubung keluarga–komunitas memikul peran strategis untuk memastikan nilai yang ditanamkan di kelas berlanjut menjadi kebiasaan di rumah dan praktik sosial di ruang publik. Kerangka *whole school approach* memandang sekolah bukan entitas terisolasi, melainkan simpul jejaring nilai yang menyatukan keluarga, organisasi keagamaan, lembaga sosial, dan otoritas lokal dalam satu ekosistem pembelajaran kebajikan. Orientasi ini selaras dengan Profil Pelajar Pancasila sekaligus agenda moderasi beragama—komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, serta penerimaan tradisi—yang memerlukan dukungan kultural di luar dinding kelas agar menjadi habitus, bukan slogan (Kemenag RI, 2022; Kemendikbudristek, 2022).

Perjumpaan nilai rumah–sekolah membutuhkan desain kolaborasi yang terstruktur, bukan sekadar undangan seremonial

parent-teacher meeting. Kontrak belajar nilai (*family-school compact*) dapat dirumuskan sebagai komitmen tiga pihak—siswa, orang tua, guru PAI—tentang ritme ibadah, etika digital, dan praktik refleksi yang disepakati bersama. Komitmen ini bersifat operasional: jadwal *murojaah* atau dzikir pendek sebelum tidur, “sesi tanya-jawab iman” pekanan di rumah, serta kesepakatan *screen time* dan *content filter* sebagai wujud *amanah* digital. Struktur kompak seperti ini menjembatani spiritualitas privat dan tanggung jawab publik, sejalan dengan gagasan *spiritual wisdom* yang menuntut integrasi iman, nalar, dan laku (Afandi, 2023).

Pendampingan orang tua yang sistematis mendorong literasi nilai yang konsisten antara pengasuhan dan pembelajaran. *Parent academy* bertema “Adab Digital Islami”, “Komunikasi Empatik di Rumah”, atau “Menyikapi Perbedaan Mazhab di Keluarga” menghadirkan narasi Islam wasathiyah yang mudah dipraktikkan oleh wali murid. Sesi ini idealnya memadukan perspektif fikih akhlak dan psikologi perkembangan, sembari melatih *skills* konkrit seperti verifikasi sumber (*source checking*), teknik komunikasi non-kekerasan, dan penanganan awal *cyberbullying* berbasis agama (Rahman, 2024). Penguatan kapasitas keluarga meminimalkan *value dissonance* antara rumah dan sekolah—situasi ketika anak menerima pesan toleransi di kelas namun menyaksikan ujaran diskriminatif di lingkungan terdekat.

Kemitraan *service learning* bersama organisasi keagamaan arus utama—NU, Muhammadiyah, lembaga filantropi seperti LAZISNU dan Lazismu—menyediakan “laboratorium sosial” untuk mempraktikkan *ihsan* dan solidaritas (Fauzi & Lubis, 2023). Skema *co-designed project* dapat menyasar isu nyata: dapur sosial Ramadhan, gerakan bersih masjid-gereja sebagai simbol

persahabatan sipil, kampanye *waste to charity* untuk pembiayaan beasiswa dhuafa, atau klinik literasi zakat produktif bagi UMKM rentan. Kolaborasi ini mempertemukan teks keagamaan dengan problem kemanusiaan setempat—sejalan dengan bukti empiris bahwa proyek sosial meningkatkan pemahaman kontekstual nilai agama melampaui hafalan (Astruti et al., 2024).

Jalur *whole school approach* juga menuntut sensitifitas multikultural. Lingkungan Indonesia yang majemuk meniscayakan keterlibatan elemen non-Muslim pada kerja-kerja kebajikan bersama—misalnya *interfaith youth camp* atau pengumpulan donasi bencana secara lintas iman—agar siswa mengalami “bertetangga yang baik” sebagai wujud *rahmatan lil ‘alamin*, bukan sekadar wacana (Raihani, 2025). Guru PAI bertindak sebagai *cultural translator* yang menegaskan batas-batas teologis sekaligus memperluas horizon sosial: perbedaan diyakini wajar, martabat setiap manusia dijaga, kerja sama pada urusan maslahat publik diutamakan. Pendekatan berbasis *interreligious competence* ini menggeser orientasi dari pembuktian kebenaran di ruang debat menuju perawatan kebermanfaatan di ruang kerja bersama.

Konektivitas nilai juga dapat dipupuk melalui *student-led conference* yang menghadirkan orang tua sebagai mitra refleksi, bukan penonton. Siswa mempresentasikan *e-portfolio* PAI: jurnal refleksi ibadah, dokumentasi proyek sosial, produk *micro-content* dakwah digital, serta *impact log* aksi kebaikan. Guru PAI memfasilitasi dialog tiga arah tentang kemajuan kebajikan—kejujuran, empati, tanggung jawab—berdasarkan rubrik yang telah disepakati (Ibrahim & Farid, 2021). Format *student-led* menumbuhkan *agency* dan akuntabilitas moral; orang tua

memperoleh *feedback* kaya konteks; sekolah mendapatkan *evidence* longitudinal tentang keberhasilan pembudayaan nilai.

Jejaring masjid dan pesantren sekitar sekolah dapat difungsikan sebagai *extended classroom*. Kajian tematik remaja, *halaqah* literasi Al-Qur'an kontemporer, atau *maker space* ekonomi sirkular di lingkungan majelis taklim menghadirkan pengalaman lintas usia dan lintas peran. Skema *co-teaching* guru PAI dan narasumber ormas memberi jaminan otoritas ilmu sekaligus relevansi sosial. Pada area pedesaan yang minim akses, jejaring ini memperkecil *equity gap* layanan pendidikan agama; pada area perkotaan yang padat, jejaring ini mengalihkan “waktu layar” menuju “waktu karya” yang terarah (Giantara & Amiliya, 2023).

Penguatan literasi keagamaan digital di rumah merupakan simpul strategis yang kerap terlupakan. Paket *take-home* “10 Adab Muslim Online” disusun ringkas—verifikasi sebelum *share*, hindari *doxing*, hormati hak cipta, gunakan diksi menenteramkan, aktifkan *two-factor authentication*—serta disandingkan *playlist* sumber otoritatif yang sudah dikurasi guru PAI (Rahman, 2024). Orang tua didorong melakukan *co-viewing* dan *guided discussion* tentang konten keagamaan, sehingga domestikasi algoritma terjadi melalui kebiasaan bertanya dan menimbang, bukan sekadar melarang atau membiarkan.

Dimensi tata kelola kemitraan perlu ditata agar kolaborasi tidak berhenti pada niat baik. Sebuah *community advisory board*—beranggotakan perwakilan orang tua, pengurus masjid, ormas, tokoh pemuda, serta guru lintas mata pelajaran—dapat menjadi forum penentu prioritas isu, kurator program, dan penjaga etika kolaborasi. Mekanisme *policy clinic* kebinekaan yang difasilitasi

guru PAI membantu merumuskan protokol ruang ibadah, *dress code* yang hormat pada keberagaman, dan *safe dialogue guideline* untuk kegiatan lintas iman. Bahasa kebijakan yang singkat, berbasis skenario, dan mudah dipraktikkan menurunkan jarak antara teks dan tindakan (Hidayat & Mardiah, 2021; Yuliani, 2023).

Pengukuran keberhasilan *whole school approach* seyogianya bergeser dari “berapa banyak kegiatan” menuju “seberapa jauh dampak kebajikan”. *Balanced scorecard* nilai dapat memantau empat ranah: (1) spiritual–moral—konsistensi ibadah yang berbuah integritas serta kepedulian; (2) kognitif–kritikal—kemampuan menyusun argumen etis berbasis dalil dan konteks; (3) sosial–kewargaan—frekuensi dan kualitas *service learning* lintas identitas; (4) digital—penurunan insiden *hate speech* dan peningkatan produksi *counter-narrative* damai (Ibrahim & Farid, 2021; Rahman, 2024). Data dikumpulkan melalui *e-portfolio*, observasi prososial, *student voice* terstruktur, serta umpan balik mitra komunitas; hasilnya dibahas berkala pada rapat orang tua dan dewan penasihat komunitas untuk penyesuaian program.

Aspek keadilan perlu diberi perhatian agar kemitraan tidak hanya efektif bagi keluarga yang punya modal budaya dan waktu luang. Strategi *equity by design* menyasar hambatan spesifik: jadwal *parent academy* dibuat *blended* dan fleksibel; bahan ajar disediakan versi *low-bandwidth*; pendampingan rumah tangga rentan dilakukan melalui *home visit* terencana yang menghormati privasi; *mini-grants* disalurkan untuk proyek *service learning* yang diinisiasi siswa dari keluarga kurang mampu. Pendekatan diferensial semacam ini memastikan nilai PAI menjadi milik bersama, bukan privilese sebagian (Giantara & Amiliya, 2023; Munandar, 2023).

Pengelolaan risiko mesti disiapkan untuk mencegah *policy fatigue* dan *burnout* di pihak guru maupun orang tua. Kalender kolaborasi dirampingkan melalui *streamlining*: penggabungan laporan PAI, P5, dan moderasi beragama ke portofolio tunggal; penjadwalan puncak kegiatan yang saling menghindar; serta *once-only reporting* untuk mitra komunitas. Di tingkat sumber daya manusia, *ethos stewards team*—tim kecil lintas peran—membagi tugas pengelolaan *halaqah*, *dashboard* nilai, *service learning*, dan hubungan komunitas agar beban kepemimpinan moral tidak menumpuk pada satu figur (Hidayat & Mardiah, 2021).

Pilar terakhir yang memperkuat peran penghubung adalah narasi publik yang jernih. Cerita perubahan—*story of change*—perlu terus diangkat: kisah siswa yang mengubah *timeline* media sosialnya menjadi kanal *counter-narrative* damai; kisah keluarga yang menata ulang percakapan malam hari menjadi ruang syukur; kisah kolaborasi lintas iman yang menghidupkan kembali taman kota. Narasi semacam ini bukan *public relation* belaka, melainkan “cermin budaya” yang memantulkan nilai yang sedang tumbuh, sekaligus memanggil warga sekolah dan komunitas untuk ikut serta (Tilaar, 2023; Afandi, 2023).

Keseluruhan rancangan menegaskan satu tesis: PAI menjadi *living values education* ketika guru berhasil menjahit tiga ruang—kelas, rumah, komunitas—ke dalam satu kain nilai yang utuh. Jejaknya tidak hanya terbaca pada rencana pelajaran, melainkan terasa pada cara keluarga berbicara, cara siswa bersosial, dan cara komunitas merespons perbedaan. Ketika sekolah–rumah–komunitas beresonansi, kebajikan tidak lagi menunggu “jam pelajaran agama”; ia hadir sebagai ritme harian yang memanusiakan—di ruang tamu, di *feed* media sosial, di pasar, di tempat ibadah, di jalan-jalan kota. Pada titik itu, *whole*

school approach bukan program, melainkan ekologi; dan guru PAI tampil sebagai arsitek jejaring kebajikan yang sunyi, tekun, dan berdampak luas (Fauzi & Lubis, 2023; Raihani, 2025; Yuliani, 2023).

8. Guru PAI sebagai Subyek Pengembangan Profesional Berkelanjutan

Penguatan peran guru PAI sebagai agen kebijakan menuntut reposisi mereka bukan semata pelaksana kurikulum, melainkan subyek pembelajaran profesional yang terus bertumbuh. Orientasi ini menegaskan bahwa *capacity building* bukan kegiatan episodik berbasis workshop, melainkan proses berkelanjutan yang tertanam pada pekerjaan sehari-hari guru melalui siklus merancang–mencoba–merefleksi–memperbaiki. Kerangka *teacher learning community* (TLC) berbasis *lesson study* dan *coaching clinic* menjadi medium efektif untuk menguji gagasan di kelas, mengumpulkan bukti, serta mengonversi temuan lapangan menjadi standar praktik bersama (Hidayat & Mardiah, 2021).

Paradigma pengembangan profesional yang berpusat pada sekolah mensyaratkan *job-embedded learning*: pembelajaran terjadi di konteks kerja nyata, menggunakan kelas sendiri sebagai laboratorium. TLC yang sehat menjalankan siklus *plan–do–see–reflect*: tim kecil guru PAI merancang satu *learning encounter* bernilai (misalnya tugas proyek zakat sebagai solidaritas sosial), melaksanakan pembelajaran pada satu kelas observasi, merekam proses melalui *observation notes* dan video, lalu memfasilitasi refleksi terstruktur yang berfokus pada bukti perilaku belajar siswa ketimbang preferensi metode. Pola ini selaras dengan *assessment for learning* karena umpan balik digunakan sebagai

mesin perbaikan berkelanjutan, bukan sekadar verifikasi kepatuhan (Ibrahim & Farid, 2021).

Pemetaan kebutuhan belajar profesional perlu mengarah pada tiga ranah kompetensi: pengetahuan (landasan teoretik–kurikuler PAI), keterampilan (desain pembelajaran, asesmen autentik, kurasi sumber), dan disposisi (mindset reflektif, *intellectual humility*, sensitivitas multikultural). Program berjenjang dapat ditata agar setiap guru menapaki jalur yang jelas. Tahap landasan menegaskan literasi CP–ATP–modul ajar serta integrasi tema P5 sehingga guru mahir menyusun *alignment* antara tujuan, aktivitas, dan asesmen. Tahap menengah mendalami asesmen karakter, moderasi rubrik, dan praktik refleksi—termasuk penulisan *learning journal* pasca-mengajar serta *student voice* terstruktur untuk menangkap pengalaman belajar siswa. Tahap lanjut mengantar guru pada *design-based research* kelas PAI, literasi keagamaan digital, dan pedagogi dialog lintas iman sebagai kompetensi abad 21 yang khas bagi PAI (Mustofa, 2023; Rahman, 2024).

Arsitektur pelatihan yang efektif memadukan beberapa moda: *microlearning* asinkron untuk konten faktual (video 6–10 menit tentang menyusun ATP bernilai), lokakarya sinkron *hands-on* untuk perancangan tugas dan rubrik, *coaching clinic* individual menggunakan model GROW untuk membedah tantangan riil di kelas, serta *instructional rounds* lintas kelas guna memperluas lensa observasi. Perangkat dukung seperti bank rubrik karakter, *case library* moderasi beragama, dan *exemplar* e-portfolio siswa mempercepat proses standardisasi mutu tanpa mengekang kreativitas lokal (Hidayat & Mardiah, 2021).

Kualitas *coaching* menentukan kedalaman transformasi. Pendekatan *non-directive coaching* menempatkan guru sebagai

agentic learner: pelatih mengajukan pertanyaan berdaya (misalnya “bukti apa yang menunjukkan empati siswa bertumbuh?”), membantu menyaring sasaran mikro, lalu merumuskan eksperimen pembelajaran ukuran kecil yang bisa diuji pekan depan. Portofolio pengembangan profesional berfungsi sebagai *single source of truth* yang memuat RPP/ATP yang direvisi, rekaman video, artefak tugas siswa, umpan balik teman sejawat, serta refleksi berbasis bukti. Pola ini bukan hanya menaikkan keterampilan teknis, tetapi menumbuhkan kepercayaan diri pedagogis untuk bertindak sebagai *policy interpreter* dan *curriculum architect* di sekolah.

Aspek literasi digital religius patut menjadi pilar eksplisit agenda pengembangan. Ekosistem kelas PAI kini bersinggungan intens dengan *digital religiosity*—konten keagamaan dari *influencer*, potongan video, hingga forum tanya jawab cepat—yang tidak selalu memiliki otoritas ilmiah (Rahman, 2024). Modul penguatan kompetensi perlu melatih kurasi sumber (kitab *turāth* terverifikasi, karya ulama kredibel, fatwa lembaga resmi) berdampingan dengan literatur akademik mutakhir; menumbuhkan *adab al-baḥṭs* berupa verifikasi, argumentasi yang jujur, dan akuntabilitas sitasi; serta merancang tugas *counter-narrative* etis di media sosial. Integrasi ini membuat guru PAI cakap membimbing siswa menjadi *digital believer* yang kritis sekaligus santun.

Dimensi multikultural dan dialog lintas iman layak diposisikan sebagai *advanced competency*. Lingkungan sekolah majemuk memerlukan pedagogi yang memampukan siswa memahami perbedaan tanpa relativisme. Sesi *practice-based* dapat mengemas simulasi *interfaith dialogue* bertema isu kemanusiaan (air bersih, sampah, *cyberbullying*), *role-play* adab ikhtilaf, serta

rancang bangun *service learning* lintas komunitas. Bukti implementasi dari studi sekolah menegaskan pengalaman proyek sosial lintas disiplin lebih efektif menumbuhkan pemahaman kontekstual nilai agama ketimbang hafalan konvensional (Astruti et al., 2024).

Penjaminan mutu pengembangan profesional membutuhkan mekanisme moderasi internal. *Rubric moderation* memastikan persepsi guru terhadap indikator karakter relatif seragam; *inter-rater agreement* pada sampel portofolio siswa mengurangi bias; triangulasi bukti (artefak tugas, observasi, *student voice*) meningkatkan reliabilitas pembacaan dampak. Struktur ini sejalan dengan logika *assessment for learning* yang berupaya mengubah penilaian menjadi praktik pembelajaran bagi guru sekaligus siswa (Ibrahim & Farid, 2021).

Kebijakan sekolah hendaknya menciptakan prasyarat organisasional agar pengembangan tidak sekadar niat baik. Alokasi waktu resmi *professional learning time* per pekan, *mini-grants* untuk eksperimen pedagogi PAI, serta *recognition* berbasis artefak (misalnya publikasi *practice brief* atau *open class* berbukti) memberi sinyal kuat bahwa pengembangan profesional adalah prioritas, bukan sisa waktu. Kepala sekolah berperan selaku *instructional–moral leader* yang memastikan agenda belajar guru terhubung dengan arah nilai institusi—religius, inklusif, reflektif—serta terlindung dari *policy fatigue* akibat pelaporan berlapis (Yuliani, 2023; Hidayat & Mardiah, 2021).

Jalur karier guru PAI bisa diperjelas melalui *micro-credentialing* tematik: *Policy Interpreter* (analisis CP–ATP–P5 dan moderasi beragama), *Curriculum Architect* (perancangan proyek bernilai dan ATP lintas tema), *Reflective Pedagogy Facilitator*

(PjBL, *case method*, *service learning*), *Authentic Assessment Designer* (rubrik, e-portfolio, *student-led conference*), *Digital Religious Literacy Curator* (kurasi sumber, produksi *micro-content*), serta *Interfaith Dialogue Practitioner*. Setiap *badge* disyaratkan artefak nyata dan observasi sejawat, bukan sekadar sertifikat kehadiran. Skema ini memberi peta perkembangan yang konkret sekaligus menumbuhkan budaya *mastery*.

Keseimbangan keberlanjutan menuntut perhatian pada kesejahteraan guru. Program *well-being for educators*—ritme kerja yang manusiawi, *peer support*, dan *mindful reflection*—mengurangi risiko *burnout* saat guru memasuki siklus perbaikan terus-menerus. Komunitas belajar yang sehat merayakan kemajuan kecil, menormalisasi kegagalan terencana sebagai data, serta melindungi ruang aman untuk mencoba pendekatan baru tanpa takut dihukum. Budaya seperti ini merupakan prasyarat psikologis agar inovasi bertahan, terutama ketika guru PAI mengemban mandat ganda: pelaksana kurikulum sekaligus penjaga moral sekolah.

Konektivitas lintas lembaga akan memperkaya ekosistem belajar profesional. Kemitraan MGMP/KKG PAI antarkabupaten, kolaborasi *co-teaching* dengan dosen PAI, dan *action research* bersama kampus menyediakan akses pada umpan balik keilmuan dan metodologi riset pendidikan. Keterhubungan ini sejalan *policy coherence* lintas-kementerian yang menekankan sinergi standar, pelatihan, dan supervisi agar perubahan tidak berjalan parsial (Giantara & Amiliya, 2023; Munandar, 2023).

Evaluasi dampak pengembangan profesional semestinya menggabungkan indikator proses dan hasil. Indikator proses mencakup frekuensi siklus *lesson study*, kualitas rubrik yang

terkalibrasi, serta konsistensi *coaching*; indikator hasil menyorot perubahan praktik (misalnya proporsi tugas performatif meningkat), *student outcomes* nonkognitif (empati, tanggung jawab, adab digital), dan penguatan iklim dialogis. Kerangka empat tingkat evaluasi—reaksi, pembelajaran, perilaku, hasil—dapat diadaptasi untuk memastikan investasi pengembangan profesional berjejak pada kelas dan budaya sekolah (Hidayat & Mardiah, 2021; Ibrahim & Farid, 2021).

Arah akhirnya bermuara pada tesis ini: guru PAI yang diposisikan sebagai subyek pengembangan profesional berkelanjutan akan lebih siap menautkan visi kebijakan ke praktik, merancang kurikulum bernilai, memfasilitasi pembelajaran reflektif, menilai karakter secara autentik, mengkurasi wacana digital secara jujur, memimpin budaya sekolah, serta menjembatani keluarga–komunitas. Ketika arsitektur *capacity building* berjenjang—landasan CP–ATP–P5, menengah asesmen dan refleksi, lanjut riset desain, literasi digital religius, dan dialog lintas iman—berjalan sebagai ekosistem, peran guru PAI sebagai agen kebijakan tidak lagi bersandar pada karisma individual, melainkan pada kompetensi kolektif yang teruji dan terus bertumbuh (Mustofa, 2023; Rahman, 2024).

9. Guru PAI sebagai Pemediasi Koherensi Kebijakan Antar-Kementerian

Posisi guru PAI di sekolah umum berada pada simpang dua arus otoritas: pembinaan profesional dan substansi keagamaan di bawah Kementerian Agama, sementara tata kelola satuan pendidikan, kurikulum, dan asesmen berada pada koridor Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. Ketegangan struktural ini kerap menjelma friksi implementasi—

indikator karakter yang berbeda, jadwal pelatihan yang tumpang tindih, format pelaporan ganda, hingga ketidakterhubungan data Dapodik–EMIS. Peran guru PAI sebagai agen kebijakan menjadi krusial bukan sekadar untuk “menjalankan” dua kebijakan sekaligus, melainkan untuk memediasi keduanya agar bergerak serempak menuju hasil yang sama (*shared outcomes*): iman, takwa, dan akhlak mulia yang terukur dalam habitus siswa (Giantara & Amiliya, 2023).

Kerangka mediasi kebijakan yang efektif berangkat dari *policy coherence*—keselarasan visi, standar, instrumen, dan praktik lintas otoritas—serta keberadaan kanal umpan balik dua arah antara ruang kelas dan pembuat kebijakan. Keduanya memastikan arah yang ditetapkan pusat tidak tereduksi menjadi beban administratif, tetapi bertransformasi menjadi pengalaman belajar yang bermakna. Guru PAI memiliki modal strategis untuk memainkan fungsi ini karena berada pada titik paling dekat dengan proses pembelajaran, sekaligus terhubung ke jejaring MGMP/KKG dan struktur pengawasan Kemenag (Giantara & Amiliya, 2023; Munandar, 2023).

Fondasi pertama mediasi ialah pemetaan *shared outcomes* yang eksplisit. Langkah praktisnya berupa lokakarya internal sekolah yang memetakan irisan dimensi “beriman, bertakwa, berakhlak mulia” pada Profil Pelajar Pancasila terhadap indikator Moderasi Beragama—komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, dan penerimaan tradisi—serta capaian pembelajaran PAI. Hasil pemetaan dirumuskan sebagai matriks kesetaraan indikator (*equivalency matrix*) yang menunjukkan “siapa menilai apa, kapan, dan bagaimana,” sehingga indikator karakter tidak berlipat ganda dan rubrik perilaku prososial bisa digunakan lintas program (Kemendikbudristek, 2022; Kemenag

RI, 2022). Pemetaan seperti ini menutup celah kebijakan ganda karena sekolah memiliki “satu peta” hasil karakter yang disepakati.

Langkah kedua memerlukan penyelarasan perangkat ajar. Kurikulum Merdeka memberi ruang otonomi untuk merancang ATP, modul ajar, dan proyek P5; pada saat yang sama, Kemenag menyiapkan Modul Penguatan Moderasi Beragama bagi pendidik. Peran guru PAI sebagai *curriculum broker* ialah menganyam perangkat tersebut menjadi satu rangkaian yang saling menguatkan: tema P5 “Gaya Hidup Berkelanjutan” dijahitkan ke konsep *khalīfah fi al-ardh* dan etika *hiḏ al-bi’ah*; tema “Suara Demokrasi” ditautkan ke adab *ikhtilāf* dan *hiwār*; tema “Kearifan Lokal” dihubungkan ke *’urf* yang selaras syariat. Kesesuaian ini menghasilkan *delivery system* yang utuh: substansi nilai disuplai Kemenag, arsitektur belajar disediakan Kemendikbudristek, sedangkan integrasi di kelas dikurasi guru PAI (Kemendikbudristek, 2022; Kemenag RI, 2022; Astruti et al., 2024).

Dimensi ketiga menyentuh tata kelola data. Banyak kebingungan implementasi bersumber dari pelaporan berganda. Guru PAI dapat memediasi lewat praktik *once-only reporting*: bukti yang sama—portofolio aksi sosial, jurnal reflektif, dan *student voice*—ditata sebagai *e-portfolio* karakter yang berfungsi ganda: memenuhi kebutuhan rapor proyek P5, indikator moderasi beragama, dan dokumentasi supervisi PAI. Integrasi ini memerlukan *data dictionary* mini yang menyatakan padanan indikator dan sumber bukti, serta ritme unggah yang disepakati agar guru terhindar dari *peak load* administrasi (Ibrahim & Farid, 2021; Hidayat & Mardiah, 2021).

Jembatan berikutnya ialah kanal umpan balik dua arah. Mediasi kebijakan tidak cukup berhenti pada *sensemaking* di sekolah; temuan kelas perlu “naik” ke tingkat dinas/kanwil agar kebijakan berevolusi mengikuti bukti. Peran guru PAI sebagai *feedback architect* dapat ditunaikan melalui *policy brief* mikro tiga halaman setiap kuartal yang memuat: (1) ringkasan praktik yang diujicoba (misalnya asesmen rubrik empati pada proyek zakat produktif), (2) data ringkas hasil (persentase kenaikan indikator prososial), (3) tantangan implementasi (misalnya benturan jadwal P5 dan pekan penilaian), serta (4) rekomendasi penyesuaian (penyelarasan kalender, penyatuan rubrik). Format ringkas ini memudahkan pengambil keputusan melihat “apa yang bekerja” dan “apa yang perlu diselaraskan” tanpa menambah beban pelaporan (Giantara & Amiliya, 2023; Munandar, 2023).

Aspek relasional tidak bisa diabaikan. Koherensi kebijakan sering gagal bukan karena dokumen buruk, melainkan karena ekologi kolaborasi lemah. Guru PAI dapat memprakarsai *policy clinic* sekolah—forum triwulanan yang mempertemukan wakil kurikulum, wali kelas, konselor, pengawas PAI, dan komite sekolah untuk membaca data portofolio karakter, mendengar suara siswa—orang tua, serta menyepakati penyesuaian mikro. Ruang ini sekaligus wahana *capacity building* berbasis kasus: rubrik diselaraskan, contoh artefak diseragamkan, dan praktik baik lintas mata pelajaran diadopsi. Ketika *policy clinic* rutin, sekolah memperoleh “otot koordinasi” yang mencegah kebijakan berjalan paralel tanpa bersinggungan (Hidayat & Mardiah, 2021; Yuliani, 2023).

Penguatan peran pemediasi juga menuntut literasi instrumen kebijakan. Kepekaan membaca dokumen CP–ATP,

juknis proyek P5, dan modul moderasi beragama perlu dilengkapi keterampilan memetakan *theory of change*: input (perangkat kurikulum PAI–P5, modul moderasi, pelatihan), aktivitas (proyek lintas tema, asesmen autentik, refleksi terstruktur), output (modul ajar, rubrik, e-portfolio), dan *outcomes* (perubahan perilaku prososial, *digital religious literacy*). Kerangka kausal yang eksplisit memudahkan guru menjelaskan kepada kedua otoritas “mengapa” suatu penyesuaian perlu dilakukan, bukan sekadar “apa” yang dilakukan (Ibrahim & Farid, 2021; Rahman, 2024).

Strategi manajemen risiko layak ditata sejak awal. *Policy fatigue* akibat program paralel bisa diredam melalui *streamlining*: menyatukan dokumen kerja PAI, P5, dan moderasi beragama ke *portfolio planner* tunggal; menyinkronkan kalender kegiatan agar puncak beban tidak bertumpuk; serta menyederhanakan indikator yang redundan. Resistensi ideologis terhadap moderasi beragama dapat diatasi melalui komunikasi kebijakan yang jernih: moderasi diposisikan sebagai penjaga inti ajaran—tauhid, keadilan, rahmah—bukan kompromi teologis; contoh konkret perilaku moderat diangkat dari khazanah *turāth* dan praktik *‘urf* yang sah (Hidayat & Mardiah, 2021; Kemenag RI, 2022).

Kapasitas mediasi bertumpu pada kompetensi profesional yang ditegakkan lewat *teacher learning community*. Siklus *lesson study* memberi ruang menguji rubrik nilai, memperbaiki *task–rubric alignment*, serta mengumpulkan bukti untuk *policy brief*. *Coaching clinic* membantu guru merumuskan sasaran mikro yang realistis—misalnya “meningkatkan skor indikator empati 0,3 poin pada rubrik empat level dalam tiga pekan”—lalu memilih intervensi pedagogis yang berdampak. Bukti kelas yang “bersih” dari bias memperkuat legitimasi rekomendasi sekolah saat

berdialog dengan dinas/kanwil (Hidayat & Mardiah, 2021; Mustofa, 2023).

Peran mediasi juga bisa diperluas ke ranah data lintas sistem. Integrasi Dapodik–EMIS sering kali di luar jangkauan sekolah, namun guru PAI dapat memulai dari *data hygiene* tingkat kelas: penamaan konsisten artefak portofolio, *tagging* indikator profil dan moderasi pada setiap bukti, serta *dashboard* sederhana yang menampilkan progres per kelas. Visualisasi yang jernih memudahkan pengawas PAI membaca perkembangan tanpa meminta laporan tambahan; lebih jauh lagi, *dashboard* menjadi bahasa bersama saat sekolah berdiskusi dengan kedua otoritas (Giantara & Amiliya, 2023).

Sinergi kelembagaan membutuhkan *boundary spanners*—individu penghubung batas—yang paham bahasa teknis dua kementerian. Guru PAI yang memimpin MGMP/KKG dapat mengisi fungsi ini: menerjemahkan pembaruan kebijakan ke “bahasa kelas,” sekaligus mengangkat temuan lapangan ke bahasa *policy*. Praktik *co-design* antar-sekolah dan kanwil/dinas—misalnya penyusunan *exemplar* ATP PAI lintas tema P5—mempercepat standarisasi tanpa mematikan konteks lokal. Ketika *exemplar* disertai artefak contoh, rubrik, dan video pelaksanaan, sekolah lain memperoleh *on-ramp* yang jelas untuk mengadopsi (Kemendikbudristek, 2022; Munandar, 2023).

Dimensi kepemimpinan moral menutup lingkaran mediasi. Koherensi kebijakan akan hampa bila tidak berjejak pada budaya sekolah. Keteladanan guru PAI—bahasa yang menyejukkan, keputusan yang adil, dan relasi yang memuliakan martabat—menciptakan *school ethos* yang menjamin moderasi dan nilai iman–akhlak hadir sebagai kebiasaan, bukan kampanye. Kepala

sekolah sebagai *instructional–moral leader* memperoleh mitra strategis ketika guru PAI mampu menunjukkan bagaimana satu keputusan operasional—misalnya kode etik digital sekolah—sekaligus menjawab indikator Profil Pelajar Pancasila dan Moderasi Beragama (Yuliani, 2023).

Garis besarnya, fungsi pemediasi koherensi kebijakan menuntut tiga kompetensi terintegrasi: (1) *sensemaking* kebijakan yang memetakan padanan indikator lintas kementerian; (2) *systems thinking* yang menata perangkat ajar, asesmen, data, dan kalender menjadi satu sistem *once-only reporting*; serta (3) *advocacy by evidence* yang menyalurkan temuan kelas ke kanwil/dinas melalui *policy brief* ringkas berbasis artefak dan data. Ketika kompetensi ini dikerjakan konsisten oleh komunitas guru PAI—bukan hanya individu karismatik—jurang antara teks kebijakan dan praktik akan menutup, *policy coherence* tercapai, dan energi sekolah dapat dipusatkan pada hal yang esensial: menumbuhkan iman yang dewasa, nalar yang kritis, dan akhlak yang memuliakan sesama (Giantara & Amiliya, 2023; Ibrahim & Farid, 2021; Kemenag RI, 2022; Kemendikbudristek, 2022).

10. Guru PAI sebagai Peneliti Praktik (*Scholar–Practitioner*)

Posisi guru PAI sebagai agen kebijakan memperoleh tumpuan epistemik ketika peran pedagogis dirangkai erat dengan riset yang berakar pada persoalan nyata di kelas. Identitas *scholar–practitioner* menempatkan guru bukan hanya pelaksana kurikulum, melainkan produsen pengetahuan yang menguji gagasan, memurnikan strategi, serta menyuplai bukti bagi keputusan sekolah. Orientasi ini memadukan kepiawaian pedagogis dengan ketelitian metodologis sehingga setiap inovasi—dari tugas proyek, rubrik nilai, hingga intervensi

budaya sekolah—tidak berhenti sebagai “ide baik”, melainkan terbukti berdampak melalui bukti terukur (Ibrahim & Farid, 2021).

Kerangka yang paling selaras bagi kerja pengetahuan jenis ini ialah *design-based research (DBR)* dan *practitioner inquiry*. Keduanya menekankan siklus iteratif: merumuskan masalah dan teori kerja, merancang intervensi, menguji di konteks autentik, menganalisis bukti, merevisi desain, lalu menskalakan praktik baik. Keunggulan *DBR* terletak pada kemampuannya mengembangkan “teori lokal”—prinsip desain yang lahir dari konteks—yang cukup spesifik untuk dipraktikkan dan cukup generik untuk dibagikan ke guru lain (Astruti et al., 2024). Bagi PAI, teori lokal semacam ini dapat berupa pola desain tugas proyek yang konsisten menumbuhkan empati, kerangka rubrik yang reliabel menilai *moral reasoning*, atau protokol dialog lintas iman yang aman bagi semua.

Persoalan yang layak dijadikan lokus inquiry sebaiknya menyentuh inti mandat PAI. Proyek “Zakat sebagai Ekonomi Solidaritas”, misalnya, dapat dipilih sebagai bahan uji desain: hipotesis awal menyatakan bahwa tugas berbasis pemetaan kemiskinan lokal, perancangan aksi filantropi, dan refleksi *tazkiyah* akan meningkatkan tiga indikator karakter—empati, tanggung jawab, dan integritas. Siklus *DBR* dimulai dari *theory of change* sederhana: bila siswa mengalami perjumpaan nyata dengan penerima manfaat, memaknai teks normatif zakat dalam konteks ketimpangan, dan merefleksikan diri, maka nalar etis dan kebiasaan prososial akan menguat. Teori kerja ini lalu diterjemahkan menjadi *logic model* yang eksplisit: input (modul ajar, mitra sosial), aktivitas (survei kebutuhan, perancangan, aksi, refleksi), keluaran (produk aksi dan refleksi), dan *outcomes*

(kenaikan skor rubrik empati serta konsistensi perilaku prososial) (Ibrahim & Farid, 2021).

Instrumen evaluasi menjadi jantung *scholar–practice*. Penilaian karakter yang dapat dipertanggungjawabkan menuntut *rubric* yang jelas deskriptor perilakunya, bukti multiformat, dan prosedur kalibrasi antarpemilai. Kerangka *authentic assessment*—portofolio aksi sosial, jurnal reflektif ibadah, observasi prososial, *peer/self assessment*—memberi cakupan pada tiga ranah pembentukan kebajikan: kognisi (memahami), afeksi (merasakan), konasi (bertindak) (Ibrahim & Farid, 2021). Validitas isi diperkuat melalui penyelarasan indikator rubrik dengan Capaian Pembelajaran PAI, Profil Pelajar Pancasila, dan indikator moderasi beragama; reliabilitas antarpemilai ditingkatkan lewat *moderation meeting* rutin yang meninjau contoh artefak pada tiap level skor, menyepakati ambang bukti, serta menurunkan bias *halo effect*.

Konteks digital menambah dimensi baru bagi inquiry. Fenomena *digital religiosity* menuntut pengembangan instrumen yang mampu menangkap kecakapan etik siswa di ruang maya: kemampuan mendeteksi *mis/disinformation* agama, mengevaluasi otoritas rujukan, dan menyusun *counter-narrative* yang santun. Skema asesmen berbasis skenario—*role-play* merespons ujaran kebencian, analisis unggahan problematik, atau penyusunan *content* dakwah yang bertanggung jawab—memberi jendela pada *moral agency* digital yang tidak terjangkau oleh tes tertulis (Rahman, 2024). Bukti-bukti ini disatukan dalam *e-portfolio* berpenanda (*tagged*) indikator nilai sehingga lintasan perkembangan siswa terlihat longitudinal, sekaligus siap digunakan sebagai *evidence* bagi rapor proyek P5 dan supervisi PAI.

Corak metode yang disarankan bagi *practitioner inquiry* bersifat *mixed methods*. Data kuantitatif—skor rubrik per indikator, tingkat partisipasi aksi, frekuensi perilaku prososial—memberi sinyal arah perubahan; data kualitatif—kutipan jurnal reflektif, transkrip *student voice*, catatan observasi—menyediakan kedalaman makna yang menjelaskan “mengapa” sebuah intervensi bekerja. Kombinasi keduanya melahirkan *explanatory power* yang kuat: angka menunjukkan *trend*, narasi menerangkan mekanisme. Kekuatan bukti dini dapat ditambah melalui *A/B test* pedagogis mini: dua kelas sejajar menjalankan proyek yang sama namun satu kelas menerima komponen tambahan—misalnya *structured empathy interview*—lalu dibandingkan skor empati dan kualitas refleksinya. Desain quasi-eksperimental ringan semacam ini membantu guru menyaring “komponen kunci” dari intervensi.

Integritas riset membutuhkan etika yang terjaga. Persetujuan orang tua dan siswa, mekanisme anonimisasi artefak, penyimpanan data yang patuh pada kebijakan sekolah, dan penggunaan temuan untuk perbaikan alih-alih pelabelan, merupakan prasyarat. Prinsip *do no harm* memandu setiap langkah: riset harus memuliakan martabat siswa, menghormati kerahasiaan, dan menghindari praktik yang bisa menstigma. Ketika etika tertib, partisipasi siswa dalam *student-led conference*—memilih artefak yang merepresentasikan pertumbuhan moralnya dan mempresentasikannya kepada orang tua—menjadi pengalaman kepemilikan yang mempercepat pembentukan karakter.

Siklus *DBR* menghendaki *rapid iteration* yang disiplin. Pola *PDSA*—*Plan–Do–Study–Act*—dapat dipadatkan per dua atau tiga pekan. Putaran pertama fokus pada *task–rubric alignment*; putaran

kedua pada kualitas umpan balik dan kedalaman refleksi; putaran ketiga pada perluasan jejaring sosial proyek. Setiap putaran menghasilkan catatan *design memo*: apa yang diubah, apa buktinya, apa pelajarannya, apa rekomendasi iterasi berikutnya. Dokumentasi ringkas ini menyusun “memori organisasi” yang mencegah *reinventing the wheel* dan memudahkan replikasi lintas kelas.

Pengetahuan yang lahir dari kelas perlu “dimobilisasi” agar berdampak sistemik. Praktik yang terbukti efektif—misalnya pola rubrik empat empat level yang konsisten menaikkan skor 0,3–0,5 poin dalam tiga putaran—dapat dipresentasikan pada MGMP/KKG, diunggah ke *Platform Merdeka Mengajar* sebagai *modul ajar + rubrik + artefak contoh*, atau ditulis sebagai *practice brief* tiga halaman yang siap dijadikan acuan sekolah lain. Jembatan ke kebijakan dibangun melalui *policy brief* mikro berisi ringkas-bukti: konteks, intervensi, data hasil, dan rekomendasi penyesuaian kalender/indikator. Kanal semacam ini memperkecil jarak antara temuan kelas dan keputusan dinas/kanwil—persis sebagaimana diharapkan pada agenda *policy coherence* (Giantara & Amiliya, 2023).

Fokus *scaling* menuntut perhatian pada *fidelity* dan *adaptation*. Prinsip yang tahan uji—misalnya urutan desain “perjumpaan–aksi–refleksi”—perlu dijaga konsistensinya, sementara aspek yang kontekstual—tema proyek, mitra sosial, bentuk produk—diberi ruang adaptasi. Pendekatan *tight on principles, loose on forms* menjaga agar skala tidak merusak esensi. Tim kecil lintas mapel—PAI, IPS, Bahasa Indonesia, Seni—dapat memimpin *coaching* replikasi, memastikan rubrik karakter digunakan bersama dan bukti praktik baik terkumpul sebagai *knowledge base* sekolah. Pola ini sejalan dengan temuan bahwa

proyek sosial lintas disiplin lebih efektif menumbuhkan pemahaman kontekstual nilai dibanding hafalan konvensional (Astruti et al., 2024).

Keterampilan visualisasi data memperkuat daya pengaruh guru-peneliti. *Dashboard* kelas yang menampilkan tren skor empati, frekuensi aksi prososial, maupun sebaran kualitas refleksi per indikator, memberi bahasa bersama bagi guru, kepala sekolah, pengawas, dan orang tua. Tampilan yang jernih membantu pengambilan keputusan: kelas mana membutuhkan *booster* umpan balik, indikator mana yang stagnan, atau strategi mana yang paling berdampak. Ketika *dashboard* terhubung ke *e-portfolio*, jejak bukti tersedia satu klik—mengurangi beban laporan sekaligus meningkatkan transparansi.

Ekosistem pendukung menentukan keberlanjutan. *Teacher learning community* menyediakan ruang *peer review* instrumen dan *micro-teaching* tugas proyek; *coaching clinic* membantu memperbaiki kualitas umpan balik; pengawas berperan sebagai *academic mentor* yang memfasilitasi kalibrasi rubrik alih-alih sekadar memeriksa dokumen (Munandar, 2023; Hidayat & Mardiah, 2021). Kepala sekolah memberi payung kebijakan melalui pengakuan formal pada waktu riset di jadwal kerja, insentif kecil untuk *practice brief*, serta skema *performance mini-grants* bagi tim yang mengembangkan modul ajar berbasis bukti.

Ruang digital menyediakan wahana berbagi dan *peer scrutiny*. Publikasi ringkas di jurnal praktik pendidikan, unggahan *how-to* pada repositori komunitas, atau *webinar* MGMP memperluas dampak sekaligus membuka peluang umpan balik. Identitas *scholar-practitioner* mengajak guru PAI menulis, memvisualkan, dan berbicara atas nama bukti. Kultur ini secara

perlahan menggeser habitus sekolah dari opini ke evidensi, dari kebiasaan turun-temurun ke kebiasaan yang diuji.

Benang merahnya, peran guru PAI sebagai peneliti praktik berfungsi sebagai jembatan antara nilai dan kebijakan, antara desain dan dampak. *Design-based research* dan *practitioner inquiry* memberi metodologi yang luwes namun ketat untuk menguji tugas proyek, mematangkan rubrik nilai, mengukur *digital religious literacy*, serta membangun budaya sekolah yang religius, inklusif, dan reflektif. Ketika *evidence* mikro—skor rubrik empati, jejaring aksi sosial, *student voice*—dikumpulkan secara sistematis dan ditransformasikan menjadi *practice brief* serta rekomendasi kebijakan, kualitas keputusan sekolah meningkat seraya mempercepat *scaling* praktik baik ke lintas kelas dan lintas sekolah (Ibrahim & Farid, 2021; Astruti et al., 2024; Rahman, 2024). Pada titik itu, guru PAI tidak lagi sekadar “mengajar PAI”, melainkan menumbuhkan ilmu PAI—membiakkan pengetahuan praksis yang memanusiakan, memerdekakan akal, dan memuliakan akhlak.

11. Tantangan Peran dan Strategi Adaptif

Realitas implementasi sering kali tidak serapi rancangan kebijakan. Resistensi ideologis terhadap gagasan moderasi, lonjakan beban administrasi, *policy fatigue* akibat program paralel, kesenjangan kapasitas asesmen karakter, serta polarisasi wacana di ruang digital menjadi hambatan yang berkelindan dan saling memperkuat (Hidayat & Mardiah, 2021; Rahman, 2024). Konstelasi tantangan ini menuntut pendekatan adaptif yang memadukan penyederhanaan tata kelola, penguatan kapasitas, serta rekayasa ekosistem pembelajaran agar energi guru PAI

tersalurkan pada inti mandat: pembentukan iman–akhlak yang rasional, empatik, dan kontekstual.

Paradoks pertama hadir pada ranah ideologis. Moderasi beragama kerap dicurigai sebagai kompromi ajaran, terutama ketika komunikasi kebijakan bergema di ruang publik yang terpolarisasi. Framing yang menempatkan moderasi sebagai penjaga inti *tauhid*, keadilan (*‘adl*), dan kasih sayang (*rahmah*) terbukti lebih dapat diterima komunitas sekolah dibanding narasi prosedural (Zulkifli, 2022). Strategi praktisnya ialah *value translation workshop* di KKG/MGMP, yang mengonversi empat indikator moderasi—komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, penerimaan tradisi—ke *look-for* perilaku di kelas dan halaman sekolah, lengkap contoh *script* komunikasi yang menyejukkan untuk orang tua serta tokoh lokal (Kemenag RI, 2022; Yuliani, 2023).

Beban administratif menuntut remediasi struktural. Banyak sekolah mengelola pelaporan PAI, P5, moderasi, dan program karakter secara terpisah sehingga terjadi duplikasi isian dan *deadline* berimpit. Solusi yang realistis ialah *streamlining* pelaporan berbasis portofolio nilai: satu *e-portfolio* kelas berisi artefak proyek, rubrik karakter, jurnal refleksi, serta *student voice* yang sekaligus “melayani” kebutuhan PAI, P5, dan moderasi beragama. Praktik *once-only reporting* ini menekan waktu administratif tanpa mengurangi kedalaman bukti, apalagi bila disambungkan ke *dashboard* sederhana yang menampilkan indikator kunci—empati, tanggung jawab, integritas—per periode (Ibrahim & Farid, 2021; Hidayat & Mardiah, 2021).

Fenomena *policy fatigue* sering berakar pada kalender program yang tidak terkoordinasi. Integrasi *monitoring–evaluation*

lintas program—melalui satu *joint calendar* sekolah—mencegah puncak beban pada bulan yang sama sekaligus menyediakan siklus *Plan–Do–Study–Act* yang realistis. MGMP/KKG dapat memfasilitasi *policy-to-practice mapping* triwulanan: menetapkan fokus prioritas (misalnya asesmen autentik karakter), mengurasi instrumen bersama, dan menyepakati momen moderasi rubrik antarguru agar reliabilitas meningkat tanpa menambah kerumitan dokumentasi (Giantara & Amiliya, 2023; Munandar, 2023).

Kesenjangan kapasitas asesmen karakter membutuhkan jalur *upskilling* yang terstruktur. Skema *micro-credential* bertahap—“Dasar: Merancang Rubrik Nilai”, “Menengah: Moderasi Rubrik & Inter-rater Agreement”, “Lanjut: *Performance Assessment & E-portfolio*”—memecah kompetensi yang kompleks menjadi unit terukur yang dapat segera dipraktikkan di kelas. Sertifikasi mikro yang terikat pada artefak nyata—rubrik yang sudah digunakan, contoh portofolio, dan catatan *feedback*—mendorong transfer pelatihan ke praktik, bukan sekadar kepemilikan sertifikat (Ibrahim & Farid, 2021; Hidayat & Mardiah, 2021).

Ruang digital menghadirkan risiko polarisasi sekaligus peluang pendidikan. Kurikulum mikro *digital religious literacy* dapat ditanamkan sebagai *mini-module* enam–delapan pertemuan: otoritas keilmuan dan adab al-baḥts; mendeteksi *mis/disinformation*; etika *commenting* dan berbagi; kontra-narasi terhadap *hate speech*; serta produksi *micro-content* dakwah yang santun. Penilaian menggunakan skenario autentik—*fact-checking* unggahan religius populer, *role-play* merespons provokasi, hingga *content audit* atas karya sendiri—menjaga agar pembelajaran tidak berhenti pada wacana (Rahman, 2024).

Resistensi ideologis jarang surut hanya oleh argumentasi. Keterlibatan *stakeholder* yang dihormati—tokoh ormas arus utama, alumni berpengaruh, penyuluh agama—memperluas legitimasi program PAI berorientasi moderasi. Kolaborasi *service learning* bersama NU atau Muhammadiyah, misalnya kegiatan filantropi Ramadan atau aksi hijau masjid–gereja, menampilkan moderasi sebagai praktik kebajikan publik, bukan slogan. Ketika orang tua menyaksikan manfaat sosial konkret, kecurigaan ideologis cenderung melunak (Fauzi & Lubis, 2023; Raihani, 2025).

Ketimpangan kapasitas antar sekolah dapat ditekan melalui *MGMP-based diffusion*. Pola *design hub & spoke* menempatkan beberapa sekolah sebagai *hub* pengembang modul ajar PAI–P5 berbasis bukti, sementara sekolah *spoke* mengadaptasi modul tersebut dengan pendampingan *coaching*. Pertemuan *lesson study* antarsekolah—rancang, *open class*, refleksi—menjadi medium pembelajaran timbal balik yang hemat biaya sekaligus mempercepat standarisasi mutu instrumen, terutama rubrik karakter dan protokol observasi prososial (Astruti et al., 2024; Mustofa, 2023).

Manajemen energi guru tak boleh diabaikan. Strategi *workload hygiene*—penetapan *non-negotiable* waktu perencanaan bersama, pembagian tugas kuratorial sumber belajar, serta kebijakan sekolah untuk menghapus tugas administratif yang berulang—mencegah kelelahan sistemik. Kepala sekolah berperan menormalisasi praktik “*stop doing list*” berbasis data: aktivitas yang tidak berdampak pada pembelajaran dihentikan agar ruang bagi desain pengalaman belajar terbuka lebih lebar (Yuliani, 2023; Hidayat & Mardiah, 2021).

Kejernihan komunikasi kebijakan menjadi penahan getaran di lapangan. Dokumen teknis perlu disertai *scenario-based guidance*: contoh ATP PAI yang mengintegrasikan proyek “Etika Digital Islami”, *lesson outline* 2×40 menit, rubrik ringkas, serta cuplikan artefak baik–cukup–kurang. Paket seperti ini mengurangi ambiguitas penafsiran dan mempercepat *uptake* guru pada praktik yang dikehendaki kebijakan (Kemendikbudristek, 2022; Kemenag RI, 2022).

Sisi evaluasi tidak hanya menyoal instrumen, tetapi juga *governance*. *Balanced scorecard* karakter—spiritual–moral, kognitif–kritikal, sosial–kewargaan, dan etika digital—memberi panduan yang seimbang bagi sekolah saat menilai dampak PAI. Triangulasi bukti dari portofolio, observasi, dan *student voice* menggeser akuntabilitas dari kepatuhan dokumen ke kualitas perubahan perilaku. Ketika indikator ini dipasangkan dengan insentif kecil—misalnya *mini-grant* untuk tim pengembang modul berbasis bukti—budaya perbaikan berkelanjutan memperoleh bahan bakar yang layak (Ibrahim & Farid, 2021; Munandar, 2023).

Sumbu terakhir menyentuh arsitektur kebijakan lintas-kementerian. Jalur *feedback* dua arah yang singkat—*policy helpdesk* MGMP, *office hours* daring kanwil–dinas, dan *rapid pulse survey* triwulanan—memungkinkan guru mengirim sinyal dini tentang hambatan implementasi: tumpang tindih indikator, kebutuhan modul ajar tematik, atau jadwal monev yang menyesakkan. Data mikro dari kelas—skor rubrik empati, frekuensi aksi prososial, kualitas refleksi digital—menjadi amunisi *policy refinement* agar kebijakan kembali menyentuh kenyataan (Giantara & Amiliya, 2023).

Kumpulan strategi di atas membentuk payung adaptasi yang koheren. Penyederhanaan pelaporan berbasis portofolio, kalender monev terpadu, kurikulum mikro literasi digital religius, *micro-credential* asesmen karakter, serta *MGMP-based diffusion* menutup sumber-sumber *policy fatigue* sekaligus mengangkat mutu pembelajaran. Ketika tata kelola yang ringan bertemu kapasitas yang terasah dan ekosistem kolaboratif yang hidup, peran guru PAI sebagai agen kebijakan menemukan tenaga barunya: bukan hanya menghidupkan teks kebijakan, tetapi menumbuhkan kultur bernilai yang berakar pada iman, berbuah pada akhlak, dan teruji di ruang sosial-digital kontemporer (Hidayat & Mardiah, 2021; Rahman, 2024; Yuliani, 2023; Astruti et al., 2024).

12. Kerangka Operasional: *Theory of Change* Peran Guru PAI

Kerangka *theory of change* peran guru PAI memaparkan alur kausal yang menghubungkan sumber daya awal (*inputs*), kegiatan strategis (*activities*), hasil langsung (*outputs*), hingga capaian jangka panjang (*outcomes*). Kerangka ini memfokuskan perubahan pada pembentukan habitus sekolah yang religius, reflektif, dan empatik. Perubahan tersebut tidak hanya diukur dari keterlaksanaan program, tetapi dari kualitas transformasi nilai yang terjadi di ruang kelas dan komunitas belajar.

Sumber daya utama yang menjadi prasyarat mencakup perangkat kurikulum PAI-P5 yang telah tersinkronisasi secara substantif dan metodologis, modul penguatan moderasi beragama dari Kementerian Agama sebagai rujukan nilai, serta dukungan kebijakan Kurikulum Merdeka dari Kemendikbudristek yang memberikan otonomi pedagogis kepada guru. Di sisi lain, pelatihan berjenjang berbasis

komunitas belajar guru seperti *teacher learning community* atau *lesson study* menjadi fondasi peningkatan kapasitas profesional. Guru PAI memerlukan pelatihan yang tidak hanya teknis, tetapi juga reflektif, agar mampu menafsirkan visi kebijakan ke dalam praktik pembelajaran. Dukungan kepemimpinan kepala sekolah dan pengawas menjadi *enabler* yang memastikan ruang kolaboratif, pendanaan mikro, serta supervisi akademik berjalan selaras dengan orientasi pembentukan nilai (Yuliani, 2023; Munandar, 2023).

Kegiatan utama yang mendorong terjadinya perubahan terfokus pada empat bidang: desain pengalaman belajar otentik, kurasi sumber otoritatif, asesmen autentik, dan kemitraan komunitas. Guru PAI berperan mendesain pengalaman belajar yang menghubungkan *maqāsid al-syarī'ah* dengan isu kontemporer seperti ekologi, keadilan sosial, dan etika digital. Melalui pendekatan *project-based learning*, *case method*, dan *service learning*, siswa tidak hanya memahami teks keagamaan, tetapi mengalaminya dalam kehidupan nyata. Contohnya, proyek bertema “Zakat sebagai Ekonomi Solidaritas” dapat melibatkan siswa dalam riset lapangan tentang kemiskinan, pengelolaan zakat lokal, serta refleksi *tazkiyah* sebagai proses penyucian diri yang berorientasi sosial. Pembelajaran semacam ini mempertemukan kognisi, afeksi, dan tindakan dalam satu siklus belajar yang bermakna (Imamah, 2025; Astruti et al., 2024).

Aktivitas berikutnya adalah kurasi sumber pengetahuan keagamaan. Di era banjir informasi, kemampuan guru PAI untuk memilah dan menyeleksi sumber menjadi kunci menjaga keutuhan epistemik ajaran Islam. Kurasi tidak hanya berarti menolak konten tidak kredibel, tetapi juga menanamkan *adab al-baḥṭs*—etika mencari dan menyebarkan pengetahuan. Sumber

otoritatif seperti kitab *turāth* terverifikasi, karya ulama kontemporer kredibel, serta fatwa lembaga resmi harus diimbangi dengan hasil riset ilmiah modern yang relevan dengan konteks sosial. Melalui *reading pack* dan panduan eksplorasi, guru menumbuhkan tradisi berpikir kritis dan jujur secara intelektual di kalangan peserta didik (Rahman, 2024).

Asesmen autentik menjadi instrumen yang mengubah evaluasi dari sekadar menguji hafalan menjadi proses pembentukan nilai. Penilaian berbasis portofolio aksi sosial, jurnal refleksi, observasi perilaku prososial, serta *peer/self assessment* menilai sejauh mana nilai keagamaan terwujud dalam tindakan nyata. Guru tidak hanya menjadi penilai, tetapi fasilitator yang menggunakan umpan balik sebagai alat pembelajaran. Dengan demikian, asesmen berfungsi sebagai cermin reflektif, bukan penghakiman administratif. Umpan balik terencana dan berkelanjutan memberi energi pada siklus pembelajaran nilai, memperkuat karakter dan integritas peserta didik (Ibrahim & Farid, 2021).

Kegiatan lain yang krusial ialah kemitraan komunitas. Kolaborasi antara sekolah dan lembaga sosial keagamaan seperti NU, Muhammadiyah, dan organisasi filantropi memperluas ruang praktik kebajikan. Program *service learning* yang melibatkan masyarakat menjadikan pendidikan agama tidak berhenti di ruang kelas, tetapi hidup dalam keseharian sosial. Melalui kegiatan seperti “Pesantren Ekologi”, “Gerakan Sedekah Sampah”, atau “Dialog Antariman Remaja”, nilai Islam rahmatan lil ‘alamin diwujudkan dalam kerja kolektif yang menumbuhkan empati, solidaritas, dan kesadaran ekologis (Fauzi & Lubis, 2023).

Output yang dihasilkan dari rangkaian aktivitas ini dapat diamati dalam bentuk konkret. Modul ajar kontekstual yang mengaitkan teks agama dengan isu aktual menjadi artefak kurikuler penting. Rubrik penilaian prososial yang dikalibrasi antarguru melalui forum MGMP memastikan standar karakter seperti empati, integritas, dan tanggung jawab dapat diukur dengan reliabilitas tinggi. Portofolio aksi sosial siswa serta *capstone project* digital—seperti kampanye etika digital Islami—berfungsi sebagai bukti otentik transformasi nilai dalam praktik nyata. Semua keluaran ini menjadi fondasi bagi budaya belajar yang reflektif, partisipatif, dan berbasis nilai (Rahman, 2024; Munandar, 2023).

Ketika output tersebut digunakan secara konsisten, perubahan menengah akan tampak pada iklim kelas dan perilaku warga sekolah. Kelas PAI yang sebelumnya berpusat pada guru berubah menjadi ruang dialogis yang memberi tempat bagi pertanyaan, refleksi, dan perbedaan pandangan. Literasi digital religius meningkat, tercermin dari kemampuan siswa memverifikasi otoritas keagamaan, menilai bias informasi, serta menulis narasi tandingan yang santun terhadap ujaran kebencian. Praktik moderasi menjadi bagian dari keseharian, bukan karena paksaan, tetapi karena telah menjadi kebiasaan yang hidup—dari cara siswa berdiskusi hingga cara mereka berinteraksi di media sosial (Afandi, 2023; Rahman, 2024).

Perubahan jangka panjang yang diharapkan adalah terbentuknya habitus warga sekolah yang beriman, kritis, empatik, dan bertanggung jawab ekologis. Habitus tersebut tidak lahir spontan, melainkan tumbuh dari kebiasaan yang berulang: kebiasaan berdialog secara adil, membiasakan diri merefleksi sebelum menilai, dan memandang alam serta sesama sebagai

amanah. Sekolah yang berhasil menerapkan ToC ini akan menampilkan etos religius yang menyejukkan—dapat dirasakan bukan karena simbol, tetapi karena kehadiran nilai yang menubuh dalam tindakan dan kebijakan sekolah (Yuliani, 2023; Munandar, 2023).

Keberhasilan seluruh rantai perubahan ini bergantung pada sejumlah asumsi kunci. Pertama, keberlangsungan waktu kolaboratif antar guru harus dijaga agar proses desain, observasi, dan refleksi tidak terhambat oleh beban administratif. Kedua, kestabilan kebijakan pendidikan menjadi syarat agar prioritas karakter tidak tergeser oleh program jangka pendek. Ketiga, dukungan infrastruktur digital dan pendampingan etika bermedia perlu dijamin agar proyek digital bernilai moral dan tidak sekadar teknis. Keempat, keterlibatan orang tua dan komunitas lokal harus dipelihara melalui komunikasi terbuka dan kegiatan kolaboratif yang menunjukkan manfaat langsung pendidikan agama bagi masyarakat.

Untuk memastikan ToC berjalan sesuai arah, sistem *Monitoring–Evaluation–Learning* (MEL) dibangun dengan pendekatan *balanced scorecard* nilai. Indikator mencakup empat ranah: spiritual–moral (refleksi ibadah dan integritas), kognitif–kritikal (kemampuan argumentatif dan analisis sumber), sosial–kewargaan (aksi gotong royong dan *student voice*), serta digital–etika (ketepatan verifikasi dan tanggung jawab berbagi). Siklus MEL triwulanan memastikan setiap perubahan terpantau dan setiap guru memperoleh umpan balik yang mendorong perbaikan berkelanjutan. Data dikumpulkan dari e-portfolio, observasi, dan survei siswa–orang tua, kemudian divisualkan dalam *dashboard* sekolah yang memudahkan pengambilan keputusan berbasis bukti (Hidayat & Mardiah, 2021).

Prinsip *equity by design* menjadi panduan agar transformasi tidak hanya terjadi di sekolah unggulan. Sekolah dengan akses digital terbatas disediakan versi *offline-first* modul, sedangkan wilayah kekurangan guru tersertifikasi mendapat dukungan *hub-spoke MGMP* melalui mekanisme *co-teaching*. Pendekatan ini memastikan pemerataan kualitas tanpa mengorbankan fleksibilitas lokal (Giantara & Amiliya, 2023). Risiko resistensi ideologis diantisipasi dengan *value translation* yang menegaskan moderasi sebagai penjaga tauhid dan rahmah, sementara kelelahan kebijakan diatasi dengan pelaporan portofolio terintegrasi dan kalender evaluasi terpadu. Untuk menjaga validitas penilaian, dilakukan *inter-rater agreement* berkala dan penyusunan bank contoh artefak bernilai.

Dalam tataran tata kelola, kepala sekolah memegang tanggung jawab penuh terhadap penyediaan waktu kolaborasi, pembiayaan kecil untuk proyek, serta kebijakan *once-only reporting*. Guru PAI menjadi pelaksana utama dalam desain, kurasi, dan asesmen nilai, sedangkan pengawas berperan sebagai pendamping reflektif dan penyedia umpan balik akademik. Komite sekolah dan orang tua dilibatkan untuk memastikan transparansi proses serta mendukung keberlanjutan kegiatan. Seluruhnya diarahkan menuju satu tujuan: membangun sistem nilai yang hidup dan mengalir di seluruh denyut aktivitas sekolah.

Rantai kausal ini menegaskan bahwa perubahan bermakna tidak terjadi dari perintah administratif, melainkan dari hubungan logis antara kebijakan, kapasitas, tindakan, dan nilai. Ketika input berupa kebijakan, pelatihan, dan dukungan kepemimpinan diarahkan pada aktivitas yang bernilai—desain pengalaman otentik, kurasi sumber kredibel, asesmen autentik,

serta kemitraan komunitas—maka keluaran berupa modul ajar, rubrik nilai, portofolio aksi sosial, dan *capstone project* digital akan muncul. Keluaran tersebut menciptakan iklim kelas yang dialogis, meningkatkan literasi digital religius, dan memperkuat praktik moderasi. Pada akhirnya, hasil jangka panjangnya adalah lahirnya habitus sekolah yang beriman, bernalar kritis, berempati, serta bertanggung jawab ekologis. Guru PAI, melalui kerangka ini, bukan sekadar pelaksana kurikulum, tetapi arsitek peradaban kecil yang menanamkan nilai keagamaan ke dalam jiwa pendidikan nasional yang berkarakter.

C. Simpulan & Implikasi

Simpulan utama menyatakan bahwa guru PAI memikul mandat strategis sebagai agen kebijakan di sekolah—penafsir regulasi, perancang kurikulum nilai, fasilitator pembelajaran reflektif, desainer asesmen autentik, kurator pengetahuan keagamaan digital, pemimpin moral, penggerak *whole school approach*, pemediasi koherensi kebijakan, sekaligus peneliti praktik. Konstelasi peran tersebut menempatkan PAI sebagai jantung etis ekosistem pendidikan: sumber kompas moral yang memandu literasi, numerasi, sains, dan seni agar berpihak pada martabat manusia dan kemaslahatan publik (Tilaar, 2023; Zulkifli, 2022).

Implikasi kebijakan yang langsung operasional dapat dirumuskan ke lima poros. Pertama, penyusunan *shared outcomes* iman-takwa-akhlak lintas Kemenag-Kemendikbudristek berikut indikator yang terhubung ke CP-ATP, perangkat P5, Rapor Pendidikan, dan akreditasi (Giantara & Amiliya, 2023; Kemendikbudristek, 2022). Kedua, penguatan *capacity building*

berbasis komunitas—*lesson study*, *peer coaching*, dan *design studio* asesmen karakter—agar *policy literacy* dan *design literacy* guru PAI bertumbuh (Hidayat & Mardiah, 2021; Mustofa, 2023). Ketiga, reformasi asesmen menuju *value-based evaluation*—portofolio aksi sosial, jurnal refleksi, observasi prososial, dan penilaian literasi digital religius—sebagai indikator substantif keberhasilan (Ibrahim & Farid, 2021; Rahman, 2024). Keempat, orkestrasi budaya sekolah melalui *instructional-moral leadership* kepala sekolah dan *academic mentoring* pengawas untuk memastikan nilai moderasi menjadi kultur, bukan kampanye sesaat (Yuliani, 2023; Munandar, 2023; Fauzi & Lubis, 2023). Kelima, pelebagaan kemitraan sekolah–keluarga–komunitas—termasuk *service learning* bersama ormas Islam arus utama—agar nilai PAI hidup di luar kelas dan membentuk kohesi sosial (Raihani, 2025).

Rekomendasi tindak lanjut bagi sekolah antara lain: membentuk *policy-to-practice taskforce* yang memetakan irisan PAI–P5–moderasi beragama; menyusun *school-wide rubric* perilaku prososial yang dipakai lintas mapel; mengintegrasikan *student voice* pada siklus evaluasi; serta menyelenggarakan *interfaith youth project* sebagai laboratorium kebijakan publik. Di tataran guru, program *micro-credential* asesmen karakter dan kurasi sumber keagamaan digital perlu disediakan agar kompetensi kunci peran agen kebijakan terus disegarkan (Rahman, 2024; Ibrahim & Farid, 2021).

Harapan strategisnya jelas: kehadiran guru PAI sebagai agen kebijakan akan mencegah kebebasan kurikulum tergelincir menjadi relativisme, sekaligus menghindarkan religiusitas dari dogmatisme kaku. Ketika iman menuntun nalar kritis dan nalar kritis menjaga kejernihan iman; ketika moderasi menjadi

kebiasaan bertutur, berpikir, dan bertindak; ketika ruang digital diisi oleh konten bernilai dan wacana yang beradab—maka sekolah sedang menyiapkan generasi beriman tanpa fanatisme, kritis tanpa sinisme, kreatif tanpa kehilangan adab, serta melek digital tanpa kehilangan tanggung jawab etis (Afandi, 2023; Zulkifli, 2022; Rahman, 2024).

Ukuran akhir keberhasilan peran ini terletak pada perubahan habitus kolektif. Tanda-tandanya tampak pada iklim sekolah yang dialogis, penurunan insiden *hate speech* keagamaan, meningkatnya aksi sosial lintas komunitas, dan terbiasanya refleksi moral di kelas-kelas. Saat indikator tersebut bergerak ke arah positif, peran guru PAI sebagai agen kebijakan telah menghasilkan dampak yang tidak hanya terukur, tetapi juga terasa—*lived values* yang memadukan iman, ilmu, dan kebijakan demi kemaslahatan. Itu sebabnya, investasi terbaik sekolah bagi masa depan adalah menumbuhkan guru PAI sebagai *scholar-practitioner* dan *policy entrepreneur* yang menautkan akal dan jiwa, nilai dan kebijakan, kelas dan kehidupan (Yuliani, 2023; Astruti et al., 2024; Giantara & Amiliya, 2023).

Daftar Pustaka

- Afandi, A. (2023). *Integrative Islamic education: Membangun pedagogi reflektif pada era reformasi kurikulum*. Jakarta: UIN Press.
- Astruti, W., Nugraha, A., & Handayani, R. (2024). Project-based learning for religious and social transformation under the Merdeka Curriculum. *Journal of Moral and Citizenship Education*, 12(2), 85–104.

- Fauzi, A., & Lubis, M. (2023). Moderasi beragama sebagai basis pendidikan multikultural di sekolah: Kolaborasi NU–Muhammadiyah pada *service learning*. *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 11(2), 167–188.
- Giantara, A., & Amiliya, D. (2023). Dualisme kelembagaan dan koherensi kebijakan Pendidikan Agama Islam: Sinkronisasi Kemenag–Kemendikbudristek. *Jurnal Kebijakan dan Manajemen Pendidikan*, 14(1), 45–63.
- Hartini, S., & Mulyana, D. (2022). *Equity by design* di sekolah: Prinsip keadilan akses pada desain kurikulum dan asesmen. Bandung: Alfabeta.
- Hidayat, T., & Mardiah, N. (2021). *Capacity building guru: Lesson study, coaching, dan budaya reflektif di sekolah*. Bandung: Alfabeta.
- Ibrahim, M., & Farid, H. (2021). Authentic assessment in moral and religious education: A multidimensional framework. *International Journal of Educational Research and Development*, 6(4), 201–220.
- Imamah, N. (2025). Islamic education curriculum design and *maqāṣid al-syarī'ah*: Integrating ethics, ecology, and citizenship. *Journal of Contemporary Islamic Studies*, 7(1), 55–78.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2022). *Modul Penguatan Moderasi Beragama bagi Pendidik dan Tenaga Kependidikan*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Islam.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2022). *Panduan Implementasi Kurikulum Merdeka dan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5)*. Jakarta: Kemendikbudristek.

- Munandar, D. (2023). Supervisi reflektif dan penguatan kapasitas guru PAI sebagai *academic mentor*. *Jurnal Kependidikan Islam dan Manajemen Mutu*, 5(2), 91–109.
- Mustofa, M. (2023). Guru reflektif dan formasi karakter pada pembelajaran PAI. *Al-Tarbiyah: Journal of Islamic Education Research*, 8(1), 23–42.
- Rahman, F. (2024). Digital religiosity and ethical literacy in Islamic education: Countering online populism among youth. *Journal of Digital Religion and Education*, 9(3), 145–170.
- Raihani. (2025). *Education for pluralism: Moderation, dialogue, and global citizenship in Islamic schools*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- Tilaar, H. A. R. (2023). *Rekonstruksi pendidikan nasional: Humanisme, nasionalisme, dan religiusitas di era globalisasi*. Jakarta: PT Grasindo.
- Yuliani, L. (2023). Instructional–moral leadership and school culture transformation in Islamic education. *Educational Leadership and Management Journal*, 18(2), 87–108.
- Zulkifli. (2022). *Islamic humanism and religious moderation: Peran guru PAI pada konteks multikultural*. Bandung: Mizan Research & Education Center.

Implementasi Kebijakan Penguatan Pendidikan Karakter Berbasis PAI

Oleh:

Daniel Arief Budiman & Endi Rochaendi

Program Studi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam
FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Pendidikan karakter menjadi salah satu prioritas strategis dalam pembangunan pendidikan nasional di Indonesia. Pergeseran arah kebijakan pendidikan pada abad ke-21 tidak hanya menuntut penguasaan kompetensi akademik, tetapi juga pembentukan watak, integritas, dan moralitas peserta didik. *Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi* menegaskan bahwa arah kebijakan pendidikan nasional pasca-Kurikulum 2013 menuju *Merdeka Belajar* menempatkan karakter sebagai dimensi esensial dalam *Profil Pelajar Pancasila*, yang menuntut setiap satuan pendidikan mengintegrasikan nilai-nilai kebangsaan, religiusitas, dan sosial ke dalam seluruh proses pembelajaran (Kemendikbudristek, 2022). Dalam konteks tersebut, Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki posisi yang amat strategis karena memuat nilai-nilai spiritual, moral, dan etika yang berakar kuat pada ajaran Al-Qur'an dan *sunnah*.

Krisis moral dan karakter yang dihadapi generasi muda dewasa ini semakin menegaskan urgensi kebijakan *Penguatan Pendidikan Karakter* (PPK). Fenomena perilaku intoleran, perundungan (*bullying*), degradasi etika sosial, serta kecenderungan pragmatisme di lingkungan sekolah menunjukkan bahwa pendidikan yang hanya berorientasi pada capaian kognitif tidak cukup membentuk pribadi utuh (Suyatno et al., 2020). Kebijakan PPK yang dicanangkan sejak 2016 melalui Peraturan Presiden Nomor 87 Tahun 2017 bertujuan memperkuat nilai-nilai religius, nasionalis, mandiri, gotong royong, dan integritas dalam seluruh ekosistem pendidikan. Pada konteks madrasah dan sekolah yang memiliki mata pelajaran PAI, kebijakan ini memperoleh bentuk konkret melalui integrasi nilai-nilai Islam dalam setiap dimensi pengembangan karakter.

Penguatan pendidikan karakter berbasis PAI bukan sekadar memperbanyak jam pelajaran agama, melainkan transformasi paradigma pendidikan yang menempatkan nilai-nilai keagamaan sebagai fondasi perilaku sosial dan moral siswa. Nilai-nilai seperti kejujuran (*ṣidq*), tanggung jawab (*amānah*), disiplin (*istiḥāmah*), toleransi (*tasāmuh*), dan kepedulian sosial (*ukhuwwah insāniyyah*) menjadi instrumen penting dalam membangun pribadi berkarakter yang berakar pada nilai ketuhanan dan kemanusiaan universal. Menurut Arifin (2023), keberhasilan pembentukan karakter melalui PAI bergantung pada sejauh mana nilai agama diintegrasikan secara kontekstual dan aplikatif dalam kegiatan belajar-mengajar serta budaya sekolah.

Pendekatan berbasis PAI dalam penguatan karakter sejalan dengan orientasi pendidikan global yang menekankan *moral education* dan *values-based learning*. Di banyak negara, pendidikan

berbasis nilai agama dipandang efektif memperkuat dimensi afektif dan sosial peserta didik. Misalnya, studi Kim dan Hashim (2020) menunjukkan bahwa integrasi nilai keagamaan dalam sistem pendidikan Korea Selatan berkontribusi pada pembentukan disiplin, empati, dan kesadaran sosial yang tinggi. Hal serupa ditemukan pada pendidikan Islam di Malaysia yang mengembangkan model *Integrated Islamic Education System* yang menggabungkan nilai spiritual, intelektual, dan sosial sebagai satu kesatuan pembentukan karakter bangsa (Abdullah & Majid, 2021).

Indonesia memiliki landasan ideologis dan yuridis yang kuat bagi pengembangan pendidikan karakter berbasis agama. Pancasila dan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan serta membentuk watak bangsa yang bermartabat, beriman, dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa. Konsekuensinya, seluruh kebijakan pendidikan, termasuk Kurikulum Merdeka, diarahkan untuk mengintegrasikan nilai-nilai religius ke dalam desain pembelajaran, baik melalui muatan mata pelajaran maupun penguatan budaya sekolah.

Kebijakan PPK berbasis PAI muncul sebagai respons atas dua realitas besar: pertama, kegelisahan sosial terhadap kemerosotan moral generasi muda; kedua, kebutuhan sistem pendidikan untuk menghasilkan *human capital* yang unggul secara spiritual dan sosial. Dalam kerangka teoretis, pendidikan karakter berbasis PAI berakar pada paradigma *holistic education*, yang memandang peserta didik sebagai makhluk yang memiliki potensi spiritual, emosional, dan intelektual (Sauri, 2022). Model ini menolak dikotomi antara aspek duniawi dan ukhrawi, serta

menekankan keseimbangan antara *intellectual quotient (IQ)*, *emotional quotient (EQ)*, dan *spiritual quotient (SQ)* sebagai basis pembentukan karakter.

Secara konseptual, implementasi kebijakan penguatan karakter berbasis PAI juga memiliki dimensi manajerial dan struktural. Setiap lembaga pendidikan harus menginternalisasi nilai karakter ke dalam *vision*, *mission*, dan *school culture* agar kebijakan tidak berhenti di tataran normatif. Menurut Fauzan dan Irawan (2023), keberhasilan implementasi kebijakan karakter memerlukan sinergi antara perencanaan kebijakan (*policy planning*), pelaksanaan (*policy implementation*), dan evaluasi (*policy evaluation*) yang sistematis. Di tingkat sekolah, peran kepala sekolah, guru PAI, komite sekolah, dan masyarakat harus bersinergi sebagai ekosistem moral yang menumbuhkan nilai-nilai luhur secara berkelanjutan.

Secara empiris, hasil penelitian Setiawan dan Prasetyo (2021) menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai PAI dalam program *Penguatan Pendidikan Karakter* di sekolah dasar dapat meningkatkan empati sosial, disiplin, serta kepatuhan terhadap norma religius. Namun, keberhasilan implementasi tersebut bergantung pada kompetensi profesional guru, dukungan lingkungan sekolah, serta kebijakan manajerial kepala sekolah yang berorientasi pada pengembangan nilai moral. Penelitian serupa oleh Wulandari et al. (2022) juga menemukan bahwa sekolah yang memiliki *school culture* berlandaskan nilai religius cenderung menunjukkan tingkat partisipasi sosial siswa yang lebih tinggi serta menurunkan angka pelanggaran disiplin.

Kendati demikian, berbagai tantangan masih dihadapi dalam pelaksanaan kebijakan ini. Pertama, rendahnya

pemahaman guru terhadap konsep pendidikan karakter yang terintegrasi menyebabkan implementasi cenderung seremonial dan belum menyentuh perubahan perilaku peserta didik secara signifikan (Suryana, 2021). Kedua, masih terbatasnya sarana dan media pembelajaran kontekstual yang mampu mengaitkan nilai-nilai PAI dengan situasi kehidupan nyata. Ketiga, lemahnya sistem evaluasi karakter membuat capaian moral siswa sulit diukur secara objektif. Keempat, belum semua sekolah memiliki dukungan kebijakan internal yang konsisten untuk menjadikan karakter sebagai inti kegiatan pendidikan.

Selain aspek struktural, terdapat pula dimensi kultural yang memengaruhi implementasi kebijakan. Lingkungan sosial yang heterogen, dinamika budaya lokal, serta pengaruh globalisasi digital menyebabkan nilai-nilai karakter yang diajarkan melalui PAI sering kali berbenturan dengan realitas sosial peserta didik. Studi Purwaningsih (2023) mengindikasikan bahwa media sosial dan budaya populer telah menggeser pola identifikasi nilai moral generasi muda, sehingga pendidikan agama perlu menyesuaikan pendekatan agar relevan bagi konteks digital dan budaya kontemporer. Oleh sebab itu, PAI harus diimplementasikan bukan sekadar sebagai transfer nilai, melainkan proses reflektif yang mengaitkan nilai Islam dengan realitas kehidupan sosial dan digital siswa masa kini.

Perspektif kebijakan pendidikan karakter berbasis PAI juga perlu dianalisis dalam konteks paradigma manajemen berbasis nilai (*value-based management*). Konsep ini menekankan bahwa lembaga pendidikan harus dikelola atas dasar nilai-nilai moral yang menjadi pijakan keputusan, bukan hanya aspek administratif. Dalam konteks PAI, kepala sekolah berperan sebagai pemimpin moral (*moral leader*) yang mengarahkan visi

lembaga menuju budaya religius dan karakteristik Islami. Pendekatan ini sejalan dengan teori *transformational leadership* yang menekankan pentingnya pengaruh keteladanan, motivasi inspiratif, dan pembangunan nilai bersama (Bass & Riggio, 2019; Alkaff, 2022).

Integrasi kebijakan penguatan karakter berbasis PAI juga bersinggungan dengan dimensi kurikulum Merdeka. Kurikulum tersebut memberi ruang bagi satuan pendidikan untuk mengembangkan *projek penguatan profil pelajar Pancasila* (P5) yang berorientasi pada enam dimensi karakter, salah satunya adalah “beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia.” Melalui kebijakan ini, PAI menjadi komponen utama yang menyuplai nilai-nilai spiritual dan moral bagi seluruh proyek karakter di sekolah. Seperti dikemukakan oleh Hidayat dan Rosyid (2023), proyek-proyek berbasis PAI—seperti *ramadhan camp*, *school religious days*, dan kegiatan sosial-keagamaan—menjadi wahana efektif internalisasi karakter yang menumbuhkan kesadaran spiritual peserta didik secara kontekstual.

Urgensi implementasi kebijakan ini semakin tinggi di era disrupsi teknologi. Perkembangan kecerdasan buatan, akses informasi terbuka, serta globalisasi nilai menuntut lembaga pendidikan menegaskan kembali basis moralitas peserta didik. Tanpa pondasi spiritual yang kokoh, generasi muda berisiko kehilangan arah moral dan identitas kebangsaan. Pendidikan karakter berbasis PAI berperan mengokohkan identitas religius sekaligus mengembangkan literasi moral di tengah arus modernisasi digital. Sejalan dengan pendapat Rahman (2024), pendidikan agama harus berevolusi dari sekadar pengajaran dogmatis menuju pendidikan moral rasional yang melatih

kemampuan berpikir etis, empati sosial, dan tanggung jawab global.

Kebijakan penguatan pendidikan karakter berbasis PAI, pada akhirnya, bukan sekadar program jangka pendek, melainkan strategi pembangunan karakter bangsa yang berkelanjutan. Visi pendidikan nasional untuk menciptakan insan beriman, berilmu, berakarakter, dan berdaya saing hanya dapat terwujud bila PAI berfungsi sebagai sistem nilai yang menggerakkan seluruh aspek pendidikan. Oleh sebab itu, studi implementasi kebijakan ini penting untuk menilai efektivitas, konsistensi, serta model adaptasi di berbagai konteks sekolah, terutama di tingkat dasar dan menengah.

B. Pembahasan

Kebijakan penguatan pendidikan karakter berbasis Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan bentuk konkret dari upaya pemerintah membangun ekosistem pendidikan yang berlandaskan nilai-nilai moral, spiritual, dan kebangsaan. Implementasi kebijakan tersebut menuntut pemahaman yang komprehensif tentang bagaimana kebijakan pendidikan bertransformasi menjadi praktik yang hidup di ruang kelas, di lingkungan sekolah, dan dalam budaya kelembagaan. Esensi kebijakan pendidikan karakter tidak hanya terletak pada rumusan normatif atau naskah peraturan, tetapi pada bagaimana nilai-nilai itu menjadi praktik sosial yang mengubah perilaku dan membentuk kepribadian peserta didik. Seperti dikemukakan oleh Fullan (2021), kebijakan pendidikan akan kehilangan makna bila tidak diinternalisasi menjadi budaya yang dihayati oleh seluruh warga sekolah. Artinya, implementasi kebijakan penguatan

karakter berbasis PAI hanya akan berhasil apabila sistem pendidikan mampu menjadikan nilai-nilai Islam sebagai napas kehidupan kelembagaan, bukan sekadar mata pelajaran tambahan.

Penerapan kebijakan tersebut menuntut integrasi yang sistematis antara dimensi kurikulum, proses pembelajaran, keteladanan guru, dan tata kelola sekolah. Kurikulum Merdeka memberikan peluang luas bagi sekolah untuk mengembangkan *projek penguatan profil pelajar Pancasila* yang salah satu dimensinya adalah beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia. Ruang kebijakan ini menegaskan posisi PAI sebagai pusat nilai yang menopang seluruh aktivitas pembelajaran lintas mata pelajaran. Nilai-nilai karakter yang bersumber dari PAI dapat diartikulasikan melalui berbagai strategi pembelajaran kontekstual seperti integrasi ayat Al-Qur'an dalam pembelajaran lintas disiplin, kegiatan reflektif harian, dan proyek sosial keagamaan yang mendorong empati serta tanggung jawab sosial peserta didik (Hidayat & Rosyid, 2023).

Implementasi kebijakan penguatan karakter berbasis PAI juga ditopang oleh tiga komponen utama, yakni regulasi kebijakan, kompetensi guru, dan partisipasi lingkungan sosial. Dari sisi regulasi, peraturan presiden tentang Penguatan Pendidikan Karakter (Perpres Nomor 87 Tahun 2017) serta kebijakan Kurikulum Merdeka memberi kerangka normatif bagi penyelenggaraan pendidikan karakter secara terpadu. Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa implementasi kebijakan seringkali menghadapi ketimpangan antara visi dan eksekusi. Penelitian Suyatno et al. (2020) menunjukkan bahwa banyak sekolah belum memiliki strategi implementasi yang

sistematis karena keterbatasan pemahaman guru terhadap paradigma karakter berbasis PAI. Sebagian besar praktik pendidikan agama masih berfokus pada hafalan konseptual, bukan pada pembentukan perilaku dan internalisasi nilai.

Kompetensi guru menjadi variabel yang paling menentukan keberhasilan implementasi kebijakan ini. Guru PAI bukan sekadar penyampai materi keagamaan, tetapi juga figur teladan yang mempraktikkan nilai moral dan spiritual dalam keseharian. Keteladanan personal, kepekaan sosial, dan kedisiplinan religius menjadi medium yang kuat dalam pembentukan karakter siswa. Sebagaimana dinyatakan Arti et al. (2024), efektivitas pendidikan karakter bergantung pada kredibilitas moral guru yang berfungsi sebagai *moral exemplar*. Guru yang memiliki integritas tinggi mampu menanamkan nilai kejujuran, tanggung jawab, dan empati tanpa perlu banyak ceramah. Model keteladanan tersebut sejalan dengan konsep *uswah hasanah* dalam Islam, yang menempatkan perbuatan sebagai sarana paling efektif dalam pendidikan akhlak.

Selain kompetensi guru, budaya sekolah merupakan wadah implementasi nilai karakter yang paling berkelanjutan. Budaya religius yang diwujudkan melalui rutinitas keagamaan seperti doa bersama, kegiatan *infaq*, *jum'at beramal*, tadarus pagi, serta pembiasaan salam dan senyum bukan sekadar simbol seremonial, melainkan proses habituasi moral yang membentuk *moral habitus* peserta didik (Sirait, 2023). Habituasi yang konsisten menciptakan pola perilaku yang berulang dan lama-kelamaan menjadi karakter permanen. Hal ini sesuai teori *moral internalization* yang menyatakan bahwa nilai-nilai moral hanya dapat tertanam apabila diulang terus-menerus melalui

pengalaman nyata, bukan semata melalui pengajaran verbal (Narvaez, 2020).

Namun, keberhasilan budaya sekolah bergantung pada dukungan kepemimpinan kepala sekolah sebagai penggerak utama ekosistem karakter. Kepala sekolah yang menjalankan fungsi kepemimpinan transformasional akan menciptakan iklim moral yang kondusif. Ia menginspirasi guru dan siswa untuk menjalani nilai-nilai PAI sebagai bagian dari identitas sekolah. Hasil penelitian Fauzan dan Irawan (2023) memperlihatkan bahwa kepala sekolah yang menerapkan gaya kepemimpinan berbasis nilai berhasil meningkatkan disiplin religius dan tanggung jawab sosial siswa secara signifikan. Kepala sekolah berperan membangun konsistensi antara kebijakan, budaya organisasi, dan perilaku sehari-hari warga sekolah agar tidak terjadi kesenjangan moral.

Proses pembelajaran PAI yang efektif untuk penguatan karakter idealnya tidak berhenti pada transfer pengetahuan religius, tetapi menekankan transformasi kesadaran moral. Guru PAI perlu merancang pembelajaran berbasis pengalaman dan refleksi. Pendekatan *experiential learning* memungkinkan siswa mempraktikkan nilai karakter melalui kegiatan nyata seperti proyek sosial, kunjungan ke panti asuhan, dan diskusi etika kehidupan sehari-hari. Ramatni (2025) menemukan bahwa pendekatan pengalaman langsung dalam pembelajaran PAI meningkatkan empati sosial serta kesadaran spiritual siswa lebih kuat dibanding metode ceramah konvensional. Kegiatan yang memberi ruang refleksi membuat siswa menyadari relevansi nilai Islam terhadap kehidupan nyata.

Konteks sosial sekolah juga memainkan peran penting. Kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat membentuk segitiga pendidikan karakter yang saling menopang.

Nilai-nilai PAI yang ditanamkan di sekolah perlu diperkuat melalui keteladanan di rumah dan di masyarakat. Studi Setiawan dan Prasetyo (2021) menunjukkan bahwa keberhasilan program karakter di sekolah dasar meningkat signifikan ketika orang tua dilibatkan aktif melalui forum parenting, kerja bakti, dan kegiatan sosial. Sebaliknya, apabila nilai-nilai sekolah tidak konsisten dengan lingkungan rumah, anak akan mengalami disonansi moral yang menghambat pembentukan karakter. Oleh karena itu, implementasi kebijakan penguatan karakter berbasis PAI perlu memfasilitasi kemitraan strategis antara sekolah dan keluarga agar konsistensi nilai tetap terjaga.

Selain faktor pendukung, terdapat pula tantangan struktural yang menghambat implementasi kebijakan ini. Pertama, beban administrasi guru yang tinggi seringkali mengurangi fokus pada proses pembentukan karakter. Guru cenderung memprioritaskan penyelesaian silabus dan asesmen kognitif dibandingkan pembinaan moral (Suryana, 2021). Kedua, keterbatasan waktu pembelajaran menyebabkan penguatan nilai PAI hanya dilakukan di permukaan. Ketiga, tidak semua guru PAI memiliki pelatihan khusus mengenai strategi pembelajaran berbasis karakter. Penelitian Wulandari et al. (2022) menunjukkan bahwa sebagian besar guru belum memiliki instrumen penilaian karakter yang baku, sehingga pengukuran hasil belajar moral seringkali bersifat subjektif.

Kendala lain berasal dari pengaruh lingkungan eksternal. Arus globalisasi nilai, media sosial, dan budaya digital telah membentuk cara berpikir siswa yang pragmatis, individualistik, dan konsumtif. Fenomena ini menuntut pendekatan baru dalam penguatan karakter berbasis PAI yang tidak bersifat doktriner, tetapi dialogis dan adaptif terhadap realitas digital. Purwaningsih

(2023) menjelaskan bahwa generasi muda masa kini lebih responsif terhadap pendidikan yang bersifat partisipatif, terbuka, dan berbasis refleksi moral dibandingkan pola pengajaran monolog tradisional. Oleh sebab itu, guru PAI perlu mengembangkan literasi digital etis, mengajarkan tanggung jawab bermedia, serta menanamkan kesadaran bahwa teknologi adalah sarana untuk kemaslahatan, bukan sekadar hiburan.

Secara institusional, keberhasilan implementasi kebijakan juga dipengaruhi oleh mekanisme evaluasi dan supervisi. Evaluasi pendidikan karakter berbeda dari asesmen akademik karena berorientasi pada perilaku dan sikap. Sekolah perlu menyusun indikator karakter yang terukur melalui observasi, jurnal refleksi, serta penilaian portofolio. Model penilaian tersebut telah dikembangkan di beberapa sekolah berbasis agama di Jawa Barat dan menunjukkan hasil positif terhadap peningkatan kepedulian sosial siswa (Amin, 2025). Evaluasi yang berkelanjutan membantu guru memahami perkembangan moral siswa dan menyesuaikan strategi pembelajaran yang lebih relevan.

Dari perspektif kebijakan publik, implementasi penguatan karakter berbasis PAI juga menuntut koordinasi lintas lembaga. Kementerian Agama, Kementerian Pendidikan, dan pemerintah daerah perlu memiliki sinergi dalam regulasi, pendanaan, dan supervisi. Perbedaan kewenangan antara sekolah umum dan madrasah sering menimbulkan tumpang tindih kebijakan yang menghambat efektivitas program. Studi kebijakan oleh Alkaff (2022) menunjukkan bahwa harmonisasi antarinstansi dan keberlanjutan program lebih menentukan keberhasilan pendidikan karakter dibandingkan jumlah kegiatan yang dilaksanakan. Oleh sebab itu, kebijakan penguatan karakter perlu

diformulasikan dalam kerangka *whole school approach* yang mengintegrasikan kurikulum, manajemen, dan kemitraan komunitas di bawah satu visi moral yang sama.

Aspek lain yang patut diperhatikan ialah adaptasi kebijakan terhadap konteks lokal dan budaya daerah. Nilai-nilai karakter Islami bersifat universal, namun manifestasinya perlu disesuaikan dengan tradisi dan budaya masyarakat setempat. Penelitian Rahman (2024) menunjukkan bahwa program karakter berbasis PAI di wilayah pesantren Jawa Timur berhasil karena mengintegrasikan tradisi lokal seperti *ngaji bareng*, *ziarah wali*, dan *gotong royong* ke dalam aktivitas pembelajaran, sehingga nilai religius menjadi bagian dari pengalaman sosial sehari-hari siswa. Pendekatan kontekstual semacam ini menciptakan relevansi sosial antara nilai-nilai agama dan identitas budaya, menjadikan pendidikan karakter lebih bermakna dan diterima secara luas.

Di tataran global, diskursus pendidikan karakter berbasis agama mengalami revitalisasi seiring meningkatnya perhatian terhadap pendidikan moral pasca-pandemi. Laporan UNESCO (2023) menekankan bahwa pendidikan masa depan harus berfokus pada keseimbangan antara pengetahuan, etika, dan keberlanjutan. Nilai spiritual dipandang sebagai dimensi penting dalam menghadapi tantangan sosial, ekonomi, dan ekologi abad ke-21. Pendidikan Agama Islam di Indonesia memiliki potensi besar berkontribusi pada agenda global tersebut karena mengandung prinsip keseimbangan antara akal, hati, dan amal. Pendekatan Islam yang menekankan *rahmatan lil 'alamin* dapat menjadi landasan etika universal dalam penguatan karakter lintas budaya (Abdullah & Majid, 2021).

Transformasi implementasi kebijakan penguatan karakter berbasis PAI juga menuntut inovasi pedagogis berbasis teknologi. Integrasi teknologi digital dalam PAI tidak hanya bertujuan meningkatkan akses, tetapi memperluas ruang refleksi nilai. Penggunaan media interaktif, *learning management system*, dan simulasi moral digital dapat memfasilitasi pembelajaran nilai secara kontekstual bagi generasi digital. Seperti ditunjukkan oleh Kim dan Hashim (2020), pendidikan moral yang memanfaatkan teknologi digital terbukti meningkatkan motivasi belajar dan memperluas pemahaman siswa tentang isu-isu moral kontemporer. Dalam konteks Indonesia, hal ini berarti guru PAI perlu mengembangkan kurikulum digital yang menanamkan nilai Islam sekaligus membangun literasi etis terhadap teknologi.

Apabila kebijakan ini dijalankan secara konsisten, dampaknya tidak hanya pada ranah individual tetapi juga sosial. Siswa yang memiliki karakter religius, toleran, dan berintegritas akan menjadi agen moral yang memperkuat kohesi sosial. Pendidikan agama yang benar-benar membentuk akhlak akan melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas tetapi juga bijaksana. Pada titik ini, PAI berperan strategis dalam mewujudkan tujuan pendidikan nasional sebagaimana tercantum dalam Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional, yaitu mencerdaskan kehidupan bangsa dan membentuk manusia beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia.

Kontekstualisasi kebijakan penguatan karakter berbasis PAI juga menuntut rekonstruksi paradigma evaluasi keberhasilan pendidikan. Keberhasilan tidak semata diukur dari nilai ujian, tetapi dari transformasi perilaku dan sikap sosial peserta didik. Kepala sekolah perlu mengintegrasikan indikator karakter ke dalam laporan perkembangan siswa, sementara dinas

pendidikan harus menyediakan instrumen monitoring yang mampu menangkap perubahan moral secara longitudinal. Kajian longitudinal Setiawan et al. (2021) menunjukkan bahwa siswa yang mengikuti program PAI berbasis karakter selama lebih dari tiga tahun menunjukkan peningkatan signifikan pada indikator kejujuran, kepedulian sosial, dan kemampuan berkolaborasi.

Dari berbagai hasil penelitian dan praktik di lapangan dapat disimpulkan bahwa keberhasilan implementasi kebijakan penguatan pendidikan karakter berbasis PAI mensyaratkan keseimbangan antara kebijakan struktural, penguatan kapasitas guru, pembudayaan nilai di sekolah, dan kemitraan dengan masyarakat. Keempat komponen tersebut tidak dapat berdiri sendiri. Jika salah satu melemah, keseluruhan sistem akan kehilangan daya transformasinya. Oleh karena itu, penguatan pendidikan karakter berbasis PAI perlu diposisikan bukan sebagai program insidental, melainkan sebagai strategi pendidikan nasional jangka panjang untuk membentuk warga negara berkepribadian luhur dan berdaya saing moral.

C. Kesimpulan dan Implikasi

Implementasi kebijakan penguatan pendidikan karakter berbasis Pendidikan Agama Islam (PAI) merepresentasikan komitmen negara untuk menegakkan fungsi pendidikan sebagai sarana pembentukan watak bangsa. Pendidikan tidak hanya bertugas mentransfer ilmu pengetahuan, tetapi juga membentuk nilai, moral, dan identitas. PAI memegang peran sentral dalam membumikan kebijakan tersebut karena nilai-nilai Islam yang terkandung di dalamnya bersifat universal, menuntun pada

keseimbangan antara aspek spiritual, intelektual, dan sosial. Keberadaan PAI dalam sistem pendidikan nasional bukan hanya penopang dimensi religiusitas, tetapi juga kekuatan moral yang menopang terciptanya manusia Indonesia berkarakter unggul.

Kebijakan Penguatan Pendidikan Karakter (PPK) yang dilaksanakan melalui sinergi antara Kementerian Pendidikan dan Kementerian Agama telah memberi arah baru terhadap transformasi paradigma pendidikan. Penekanan pada nilai religius, integritas, gotong royong, dan kemandirian menunjukkan bahwa karakter menjadi ruh pendidikan nasional. Dalam konteks tersebut, PAI menyediakan kerangka konseptual dan teologis bagi penguatan dimensi spiritual yang memperkuat lima nilai utama PPK. Nilai *ṣidq* (kejujuran), *amānah* (tanggung jawab), *istikāmah* (disiplin), *ta'āwun* (kerjasama), dan *ikhilās* (ketulusan) merupakan sumber moralitas yang mampu memperkuat karakter bangsa di tengah arus globalisasi nilai.

Keseluruhan hasil kajian menunjukkan bahwa efektivitas implementasi kebijakan penguatan karakter berbasis PAI bergantung pada empat dimensi utama. Pertama, integrasi nilai ke dalam kurikulum dan pembelajaran. Kurikulum yang menempatkan PAI sebagai penggerak nilai lintas mata pelajaran terbukti memperluas pengaruh karakter ke seluruh ekosistem belajar. Program *projek penguatan profil pelajar Pancasila* yang berlandaskan dimensi religius menjadi wadah aktualisasi nilai Islam secara kontekstual melalui kegiatan kolaboratif, reflektif, dan berbasis pengalaman. Kedua, kompetensi guru menjadi inti dari keberhasilan pembentukan karakter. Guru PAI yang berperan sebagai teladan moral memengaruhi perilaku siswa lebih kuat dibandingkan dengan strategi pengajaran normatif. Keteladanan, empati, dan konsistensi moral guru adalah

instrumen pedagogik yang paling efektif dalam pendidikan karakter. Ketiga, budaya sekolah yang religius menjadi ruang habituasi nilai. Pembiasaan moral yang dilakukan secara konsisten, mulai dari salam, doa, kegiatan sosial, hingga tata kelola sekolah yang adil, menumbuhkan lingkungan moral yang hidup dan produktif. Keempat, dukungan kepemimpinan kepala sekolah dan kemitraan sosial menjadi pilar penting keberlanjutan kebijakan. Kepala sekolah sebagai pemimpin nilai (*value-based leader*) berperan membangun visi moral lembaga, sedangkan partisipasi orang tua dan masyarakat menjamin kesinambungan pendidikan karakter di luar sekolah.

Hasil penelitian empiris dan praktik lapangan menunjukkan bahwa sekolah yang berhasil mengimplementasikan PAI berbasis karakter umumnya memiliki kepemimpinan moral yang kuat, struktur kurikulum yang fleksibel, serta lingkungan belajar yang menumbuhkan partisipasi emosional siswa. Ketika nilai-nilai agama tidak hanya diajarkan, tetapi dihidupkan dalam keseharian, siswa cenderung menginternalisasi nilai-nilai moral menjadi kebiasaan yang stabil. Sebaliknya, sekolah yang menempatkan karakter sekadar sebagai program tambahan cenderung gagal membentuk perubahan perilaku yang mendalam. Proses pembentukan karakter adalah proses jangka panjang yang menuntut konsistensi, keteladanan, dan pembudayaan nilai.

Tantangan implementasi kebijakan tetap signifikan. Kesenjangan antara desain kebijakan dan praktik pelaksanaan masih terlihat dalam aspek kesiapan guru, keterbatasan waktu pembelajaran, dan lemahnya sistem evaluasi karakter. Selain itu, pengaruh budaya digital dan globalisasi nilai menuntut pendekatan baru yang lebih adaptif dan reflektif. Guru PAI perlu

menguasai literasi digital etis agar mampu menanamkan nilai moral melalui konteks kehidupan modern. Reformulasi kurikulum berbasis karakter ke depan harus memperhatikan keseimbangan antara nilai agama dan tantangan abad ke-21, seperti keberagaman budaya, transformasi teknologi, dan krisis kemanusiaan.

Implikasi praktis dari hasil analisis ini menegaskan bahwa keberhasilan kebijakan penguatan karakter berbasis PAI membutuhkan intervensi multi-level. Pada level kebijakan nasional, pemerintah perlu memperkuat sinergi antarinstansi dalam perencanaan, implementasi, dan evaluasi kebijakan karakter. Program pelatihan guru harus difokuskan pada penguatan kapasitas reflektif dan spiritual, bukan hanya administratif. Pemerintah daerah dapat berperan menyediakan insentif dan dukungan kelembagaan bagi sekolah yang berhasil mengembangkan budaya religius. Selain itu, dibutuhkan instrumen evaluasi karakter yang komprehensif dan berkelanjutan, yang mampu mengukur transformasi moral siswa melalui indikator perilaku nyata.

Pada level kelembagaan, setiap sekolah perlu menegaskan karakter religius dalam visi dan misi institusi. PAI harus ditempatkan sebagai pusat nilai yang menjiwai seluruh kegiatan akademik, administratif, dan sosial. Budaya sekolah perlu diarahkan untuk menciptakan ruang moral yang mempersatukan guru, siswa, dan orang tua sebagai komunitas belajar berkarakter. Kepala sekolah sebagai pemimpin moral perlu memastikan bahwa kebijakan, tata tertib, dan pengambilan keputusan di lingkungan sekolah selalu berpijak pada nilai-nilai etika Islam dan kemanusiaan universal.

Pada level pedagogik, guru PAI harus mengembangkan strategi pembelajaran yang berorientasi pada transformasi moral.

Pendekatan *experiential learning* dan *reflective teaching* menjadi kunci agar siswa tidak hanya mengetahui nilai kebaikan, tetapi mampu menghayatinya. Integrasi pembelajaran berbasis proyek, literasi sosial, dan kegiatan komunitas dapat menjadi medium efektif pembentukan karakter Islami. Guru juga perlu menjadi fasilitator yang membimbing siswa memahami relevansi nilai agama terhadap realitas hidup sehari-hari, bukan sekadar penyampai dogma.

Implikasi teoretis dari kajian ini menunjukkan perlunya paradigma baru pendidikan agama yang lebih terbuka, humanistik, dan kontekstual. Pendidikan karakter berbasis PAI perlu bergerak dari pendekatan indoktrinatif menuju pendekatan dialogis yang menumbuhkan kesadaran kritis moral. PAI bukan hanya mengajarkan apa yang baik, tetapi juga mengapa sesuatu itu baik, serta bagaimana kebaikan diterapkan dalam kehidupan sosial modern. Pendekatan seperti ini sejalan dengan gagasan *critical moral education* yang menempatkan refleksi dan rasionalitas sebagai bagian integral dari religiusitas (Narvaez, 2020; Rahman, 2024).

Secara konseptual, kebijakan penguatan pendidikan karakter berbasis PAI dapat berkontribusi pada tiga hal strategis: memperkuat ketahanan moral bangsa, meningkatkan kohesi sosial, dan memperluas makna spiritualitas dalam kehidupan publik. Karakter yang tumbuh dari nilai-nilai agama tidak hanya menghasilkan pribadi saleh secara individu, tetapi juga warga negara yang berintegritas dan berempati. Dalam jangka panjang, pendidikan karakter berbasis PAI dapat menjadi benteng nilai bangsa menghadapi arus globalisasi budaya yang cenderung hedonistik dan materialistik.

Pendidikan Agama Islam, jika dikelola secara visioner dan profesional, memiliki daya transformatif yang besar dalam membentuk masyarakat madani yang berkeadaban. Nilai-nilai Islam yang diajarkan di sekolah dapat menjadi inspirasi etika publik yang memperkuat demokrasi, keadilan sosial, dan solidaritas kemanusiaan. Di titik inilah kebijakan penguatan pendidikan karakter tidak hanya menjadi agenda pendidikan, tetapi juga strategi kebangsaan untuk membangun peradaban. Masa depan pendidikan karakter di Indonesia bergantung pada kemampuan seluruh pemangku kepentingan untuk menjadikan PAI sebagai pusat nilai, bukan sekadar komponen kurikulum.

Apabila seluruh dimensi tersebut dijalankan secara sinergis dan berkelanjutan, pendidikan karakter berbasis PAI akan menjadi model unggul pembangunan manusia Indonesia seutuhnya: cerdas secara intelektual, matang secara emosional, berakar secara spiritual, dan tangguh menghadapi tantangan zaman. Pada akhirnya, kebijakan penguatan pendidikan karakter tidak hanya menghasilkan lulusan yang kompeten, tetapi juga insan beradab yang memancarkan nilai-nilai kemanusiaan universal. Keberhasilan itu akan menjadi penanda bahwa pendidikan Islam bukan hanya ruang pembelajaran agama, melainkan sumber pencerahan moral bagi bangsa.

Daftar Pustaka

- Abdullah, M., & Majid, F. A. (2021). *Integrated Islamic education and the development of moral character among students: A comparative perspective*. *Journal of Islamic Education Research*, 12(2), 145–162.
<https://doi.org/10.14421/jier.2021.12207>

- Alkaff, N. A. (2022). *Transformational leadership and character education in Indonesian Islamic schools*. Indonesian Journal of Educational Management, 11(1), 53–68. <https://doi.org/10.21009/ijem.11205>
- Amin, A. (2025). *Evaluasi karakter Islami dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam di era Kurikulum Merdeka*. Jurnal Pendidikan Karakter, 15(1), 77–95.
- Arifin, Z. (2023). *Rekonstruksi pendidikan karakter berbasis nilai-nilai Islam di sekolah dasar*. Jurnal Ilmu Pendidikan Islam, 7(2), 101–117. <https://doi.org/10.24252/jipi.v7i2.2023>
- Arti, R., Hasanah, D., & Yuliani, F. (2024). *Peran guru Pendidikan Agama Islam sebagai teladan moral dalam penguatan karakter peserta didik*. Jurnal Pendidikan Agama Islam Indonesia, 9(1), 65–83.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2019). *Transformational leadership* (3rd ed.). Routledge.
- Fauzan, M., & Irawan, A. (2023). *Kepemimpinan berbasis nilai dan penguatan budaya sekolah religius di sekolah dasar*. Jurnal Manajemen Pendidikan Dasar, 8(1), 22–39.
- Fullan, M. (2021). *The moral imperative of school leadership*. Teachers College Press.
- Hidayat, R., & Rosyid, M. (2023). *Integrasi Pendidikan Agama Islam dalam proyek penguatan profil pelajar Pancasila di sekolah dasar*. Jurnal Pendidikan Islam dan Pembangunan Karakter, 6(1), 45–61.
- Kemendikbudristek. (2022). *Kebijakan kurikulum Merdeka dan penguatan profil pelajar Pancasila*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kim, S. J., & Hashim, H. (2020). *Religious education and moral development in South Korea: Lessons for global citizenship*

- education*. Asia Pacific Journal of Education, 40(4), 510–525. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806038>
- Narvaez, D. (2020). *Moral education in an age of globalization and neuroscience*. Oxford University Press.
- Purwaningsih, S. (2023). *Dampak budaya digital terhadap internalisasi nilai-nilai karakter di sekolah Islam*. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 13(2), 210–226.
- Rahman, F. (2024). *Paradigma baru pendidikan agama Islam di era digital: Dari dogma menuju refleksi moral*. Jurnal Filsafat dan Pendidikan Islam, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.24252/jfpi.v9i1.2024>
- Ramatni, H. (2025). *Experiential learning approach in Islamic character education at elementary schools*. International Journal of Islamic Educational Studies, 10(1), 32–49.
- Sauri, R. (2022). *Holistic Islamic education: Integrating spiritual, emotional, and intellectual intelligence in character building*. International Journal of Moral Education, 14(3), 221–239.
- Setiawan, A., & Prasetyo, R. (2021). *Implementasi kebijakan penguatan pendidikan karakter melalui Pendidikan Agama Islam di sekolah dasar*. Jurnal Pendidikan Karakter Bangsa, 11(2), 99–116.
- Sirait, M. (2023). *Internalisasi nilai karakter Islami melalui habituasi dalam budaya sekolah*. Jurnal Tarbiyah dan Ilmu Pendidikan, 8(1), 43–60.
- Solehat, L., & Ramadan, A. (2021). *Model implementasi karakter religius di sekolah dasar berbasis Islam*. Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 6(2), 145–160.
- Suryana, E. (2021). *Kendala guru dalam implementasi pendidikan karakter berbasis agama di sekolah dasar*. Jurnal Manajemen dan Supervisi Pendidikan, 6(1), 71–88.

- Suyatno, S., Haryanto, H., & Widodo, A. (2020). *Strengthening character education in Indonesian schools: A policy analysis*. Journal of Educational Research and Evaluation, 9(3), 124–141.
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Wulandari, T., Kurniawan, B., & Astuti, P. (2022). *Penilaian karakter dalam pembelajaran PAI di sekolah dasar: Tantangan dan peluang di era kurikulum merdeka*. Jurnal Evaluasi Pendidikan, 14(1), 55–74.

Tantangan Pendidikan Agama Islam di Era Digital

Oleh:

Erni Andaryati & Endi Rochaendi

Program Studi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam
FITK Universitas Alama Ata

A. Pendahuluan

Transformasi digital abad ke-21 telah memicu revolusi epistemik yang mengubah cara manusia memperoleh, memvalidasi, dan mendistribusikan pengetahuan, termasuk pengetahuan keagamaan. Perubahan ini menuntut reposisi peran pendidikan agama, terutama Pendidikan Agama Islam (PAI), agar mampu menavigasi kompleksitas informasi di tengah arus teknologi yang tak terbendung. Integrasi teknologi informasi ke dalam dunia pendidikan bukan hanya persoalan penggunaan *hardware* dan *software*, tetapi juga menyangkut perubahan paradigma tentang bagaimana makna religiusitas dipahami dan dihidupi oleh generasi *digital natives* (UNESCO, 2023). Percepatan sirkulasi informasi keagamaan melalui *social media platforms*, *learning management systems* (LMS), dan *mobile applications* memperluas akses terhadap sumber ajaran Islam, sekaligus menghadirkan ancaman terhadap otoritas keilmuan

tradisional yang sebelumnya berpusat pada ulama dan lembaga formal (Rahman, 2024).

Paradigma pendidikan Islam kini menghadapi dilema antara membuka diri terhadap kemajuan teknologi dan mempertahankan kemurnian nilai-nilai spiritual. Di satu sisi, ruang digital menawarkan peluang luar biasa bagi perluasan literasi keislaman, dakwah kreatif, dan pembelajaran lintas batas geografis. Namun di sisi lain, media digital menciptakan tantangan serius berupa *information overload*, penyebaran paham ekstrem, serta disinformasi yang dapat menyesatkan persepsi peserta didik terhadap Islam. Fenomena ini memunculkan kebutuhan mendesak bagi PAI untuk membangun *firewall* etis yang melindungi peserta didik dari distorsi nilai dan fragmentasi otoritas keagamaan (Rahman, 2024). Guru PAI dituntut bukan sekadar mahir teknologi, tetapi juga menjadi *ethical navigator* yang mampu membimbing siswa agar cerdas secara digital dan bijak secara moral.

Kebijakan pendidikan nasional Indonesia telah menegaskan pentingnya adaptasi digital sebagai bagian dari penguatan kompetensi abad ke-21. Dalam kerangka *Profil Pelajar Pancasila*, dimensi “beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia” menempati posisi sentral sebagai panduan arah transformasi pendidikan nasional (Kemendikbudristek, 2022). Posisi PAI menjadi strategis karena berfungsi menanamkan nilai spiritual yang menjadi pondasi moral bagi seluruh proses digitalisasi pendidikan. Tanpa kehadiran nilai-nilai keagamaan yang kuat, transformasi digital berisiko melahirkan generasi yang cerdas secara teknologis tetapi hampa secara etis. Karena itu, PAI diharapkan bukan sekadar mengintegrasikan teknologi ke dalam pembelajaran, melainkan

merancang pengalaman belajar yang membangun kesadaran spiritual, tanggung jawab sosial, dan literasi digital secara terpadu (Hidayat & Rosyid, 2023).

Paradigma baru tersebut menuntut pergeseran orientasi dari pembelajaran berbasis transfer pengetahuan menuju *critical digital pedagogy*—sebuah pendekatan yang memosisikan peserta didik sebagai subjek aktif yang mampu berpikir kritis terhadap konten keagamaan di dunia maya. Pendidikan agama tidak lagi cukup menekankan hafalan teks, melainkan perlu mengembangkan *epistemic humility* dan *ethical reasoning* dalam berinteraksi dengan informasi keagamaan yang beragam (Narvaez, 2020). Peserta didik perlu dilatih agar mampu menimbang sumber, menafsirkan pesan keagamaan secara kontekstual, dan mengevaluasi konten digital berdasarkan prinsip moral Islam seperti *amanah*, *sidq*, dan *ta'awun*. Pendidikan semacam ini tidak hanya membangun literasi agama, tetapi juga membentuk karakter digital yang berintegritas—sebuah fondasi penting bagi terwujudnya *digital piety* yang autentik (Abdullah & Majid, 2021).

Perkembangan global menunjukkan bahwa hampir seluruh sistem pendidikan agama sedang menyesuaikan diri dengan ekosistem digital. Model pembelajaran *hybrid learning*, *microlearning*, dan *learning analytics* telah diadopsi di berbagai negara untuk memperluas personalisasi proses belajar dan memetakan kebutuhan siswa berdasarkan data perilaku belajar mereka (Kim & Hashim, 2020). Inovasi ini membuka peluang besar bagi PAI untuk memperluas jangkauan dakwah dan literasi moral, asalkan dikembangkan dalam kerangka *values-based education* yang menjaga keseimbangan antara kecanggihan teknologi dan kedalaman spiritualitas (UNESCO, 2023).

Tantangan mendasar muncul karena kebanyakan sistem digital masih berorientasi pada *engagement metrics* seperti klik, *likes*, dan *completion rate*, bukan pada indikator transformatif seperti perubahan perilaku, refleksi diri, dan pembiasaan akhlak (Wulandari et al., 2022).

Kondisi pendidikan di Indonesia memperlihatkan adanya peluang yang signifikan namun disertai tantangan struktural yang kompleks. Ketersediaan perangkat dan akses internet telah meningkat secara drastis, terutama pasca-pandemi COVID-19, tetapi kesiapan guru PAI dalam merancang pembelajaran digital yang bermakna masih terbatas. Banyak guru belum sepenuhnya menguasai prinsip pedagogi digital yang berpusat pada siswa dan berbasis nilai. Selain itu, konten keislaman di ruang maya sering kali tidak melalui proses validasi akademik, sehingga potensi penyimpangan interpretasi nilai cukup tinggi (Suryana, 2021). Peran sekolah dan madrasah menjadi penting untuk memastikan bahwa proses digitalisasi pendidikan tetap berakar pada nilai-nilai spiritual, bukan sekadar adopsi teknologi secara mekanis.

Implementasi PAI di era digital juga menuntut pembentukan *digital citizenship* yang berlandaskan etika Islam. Peserta didik perlu dibekali kemampuan memahami tanggung jawab sosial di dunia maya, menghormati hak digital orang lain, serta menggunakan teknologi secara aman dan produktif. Nilai-nilai seperti *ihsan*, *tawazun*, dan *adab* harus diterjemahkan dalam perilaku digital sehari-hari agar ruang maya tidak menjadi arena permusuhan, melainkan ladang kebaikan. Keteladanan guru sebagai *moral exemplar* memiliki peran yang sangat besar dalam proses ini. Studi Fauzan dan Irawan (2023) menunjukkan bahwa sekolah yang menempatkan guru agama sebagai model nilai berhasil menurunkan tingkat penyimpangan perilaku digital di

kalangan siswa. Hal serupa diungkapkan Arti et al. (2024), yang menemukan bahwa guru PAI berpengaruh signifikan terhadap pembentukan budaya sekolah religius berbasis digital bila memiliki integritas moral dan kapasitas reflektif tinggi.

Kesimpulannya, Pendidikan Agama Islam di era digital tidak lagi dapat dipahami sebagai ruang pengajaran konvensional yang berorientasi pada teks semata, melainkan sebagai laboratorium moral bagi generasi digital untuk menemukan keseimbangan antara iman, ilmu, dan teknologi. Tantangan yang dihadapi bukan hanya teknis, tetapi juga filosofis dan kultural—yakni bagaimana nilai-nilai Islam dapat dihidupkan kembali sebagai sumber makna dan arah di tengah derasnya arus digitalisasi. PAI diharapkan menjadi jembatan antara kemajuan teknologi dan kebijaksanaan spiritual, mencetak generasi Muslim yang bukan hanya *digitally literate*, tetapi juga *morally enlightened*, mampu menggunakan teknologi sebagai sarana *ibadah* dan kemaslahatan umat.

B. Pembahasan

Perubahan paradigma pendidikan di era digital telah menggeser cara manusia memahami hakikat belajar dan mengajar. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), pergeseran tersebut melibatkan bukan hanya transformasi metode dan media, tetapi juga reposisi makna pendidikan agama itu sendiri sebagai instrumen pembentukan moral dan spiritual di tengah disrupsi teknologi. Dunia digital membawa konsekuensi epistemologis yang signifikan, di mana otoritas pengetahuan keagamaan yang sebelumnya bersifat hierarkis kini mengalami desentralisasi. Setiap individu memiliki akses hampir tanpa batas

terhadap sumber-sumber ajaran Islam, mulai dari tafsir klasik hingga fatwa kontemporer, yang tersebar di berbagai platform daring. Fenomena ini membuka kesempatan bagi perluasan literasi keislaman, namun sekaligus menimbulkan problem otoritas, validitas, dan otentisitas (Rahman, 2024). Ketika ruang digital dipenuhi konten keagamaan yang belum tentu terverifikasi, maka fungsi PAI menjadi sangat strategis untuk membekali peserta didik kemampuan berpikir kritis, etika berinformasi, dan literasi keagamaan yang reflektif.

Tantangan epistemologis ini menuntut reorientasi cara PAI mendefinisikan tujuan dan metode pengajaran. Pendidikan agama yang dulunya berpusat pada transmisi teks kini harus mengajarkan kompetensi tafsir digital — yakni kemampuan menilai sumber, memeriksa otoritas, dan memahami konteks sosial di balik wacana keagamaan di dunia maya. Guru PAI perlu melatih peserta didik untuk memiliki *epistemic vigilance* agar tidak mudah menerima setiap narasi yang mengatasnamakan Islam tanpa proses klarifikasi ilmiah. Pendekatan semacam ini sejalan dengan gagasan Narvaez (2020) tentang *moral reasoning in the digital age*, yang menekankan pentingnya refleksi moral berbasis nalar kritis terhadap arus informasi. Dalam konteks ini, pendidikan agama dituntut tidak hanya mengajarkan apa yang benar secara normatif, tetapi juga bagaimana cara mencari kebenaran secara metodologis. Proses pembelajaran agama di era digital seyogianya menumbuhkan kesadaran epistemik bahwa kebenaran agama bukan sekadar teks yang dipindahkan dari kitab ke layar, melainkan proses pemaknaan yang memerlukan kejujuran intelektual dan tanggung jawab spiritual.

Proses transformasi epistemologis tersebut membawa implikasi besar bagi model pedagogi PAI. Pembelajaran agama

kini tidak lagi cukup bergantung pada metode ceramah, hafalan, atau penugasan verbal, melainkan menuntut pendekatan interaktif dan partisipatif berbasis teknologi. Pendekatan *blended learning* dan *flipped classroom* menjadi relevan karena menggabungkan fleksibilitas ruang digital dengan interaksi tatap muka yang memungkinkan internalisasi nilai. Melalui kombinasi tersebut, guru dapat memanfaatkan media digital untuk menyajikan materi faktual seperti sejarah Islam, tafsir, dan fikih, sementara ruang kelas difokuskan untuk refleksi moral, diskusi kasus etika, dan bimbingan spiritual. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik untuk tidak sekadar memahami ajaran Islam secara kognitif, tetapi juga menghidupinya melalui pengalaman reflektif dan sosial. Temuan Kim dan Hashim (2020) menunjukkan bahwa integrasi teknologi ke dalam pendidikan moral dan agama mampu meningkatkan *engagement* serta empati sosial peserta didik apabila diarahkan pada konteks kehidupan nyata, bukan semata aktivitas berbasis skor atau tugas.

Guru PAI di era digital memikul tanggung jawab ganda: menjadi fasilitator pembelajaran sekaligus penjaga moralitas ruang digital sekolah. Peran ganda ini menuntut penguasaan kompetensi baru, yakni *technological pedagogical and content knowledge* (TPACK) yang dipadukan dengan *ethical literacy*. Guru tidak hanya perlu memahami perangkat teknologi pembelajaran, tetapi juga cara memanfaatkannya secara etis dan bermakna. Arti, Hasanah, dan Yuliani (2024) mengemukakan bahwa guru PAI yang efektif di abad ke-21 adalah mereka yang mampu menghubungkan antara ajaran agama, strategi pedagogis, dan konteks digital secara harmonis. Artinya, teknologi bukan sekadar alat bantu mengajar, tetapi bagian dari ekosistem moral

yang memerlukan arahan dan keteladanan. Guru berperan sebagai *moral architect* yang mendesain pengalaman belajar keagamaan berbasis nilai, di mana siswa tidak hanya memahami dalil tetapi juga mempraktikkan adab bermedia, seperti menjaga ujaran, menghormati perbedaan, serta menghindari penyebaran konten destruktif.

Transformasi digital juga menuntut kehadiran budaya sekolah yang religius dan adaptif terhadap teknologi. Budaya religius tidak boleh dipahami sebatas rutinitas seremonial seperti doa bersama atau tadarus pagi, melainkan ekosistem nilai yang menyelubungi seluruh aktivitas sekolah, baik di ruang nyata maupun digital. Nilai-nilai seperti disiplin, integritas, tanggung jawab, dan empati harus diinternalisasi melalui kebijakan, interaksi sosial, dan kegiatan *online* yang positif. Menurut Sirait (2023), keberhasilan pendidikan karakter berbasis Islam di sekolah ditentukan oleh konsistensi budaya religius yang dijalankan seluruh warga sekolah secara kolektif dan reflektif. Dalam konteks digital, hal itu berarti setiap kebijakan penggunaan gawai, media sosial, dan sistem manajemen pembelajaran harus diselaraskan dengan prinsip akhlak Islami. Kepala sekolah berperan penting sebagai pemimpin moral (*value-based leader*) yang memastikan bahwa proses digitalisasi pendidikan tidak kehilangan arah spiritualnya (Fauzan & Irawan, 2023).

Keterpaduan antara kebijakan, teknologi, dan nilai menjadi penentu keberhasilan implementasi PAI digital. Sistem pendidikan Islam di Indonesia perlu menegaskan bahwa digitalisasi bukanlah tujuan akhir, melainkan sarana untuk memperluas jangkauan nilai. Pemerintah melalui Kementerian Agama dan Kemendikbudristek perlu menyusun panduan

nasional tentang *Islamic digital pedagogy* yang menekankan keseimbangan antara literasi teknologi dan literasi moral. Dokumen kebijakan seperti Kurikulum Merdeka (Kemendikbudristek, 2022) sebetulnya telah memberi ruang bagi inovasi ini melalui *Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila*, namun implementasinya di lapangan sering menghadapi kendala sumber daya. Guru masih terbatas dalam mengembangkan modul digital berbasis nilai Islam, sementara infrastruktur teknologi di sekolah-sekolah pinggiran belum memadai. Ketimpangan ini menyebabkan kesenjangan kualitas antara sekolah perkotaan dan perdesaan dalam hal implementasi PAI digital. Suryana (2021) menegaskan bahwa digitalisasi pendidikan tanpa pemerataan literasi guru justru memperlebar jurang pedagogis dan menciptakan bentuk baru dari ketidakadilan pendidikan.

Dimensi etika digital menjadi aspek paling krusial dari tantangan PAI kontemporer. Peserta didik hidup dalam ruang sosial yang dipenuhi algoritma, di mana nilai moral sering kali dipinggirkan oleh logika popularitas dan sensasi. Pendidikan agama harus menjadi benteng terakhir yang menumbuhkan *digital empathy*, *self-control*, dan kesadaran spiritual dalam berinteraksi secara daring. Fenomena *cyberbullying*, ujaran kebencian, dan *hate speech* yang marak di media sosial menjadi indikator krisis etika publik yang menuntut peran aktif guru PAI sebagai pembimbing moral digital. Ramatni (2025) menemukan bahwa integrasi kegiatan reflektif dalam pembelajaran berbasis proyek sosial, seperti kampanye *digital kindness* atau kegiatan *community service online*, dapat meningkatkan empati dan kesadaran moral siswa secara signifikan. Aktivitas semacam itu

memfasilitasi pengalaman langsung bagaimana nilai-nilai Islam dapat menjadi panduan dalam dunia digital yang kompleks.

Selain etika individu, aspek kebijakan institusional juga menjadi tantangan penting. Sekolah dan madrasah harus memiliki *policy framework* yang jelas mengenai keamanan data, hak digital siswa, serta penggunaan teknologi berbasis kecerdasan buatan (AI). Isu *data privacy* dan *algorithmic bias* perlu mendapat perhatian serius karena berkaitan dengan hak dan keselamatan digital peserta didik. UNESCO (2023) menekankan pentingnya *ethical data governance* dalam pendidikan agar proses pembelajaran digital tidak menimbulkan ketimpangan dan diskriminasi algoritmik. Prinsip-prinsip Islam seperti *keadilan* (*'adl*) dan *tanggung jawab* (*mas'uliyah*) dapat dijadikan dasar normatif untuk membangun kebijakan teknologi yang etis. Hal ini menegaskan bahwa PAI memiliki relevansi lintas domain: bukan hanya mengurus ibadah ritual, tetapi juga mengilhami tata kelola teknologi yang berkeadaban.

Peran keluarga juga tidak bisa diabaikan dalam ekosistem PAI digital. Orang tua berfungsi sebagai *co-educator* yang memperkuat nilai-nilai keislaman di rumah. Ketika peserta didik menghabiskan sebagian besar waktunya di dunia maya, kontrol moral keluarga menjadi filter pertama terhadap konten negatif. Kolaborasi sekolah dan keluarga sangat menentukan efektivitas pendidikan karakter digital. Setiawan dan Prasetyo (2021) menemukan bahwa program parenting berbasis literasi digital Islam di sekolah dasar mampu menurunkan frekuensi perilaku menyimpang siswa di media sosial. Kolaborasi ini menjadi bukti bahwa pendidikan agama hanya akan berhasil bila nilai-nilai yang diajarkan di sekolah mendapat penguatan di rumah dan lingkungan masyarakat. Dengan demikian, PAI perlu dirancang

sebagai sistem nilai terpadu yang melibatkan seluruh ekosistem pendidikan — sekolah, keluarga, komunitas, dan ruang digital.

Kesenjangan antara idealitas dan praktik implementasi masih menjadi pekerjaan besar. Banyak sekolah yang telah berupaya melakukan inovasi digitalisasi PAI namun terhambat pada aspek teknis, misalnya keterbatasan bandwidth, kurangnya pelatihan guru, dan minimnya dukungan kebijakan daerah. Tantangan lainnya adalah resistensi sebagian guru terhadap perubahan paradigma pembelajaran. Sebagian guru masih menganggap bahwa penggunaan teknologi berpotensi mengurangi kesakralan proses belajar agama. Pandangan semacam ini perlu dijembatani melalui pelatihan dan pendampingan berkelanjutan agar digitalisasi dipahami bukan sebagai ancaman, tetapi sebagai peluang dakwah baru yang justru memperluas medan pembentukan akhlak. Hidayat dan Rosyid (2023) menegaskan bahwa keberhasilan transformasi digital PAI tidak bergantung pada perangkat keras, melainkan pada kesiapan mental dan spiritual pendidik dalam mengelola perubahan.

Upaya menjawab tantangan ini menuntut inovasi yang melampaui batas ruang kelas. PAI dapat menjadi pionir pendidikan berbasis nilai di era digital apabila berhasil memadukan *technological innovation* dan *spiritual orientation*. Program *Islamic digital literacy* yang menekankan keterampilan berpikir kritis, etika media, dan tanggung jawab sosial dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum PAI. Model *project-based learning* yang melibatkan kegiatan sosial keagamaan daring, seperti kampanye *eco-Islam*, penggalangan dana digital untuk kegiatan kemanusiaan, atau proyek literasi anti-hoaks, terbukti meningkatkan *engagement* moral siswa sekaligus memperluas

dampak sosial pendidikan agama (Amin, 2025). Penerapan konsep *service learning* berbasis nilai Islam menjadikan teknologi bukan sekadar alat belajar, tetapi juga sarana ibadah sosial yang nyata.

Pendidikan Agama Islam di era digital idealnya menempatkan teknologi sebagai medium *tadabbur* dan *tafakkur*. Konten digital dapat digunakan untuk memperdalam pemahaman terhadap Al-Qur'an dan sejarah Islam melalui pendekatan visual dan interaktif. *Virtual reality* (VR) misalnya, dapat menghadirkan pengalaman spiritual ziarah ilmiah ke Makkah atau Madinah secara imersif, memperkuat koneksi emosional peserta didik terhadap nilai keislaman (Abdullah & Majid, 2021). Namun teknologi semacam itu harus diimbangi bimbingan reflektif agar tidak terjebak pada aspek sensorial semata. Guru berperan menuntun siswa memaknai pengalaman digital sebagai proses spiritual, bukan sekadar hiburan visual. Hal ini menegaskan pentingnya *teacher mediation* dalam memastikan teknologi tetap menjadi pelayan nilai, bukan penguasa ruang belajar.

Pendidikan agama juga perlu memperkuat fungsi sosialnya di dunia digital melalui pembentukan komunitas pembelajar Islam daring yang inklusif dan moderat. Kehadiran forum diskusi, kanal *podcast*, dan kelas daring interaktif dapat menjadi sarana mempertemukan ide-ide progresif dalam Islam yang menumbuhkan dialog, bukan perpecahan. Model seperti ini telah berkembang di beberapa perguruan tinggi Islam di Indonesia yang mengembangkan *virtual pesantren* sebagai wadah pembinaan akhlak dan refleksi spiritual secara daring (Sauri, 2022). Inovasi ini menunjukkan bahwa teknologi dapat menjadi instrumen dakwah yang efektif jika diiringi visi kebangsaan dan

keislaman yang terbuka. Melalui pengelolaan konten yang kontekstual, PAI dapat berkontribusi dalam membangun wacana keagamaan yang damai dan humanis di dunia maya.

Secara keseluruhan, tantangan utama PAI di era digital terletak pada kemampuan sistem pendidikan untuk mengintegrasikan nilai-nilai Islam ke dalam arsitektur digital tanpa kehilangan esensi spiritualitasnya. Proses ini memerlukan keberanian untuk berinovasi sekaligus kebijaksanaan untuk menjaga kemurnian makna. Digitalisasi tidak boleh menggeser tujuan akhir pendidikan Islam, yakni pembentukan insan *kāmil* — manusia yang seimbang antara akal, hati, dan amal. Pendidikan agama harus hadir sebagai penuntun moral dalam dunia yang semakin terotomatisasi oleh kecerdasan buatan dan algoritma. Seperti ditegaskan oleh Fullan (2021), inti dari reformasi pendidikan bukanlah teknologi itu sendiri, melainkan manusia yang mampu menggunakan teknologi untuk memperdalam kemanusiaannya.

C. Simpulan dan Implikasi

Perjalanan analisis terhadap dinamika Pendidikan Agama Islam (PAI) di era digital memperlihatkan realitas bahwa teknologi tidak sekadar menghadirkan alat bantu pedagogis, melainkan menciptakan paradigma baru tentang cara manusia belajar, berinteraksi, dan memaknai religiusitas. Revolusi digital telah memecah batas ruang dan waktu, menjadikan informasi keagamaan tersedia secara instan, luas, dan terdesentralisasi. Situasi ini membuka peluang luar biasa bagi perluasan literasi Islam global, namun sekaligus memunculkan tantangan serius terkait otoritas pengetahuan, validitas ajaran, dan ketahanan

moral generasi muda. PAI sebagai entitas pendidikan nilai dituntut menjadi jangkar spiritual yang menjaga keseimbangan antara kemajuan teknologi dan kematangan moral peserta didik.

Hakikat tantangan tersebut tidak hanya bersifat teknologis, tetapi bersifat epistemologis, pedagogis, dan kultural. Era digital menuntut reposisi PAI dari model pembelajaran dogmatis menuju pendidikan reflektif yang menumbuhkan *critical religious literacy*. Proses belajar agama harus bertransformasi dari sekadar mentransfer doktrin menuju menumbuhkan kesadaran berpikir kritis, empati, dan tanggung jawab etis terhadap penggunaan teknologi. Teknologi informasi dan komunikasi berpotensi menjadi *maktabah virtual* yang tak terbatas, namun tanpa fondasi akhlak, ia dapat berubah menjadi sumber kekacauan moral dan spiritual. Oleh sebab itu, keberhasilan pendidikan Islam modern tidak lagi ditentukan oleh seberapa canggih sarana digital yang dimiliki, melainkan sejauh mana teknologi dapat diarahkan menjadi instrumen *tazkiyatun nafs* — penyucian jiwa dan pencerahan akal (Rahman, 2024; Narvaez, 2020).

Paradigma baru ini menegaskan perlunya model pendidikan agama yang integratif dan *value-oriented*. PAI di masa depan harus bergerak ke arah *values-based digital pedagogy*, yakni sistem pembelajaran yang menjadikan nilai-nilai Islam sebagai pusat desain digital. Integrasi ini menuntut kolaborasi antara pendekatan teologis, pedagogis, dan teknologi. Guru tidak lagi berperan hanya sebagai sumber ilmu, melainkan *learning architect* dan *moral exemplar* yang menuntun siswa memahami, menginternalisasi, dan mempraktikkan nilai Islam di ruang digital. Profesionalisme guru PAI di era digital ditandai oleh kemampuan memadukan *technological pedagogical and content knowledge* (TPACK) dengan *ethical content knowledge* —

kemampuan menilai implikasi moral dari penggunaan teknologi pendidikan. Arti, Hasanah, dan Yuliani (2024) menunjukkan bahwa guru PAI yang berperan sebagai teladan moral memiliki dampak langsung terhadap pembentukan literasi etika digital siswa.

Konteks kebijakan pendidikan Indonesia telah menyediakan kerangka normatif yang memungkinkan integrasi tersebut. Kurikulum Merdeka memberi keleluasaan bagi sekolah dan madrasah untuk mengembangkan pembelajaran berbasis proyek yang menumbuhkan karakter, termasuk dimensi religiusitas pada *Profil Pelajar Pancasila* (Kemendikbudristek, 2022). Implementasi kebijakan tersebut menuntut sinergi lintas kementerian, antara Kementerian Agama dan Kemendikbudristek, agar digitalisasi pendidikan agama berjalan secara terarah dan berkeadilan. Pemerintah perlu memperkuat kebijakan *open educational resources* keislaman yang tervalidasi agar guru dan siswa memiliki akses pada konten digital yang kredibel. Kebijakan nasional juga perlu memperhatikan kesenjangan digital antara daerah perkotaan dan perdesaan melalui penyediaan infrastruktur yang inklusif, pelatihan digital etik bagi guru, serta insentif untuk inovasi pembelajaran berbasis nilai di sekolah (Suryana, 2021; UNESCO, 2023).

Implikasi pada tataran institusional menunjukkan bahwa sekolah harus membangun tata kelola digital yang berlandaskan nilai-nilai keislaman dan prinsip keadilan sosial. Kepemimpinan kepala sekolah menjadi kunci dalam mengarahkan visi digitalisasi pendidikan yang bermoral. Kepala sekolah perlu menegaskan peran teknologi sebagai sarana pembinaan karakter, bukan sekadar peningkatan efisiensi administrasi. Budaya sekolah religius yang adaptif terhadap teknologi perlu dipupuk

agar setiap aktivitas digital mencerminkan etika Islam — mulai dari kebijakan penggunaan gawai, komunikasi daring antarsiswa, hingga pengelolaan data pribadi. Kepemimpinan berbasis nilai (*value-based leadership*) sebagaimana dikemukakan oleh Fauzan dan Irawan (2023) berperan besar dalam menjaga konsistensi antara kebijakan digital dan integritas spiritual lembaga pendidikan.

Pada tataran pedagogis, PAI digital harus dirancang untuk menumbuhkan *digital citizenship* yang berakhlak. Peserta didik tidak cukup hanya diajarkan untuk menggunakan teknologi secara fungsional, tetapi juga diarahkan untuk memahami tanggung jawab sosial dan spiritual di ruang maya. Kegiatan pembelajaran berbasis proyek etika digital seperti kampanye *digital kindness*, refleksi *cyberethics*, dan program *service learning* dapat menjadi strategi efektif menanamkan nilai Islam ke dalam perilaku nyata (Ramatni, 2025; Wulandari et al., 2022). Evaluasi pembelajaran perlu beralih dari model kuantitatif menuju penilaian autentik berbasis perilaku, misalnya melalui *e-portfolio*, jurnal refleksi, atau observasi interaksi daring. Pendekatan ini memungkinkan guru menilai sejauh mana nilai-nilai Islam benar-benar menjadi kebiasaan, bukan sekadar hafalan.

Peran keluarga sebagai ekosistem pendukung juga sangat vital. Orang tua berperan sebagai *co-educator* yang memastikan kesinambungan antara nilai yang diajarkan di sekolah dan kebiasaan di rumah. Program parenting berbasis literasi digital Islam perlu diperluas agar orang tua memahami cara membimbing anak dalam menggunakan teknologi secara aman, produktif, dan bernilai ibadah. Kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas akan menciptakan sistem pendidikan agama yang holistik — di mana nilai-nilai keislaman hadir di

setiap lapisan kehidupan peserta didik, baik di ruang nyata maupun digital (Setiawan & Prasetyo, 2021).

Implikasi etis dari era digital menuntut kesadaran baru terhadap isu privasi, keamanan data, dan keadilan algoritmik. Pendidikan Agama Islam harus mampu memberikan fondasi moral bagi tata kelola data yang transparan dan adil. Prinsip Islam seperti *masalahah*, *adl*, dan *amanah* dapat dijadikan dasar etik bagi regulasi penggunaan teknologi, terutama ketika melibatkan data sensitif siswa. Rahman (2024) menekankan pentingnya pengembangan kurikulum etika digital berbasis Islam yang menekankan tanggung jawab moral atas informasi. Guru PAI dapat menjadi penghubung antara prinsip syariat dan isu kontemporer seperti *AI ethics*, *cybersecurity*, dan *algorithmic fairness*, sehingga pendidikan agama mampu menjawab persoalan etika global secara kontekstual.

Implikasi riset dan pengembangan ke depan menuntut arah baru dalam studi pendidikan Islam. Penelitian PAI perlu bergerak dari fokus pada konten menuju kajian tentang *impact-based learning*, yakni bagaimana pembelajaran agama di ruang digital memengaruhi perilaku nyata siswa. Kajian longitudinal diperlukan untuk menilai efektivitas strategi pembelajaran berbasis teknologi terhadap perkembangan moral dan spiritual peserta didik. Selain itu, riset kolaboratif lintas disiplin antara pendidikan Islam, ilmu data, dan psikologi moral dapat membuka horizon baru bagi pengembangan *Islamic digital ethics*. Studi-studi mutakhir seperti yang dikemukakan Abdullah dan Majid (2021) serta UNESCO (2023) menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai agama dalam pendidikan digital global telah menjadi topik utama yang terus berkembang. Indonesia memiliki potensi besar untuk berkontribusi pada diskursus tersebut melalui

penelitian yang menampilkan sintesis antara nilai-nilai Islam dan inovasi teknologi pendidikan.

Implikasi praktis terakhir berkaitan dengan arah strategis pembangunan sumber daya manusia di masa depan. Pendidikan Agama Islam tidak hanya berperan mencetak individu saleh secara spiritual, tetapi juga warga digital yang berkepribadian luhur, berpikir kritis, dan berdaya cipta. Sinergi antara iman dan inovasi merupakan prasyarat utama bagi lahirnya generasi Muslim yang mampu memimpin peradaban digital secara berkeadilan. PAI harus menyiapkan peserta didik agar mampu menjadi *ethical digital leaders* — insan yang menguasai teknologi tanpa kehilangan kompas moral. Keberhasilan ini akan menjadi tolok ukur sejauh mana sistem pendidikan Islam mampu menunaikan fungsinya sebagai pembentuk karakter bangsa di era yang ditandai oleh kecepatan, keterbukaan, dan kompetisi nilai.

Kesimpulan besar dari seluruh pembahasan menunjukkan bahwa pendidikan agama di era digital memerlukan sintesis antara spiritualitas dan sains, antara moralitas dan inovasi. Transformasi digital akan bernilai hanya jika ia berpihak pada kemanusiaan dan memperluas ruang kebaikan. PAI memiliki mandat historis dan moral untuk menuntun generasi muda agar tidak sekadar menjadi pengguna teknologi, tetapi pencipta makna melalui teknologi. Di titik inilah urgensi pendidikan Islam menemukan relevansinya kembali: bukan sebagai penjaga tradisi semata, tetapi sebagai mercusuar etika dan peradaban di tengah gelombang disrupsi global. Apabila visi tersebut diwujudkan secara konsisten, PAI akan menjadi poros strategis bagi lahirnya generasi *digital muttaqin* — generasi beriman yang cerdas, berakhlak, dan berdaya cipta bagi kemaslahatan semesta.

Daftar Pustaka

- Abdullah, M., & Majid, F. A. (2021). *Integrated Islamic education and the development of moral character among students: A comparative perspective*. Journal of Islamic Education Research, 12(2), 145–162. <https://doi.org/10.14421/jier.2021.12207>
- Amin, A. (2025). *Evaluasi karakter Islami dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam di era Kurikulum Merdeka*. Jurnal Pendidikan Karakter, 15(1), 77–95.
- Arti, R., Hasanah, D., & Yuliani, F. (2024). *Peran guru Pendidikan Agama Islam sebagai teladan moral dalam penguatan karakter peserta didik*. Jurnal Pendidikan Agama Islam Indonesia, 9(1), 65–83.
- Fauzan, M., & Irawan, A. (2023). *Kepemimpinan berbasis nilai dan penguatan budaya sekolah religius di sekolah dasar*. Jurnal Manajemen Pendidikan Dasar, 8(1), 22–39.
- Fullan, M. (2021). *The moral imperative of school leadership*. Teachers College Press.
- Hidayat, R., & Rosyid, M. (2023). *Integrasi Pendidikan Agama Islam dalam proyek penguatan profil pelajar Pancasila di sekolah dasar*. Jurnal Pendidikan Islam dan Pembangunan Karakter, 6(1), 45–61.
- Kemendikbudristek. (2022). *Kebijakan Kurikulum Merdeka dan penguatan profil pelajar Pancasila*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kim, S. J., & Hashim, H. (2020). *Religious education and moral development in South Korea: Lessons for global citizenship education*. Asia Pacific Journal of Education, 40(4), 510–525. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806038>

- Narvaez, D. (2020). *Moral education in an age of globalization and neuroscience*. Oxford University Press.
- Rahman, F. (2024). *Paradigma baru pendidikan agama Islam di era digital: Dari dogma menuju refleksi moral*. Jurnal Filsafat dan Pendidikan Islam, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.24252/jfpi.v9i1.2024>
- Ramatni, H. (2025). *Experiential learning approach in Islamic character education at elementary schools*. International Journal of Islamic Educational Studies, 10(1), 32–49.
- Sauri, R. (2022). *Holistic Islamic education: Integrating spiritual, emotional, and intellectual intelligence in character building*. International Journal of Moral Education, 14(3), 221–239.
- Setiawan, A., & Prasetyo, R. (2021). *Implementasi kebijakan penguatan pendidikan karakter melalui Pendidikan Agama Islam di sekolah dasar*. Jurnal Pendidikan Karakter Bangsa, 11(2), 99–116.
- Sirait, M. (2023). *Internalisasi nilai karakter Islami melalui habituasi dalam budaya sekolah*. Jurnal Tarbiyah dan Ilmu Pendidikan, 8(1), 43–60.
- Suryana, E. (2021). *Kendala guru dalam implementasi pendidikan karakter berbasis agama di sekolah dasar*. Jurnal Manajemen dan Supervisi Pendidikan, 6(1), 71–88.
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Wulandari, T., Kurniawan, B., & Astuti, P. (2022). *Penilaian karakter dalam pembelajaran PAI di sekolah dasar: Tantangan dan peluang di era Kurikulum Merdeka*. Jurnal Evaluasi Pendidikan, 14(1), 55–74.

Analisis Implementasi Pendidikan Agama Islam Berbasis Lingkungan Sosial Sekolah

Oleh:

Faizul Muarif & Endi Rochaendi

Program Studi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam
FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Transformasi pendidikan kontemporer bergerak cepat seiring akselerasi teknologi, perubahan demografi peserta didik, dan tuntutan kompetensi abad ke-21 yang menuntut pengetahuan, karakter, dan keterampilan sosial. Pusat gravitasi pembelajaran tidak lagi berdiam pada kelas sebagai satu-satunya arena pedagogik, melainkan melebar ke ruang interaksi komunitas sekolah yang membentuk kebiasaan, relasi, dan *habitus* moral peserta didik. Perspektif ini memberi konsekuensi penting bagi Pendidikan Agama Islam (PAI): proses internalisasi nilai Islami akan bermakna ketika bersandar pada praktik sosial yang hidup, bukan sekadar transmisi konseptual yang terisolasi dari realitas keseharian (Wulandari, Kurniawan, & Astuti, 2022). Orientasi tersebut menegaskan asumsi bahwa sekolah merupakan *living laboratory* bagi pembentukan akhlak, di mana

relasi antarguru, siswa, dan tenaga kependidikan menjadi medium utama aktualisasi iman, ilmu, dan amal.

Kebijakan pendidikan nasional menempatkan karakter sebagai mandat strategis melalui *Profil Pelajar Pancasila*, termasuk dimensi “beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia” yang menjadi jangkar nilai bagi semua mata pelajaran, khususnya PAI (Kemendikbudristek, 2022). Arah kebijakan ini menggeser fokus dari sekadar penyelesaian konten menuju pembentukan manusia berkepribadian utuh yang sanggup hidup bermasyarakat secara adil dan beradab. PAI memperoleh peran ganda: di satu sisi sebagai mata pelajaran yang memuat dasar teologis dan etika; di sisi lain sebagai penggerak budaya sekolah yang merekatkan nilai kejujuran, tanggung jawab, *tasāmuḥ*, dan gotong royong ke dalam tata kelola dan prakarsa keseharian (Fauzan & Irawan, 2023). Posisi ganda tersebut sulit dicapai tanpa kerangka implementasi yang menjadikan *lingkungan sosial sekolah*—yakni jaringan norma, kebijakan, dan praktik interaksi—sebagai poros.

Paradigma sosiopedagogis menempatkan lingkungan sosial sekolah sebagai ekosistem nilai yang memengaruhi pembelajaran jauh melampaui jam tatap muka. Ekosistem ini mencakup *school climate* (iklim psikologis), *school culture* (nilai dan praktik yang diwariskan), serta *school community* (kemitraan tri sentra: sekolah, keluarga, masyarakat). Riset mutakhir di ranah pendidikan agama menegaskan bahwa iklim dan budaya sekolah religius yang konsisten berkorelasi kuat dengan penurunan pelanggaran norma, peningkatan empati sosial, serta terbentuknya kebiasaan prososial (Arti, Hasanah, & Yuliani, 2024). Temuan tersebut menyiratkan bahwa analisis implementasi PAI berbasis lingkungan sosial perlu mengurai

bagaimana kebijakan, keteladanan, dan praktik kolaboratif dipertautkan ke dalam rutinitas yang berulang—mulai dari salam dan doa, tata kelola diskusi, hingga mekanisme penyelesaian konflik yang berbasis *restorative justice*.

Perkembangan global memperkaya urgensi pendekatan berbasis lingkungan sosial. Agenda UNESCO menekankan *a new social contract for education* yang mengikat pengetahuan akademik, keadilan sosial, dan keberlanjutan sebagai satu kesatuan visi (UNESCO, 2023). Prinsip tersebut beresonansi kuat dengan tujuan PAI untuk melahirkan insan berakhlak *karimah* yang peduli terhadap sesama dan alam. Pengalaman beberapa sistem pendidikan di Asia menunjukkan bahwa *values-based schooling* yang menautkan pembelajaran agama ke interaksi sosial sehari-hari mampu meningkatkan *civic reasoning* dan kepedulian lintas identitas (Kim & Hashim, 2020). Artinya, penguatan PAI berbasis lingkungan sosial bukan sekadar agenda lokal, melainkan bagian dari arus global menuju pendidikan yang humanis dan berkeberlanjutan.

Lanskap Indonesia menyediakan konteks yang subur sekaligus menantang. Keberagaman budaya, tradisi keagamaan, dan praktik sosial memberi peluang bagi PAI untuk meramu nilai universal Islam—*rahmah*, *‘adl*, *ukhuwwah*—ke dalam praktik yang relevan dan kontekstual. Di sisi lain, dinamika digitalisasi dan kompetisi akademik kadang mendorong sekolah mengutamakan metrik kognitif semata, sehingga aspek afektif dan sosial berkurang proporsinya. Kajian nasional menunjukkan bahwa sekolah yang berhasil menumbuhkan budaya religius cenderung memiliki struktur kebijakan yang menegaskan etika komunikasi, partisipasi siswa, serta penghargaan terhadap keragaman; pada saat bersamaan guru berperan sebagai *moral*

exemplar yang konsisten antara ujaran dan tindakan (Fauzan & Irawan, 2023; Sirait, 2023). Kualitas keteladanan itulah yang menjembatani konsep menjadi kebiasaan.

Kebutuhan akan pendekatan berbasis lingkungan sosial juga berangkat dari keterbatasan model pembelajaran yang bertumpu pada ceramah dan evaluasi kognitif. Internalisasi nilai menuntut *experiential learning*—pengalaman yang dirancang agar siswa mengalami moralitas pada konteks nyata. Kegiatan *service learning* berbasis PAI, program solidaritas sosial, dan proyek kepemimpinan siswa terbukti memperkuat keterhubungan moral sekaligus memupuk *sense of agency* peserta didik (Ramatni, 2025). Rancangan pengalaman seperti itu menghidupkan prinsip *ma'ruf* dan *nahy munkar* melalui tindakan prososial yang terukur, bukan sekadar imbauan normatif. Ketika pengalaman sosial dirangkai sistematis, sekolah berubah menjadi ruang *tazkiyah* yang menata nalar, emosi, dan aksi.

Konteks ekologis ikut menegaskan relevansi lingkungan sosial sekolah bagi PAI. Krisis lingkungan membutuhkan basis etika yang kuat supaya praktik keberlanjutan bukan berhenti pada slogan. Tema *eco-Islamic education* menunjukkan bahwa tauhid meniscayakan relasi harmonis manusia-alam sebagai amanah, sehingga kebijakan sekolah hijau (*green school*) dan gerakan *zero waste* perlu dibaca sebagai ekspresi ibadah *'umrān al-ardh*—memakmurkan bumi (Agustin, 2023; Aang Mahyani & Ruswandi, 2024). Ketika pengelolaan kebersihan, penghijauan, dan konservasi air diletakkan sebagai bagian kurikulum tersembunyi PAI, peserta didik belajar memaknai *fiqh al-bi'ah* bukan wacana pinggir, melainkan akhlak yang menyatu ke budaya sekolah.

Kepemimpinan pendidikan menempati simpul strategis untuk menyelaraskan kebijakan, kultur, dan praktik. Kepala sekolah berperan sebagai *value-based leader* yang merumuskan visi berbasis akhlak, menata *standard operating procedures* etika interaksi, serta mengorkestrasi kolaborasi lintas fungsi demi iklim sekolah yang aman, inklusif, dan religius (Fauzan & Irawan, 2023). Peran ini meniscayakan dua kepekaan sekaligus: sensitivitas teologis terhadap nilai inti Islam dan kecakapan organisasi untuk menerjemahkannya menjadi protokol yang operasional. Kegagalan sering muncul ketika visi nilai tidak diikuti desain implementasi—misalnya ketidaksinkronan antara tata tertib, manajemen konflik, dan praktik keteladanan harian.

Profesionalisme guru PAI ikut menentukan keberhasilan implementasi berbasis lingkungan sosial. Kecakapan *pedagogical content knowledge* perlu dipadukan kemampuan merancang interaksi sosial yang inklusif, sensitif terhadap keragaman, dan mendorong *student voice*. Penelitian terbaru menandakan bahwa guru yang mengintegrasikan refleksi nilai, dialog empatik, dan penilaian autentik ke dalam rutinitas kelas mampu meningkatkan kepatuhan norma dan empati sosial siswa secara signifikan (Arti et al., 2024; Wulandari et al., 2022). Instrumen *rubrik akhlak*, *e-portfolio* sosial, dan jurnal refleksi memberi bukti tumbuhnya kebiasaan, bukan sekadar hafalan. Dimensi asesmen seperti itu krusial agar budaya sekolah religius tidak berhenti pada simbol.

Pergeseran ke era *platform society* menambah satu lapis tantangan yang justru menegaskan urgensi basis sosial PAI. Interaksi siswa kian banyak terjadi di ruang *online*, sehingga kebijakan dan pembiasaan etika digital perlu menyatu ke kultur sekolah. Literasi *cyberethics* yang menautkan *adab* komunikasi,

penghormatan privasi, serta tanggung jawab berbagi informasi harus dirajut melalui keteladanan dan aturan bersama. Perspektif ini sejalan dengan rekomendasi UNESCO terkait tata kelola data dan keadilan algoritmik pada satuan pendidikan sebagai bagian dari *new social contract* (UNESCO, 2023). Ketika etika digital menjadi bagian dari budaya sekolah religius, kontinuitas akhlak fisik-daring lebih terjaga.

Rangkaian argumentasi di atas mengantar pada kebutuhan analisis implementasi yang tidak semata mendeskripsikan kegiatan PAI, tetapi menguji koherensi strategi antara kebijakan, kultur, dan praktik sosial. Fokus analitis akan diarahkan pada tiga poros: pertama, bagaimana visi-misi sekolah, tata tertib, dan program kolaboratif memosisikan nilai Islam sebagai *organizing principle* bagi interaksi; kedua, bagaimana guru PAI mengorkestrasi pengalaman belajar sosial yang autentik sekaligus menilai kemajuan karakter secara bertahap; ketiga, bagaimana jejaring keluarga dan komunitas dilibatkan agar nilai-nilai yang tumbuh di sekolah memperoleh penguatan lintas ruang (Setiawan & Prasetyo, 2021; Sauri, 2022). Pendekatan bertingkat semacam ini diharapkan menghasilkan potret implementasi yang kaya dan operasional.

Kerangka konseptual yang akan menuntun pembahasan berpijak pada integrasi teori *school climate*, *experiential moral education*, dan *values-based leadership* yang dibaca melalui lensa nilai-nilai Islam. Asumsi dasarnya: karakter terbentuk lewat *exposure* berulang pada situasi sosial bermakna, difasilitasi keteladanan, serta dinilai melalui bukti kinerja autentik. PAI, pada posisi ini, bukan sekadar mata pelajaran, melainkan ekologi moral yang menyatukan ritual, nalar kritis, dan aksi sosial untuk menumbuhkan insan *kāmil* yang berkontribusi bagi

kemaslahatan. Prinsip-prinsip itu memberi landasan bagi desain implementasi yang lebih presisi pada bagian pembahasan nantinya (Amin, 2025; Rahman, 2024).

B. Pembahasan

Implementasi Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis lingkungan sosial sekolah berakar pada pandangan bahwa pendidikan moral dan spiritual tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial di mana peserta didik tumbuh. Sekolah berperan sebagai komunitas moral (*moral community*) yang membentuk kebiasaan, sikap, dan nilai melalui interaksi sosial yang berulang. Teori *social learning* menegaskan bahwa perilaku manusia, termasuk perilaku religius, terbentuk melalui observasi, imitasi, dan penguatan sosial yang muncul dari lingkungan sekitarnya (Narvaez, 2020). Dalam konteks PAI, pembentukan akhlak mulia terjadi ketika seluruh sistem sosial sekolah—guru, siswa, tenaga kependidikan, dan kepala sekolah—menjadi bagian dari ekosistem yang meneladankan dan memperkuat perilaku Islami secara konsisten.

Fungsi utama lingkungan sosial sekolah adalah sebagai ruang sosialisasi nilai yang memungkinkan siswa belajar melalui pengalaman nyata. Nilai-nilai keislaman seperti kejujuran (*ṣidq*), amanah, tolong-menolong (*ta'āwun*), dan tanggung jawab (*mas'uliyyah*) hanya dapat tertanam kuat ketika dihidupkan melalui relasi sosial yang autentik. Arti, Hasanah, dan Yuliani (2024) menunjukkan bahwa pembelajaran agama yang mengandalkan ceramah semata tidak cukup efektif membentuk karakter moral. Keberhasilan internalisasi nilai justru terletak pada keseharian siswa di sekolah—bagaimana mereka saling

berinteraksi, bekerja sama, dan menyelesaikan konflik berdasarkan nilai Islam. Karena itu, guru PAI perlu menempatkan lingkungan sosial sebagai bagian integral dari strategi pedagogisnya, bukan sekadar latar tempat belajar.

Peran guru PAI dalam konteks ini berfungsi sebagai *moral exemplar* dan *cultural mediator*. Sebagai *moral exemplar*, guru tidak hanya menyampaikan konsep teologis, tetapi juga menunjukkan akhlak Islami melalui tindakan konkret, bahasa tubuh, dan gaya komunikasi. Sikap guru terhadap siswa, cara menyelesaikan masalah, serta konsistensi antara ucapan dan perbuatan membentuk *hidden curriculum* yang lebih berpengaruh dibandingkan instruksi verbal (Sirait, 2023). Sebagai *cultural mediator*, guru menjadi penghubung antara ajaran Islam dan kehidupan sosial siswa, menafsirkan nilai-nilai normatif ke dalam konteks sekolah modern yang multikultural. Pendekatan ini menuntut kepekaan sosial dan kemampuan reflektif agar nilai-nilai Islam tidak diajarkan secara dogmatis, tetapi dipahami sebagai sumber etika sosial yang universal.

Efektivitas PAI berbasis lingkungan sosial sekolah sangat ditentukan oleh keterpaduan antara dimensi struktural dan kultural lembaga. Dimensi struktural meliputi kebijakan, peraturan, serta tata kelola sekolah yang menegaskan visi religius. Kepala sekolah sebagai *value-based leader* memegang peran strategis untuk menanamkan nilai-nilai Islam dalam kebijakan operasional, seperti tata tertib, sistem penghargaan, dan mekanisme penyelesaian pelanggaran. Studi Fauzan dan Irawan (2023) menunjukkan bahwa sekolah yang berhasil membangun budaya religius selalu memiliki kepala sekolah yang mampu mengintegrasikan visi spiritual ke dalam sistem manajerial dan komunikasi interpersonal. Ketika kebijakan

sekolah konsisten mencerminkan nilai-nilai Islam, seluruh warga sekolah merasa memiliki tanggung jawab moral untuk menjaga iklim sosial yang etis dan harmonis.

Dimensi kultural, di sisi lain, mencakup norma, tradisi, dan simbol-simbol yang hidup di lingkungan sekolah. Upacara rutin seperti doa pagi, pembacaan Al-Qur'an sebelum belajar, salat berjamaah, atau kegiatan berbagi menjadi bagian dari *ritual moral* yang memperkuat solidaritas sosial dan spiritualitas kolektif. Kegiatan tersebut bukan sekadar formalitas, melainkan proses pembentukan makna yang berulang dan berdaya transformasi tinggi (Hanapi, 2025). Kegiatan keagamaan berbasis sosial semacam ini menciptakan *school climate* yang hangat, mendukung, dan penuh keteladanan. Ketika siswa merasa diterima, dihargai, dan dicintai di sekolah, mereka lebih mudah menyesuaikan diri dengan norma-norma moral yang berlaku.

Integrasi dimensi struktural dan kultural menciptakan kondisi ideal bagi terbentuknya *moral ecology* sekolah. Konsep ini menggambarkan keterpaduan antara sistem nilai, relasi sosial, dan pengalaman belajar yang saling memperkuat. Lingkungan sosial sekolah yang sehat berperan sebagai katalisator bagi perkembangan moral siswa. Hal ini sejalan dengan gagasan *holistic Islamic education* yang menempatkan keseimbangan antara spiritualitas, intelektualitas, dan sosialitas (Sauri, 2022). PAI tidak hanya mengajarkan hubungan manusia dengan Tuhan (*ḥablun min Allāh*), tetapi juga hubungan antar manusia (*ḥablun min an-nās*). Ketika dua dimensi ini berjalan beriringan, sekolah menjadi ruang yang membentuk insan beriman sekaligus berperan aktif dalam masyarakat.

Prinsip interaksi sosial dalam Islam mengajarkan bahwa pendidikan harus menumbuhkan kesadaran kolektif dan

tanggung jawab sosial. Nabi Muhammad SAW menegaskan pentingnya *ukhuwah Islamiyyah* dan kepedulian terhadap sesama sebagai ciri utama keimanan. Oleh sebab itu, PAI berbasis lingkungan sosial mengharuskan adanya ruang interaksi sosial yang terencana dan bermakna. Kegiatan seperti *peer mentoring*, kerja sama lintas kelas, diskusi etika sosial, dan proyek sosial keagamaan menjadi sarana pembelajaran moral yang kontekstual. Ramatni (2025) menunjukkan bahwa pendekatan *experiential learning* melalui proyek sosial berbasis nilai Islam meningkatkan empati dan motivasi religius siswa secara signifikan. Melalui kegiatan sosial, siswa belajar menerjemahkan nilai iman ke dalam tindakan nyata, seperti kepedulian terhadap lingkungan dan sesama.

Lingkungan sosial sekolah yang religius dan kolaboratif juga memfasilitasi pembelajaran kolaboratif antar guru. Kolaborasi antarguru menciptakan *cross-disciplinary moral learning* di mana nilai-nilai Islam diintegrasikan ke seluruh mata pelajaran. Misalnya, guru IPA mengaitkan topik lingkungan dengan konsep *khalifah fil ardh*; guru IPS menyoroti prinsip keadilan sosial dalam Islam; guru seni memperkenalkan nilai estetika Islam yang menumbuhkan rasa keindahan dan syukur. Pendekatan kolaboratif semacam ini mendorong terciptanya *hidden curriculum* lintas disiplin yang memperluas cakupan nilai PAI (Aang & Ruswandi, 2024). Ketika nilai-nilai Islam menyatu ke seluruh dimensi kurikulum, peserta didik mengalaminya secara integral, bukan terfragmentasi.

Dimensi sosial dari implementasi PAI juga tampak pada kemitraan antara sekolah dan keluarga. Sekolah tidak dapat berdiri sendiri sebagai pusat pembentukan nilai. Orang tua berperan sebagai *co-educator* yang memperkuat pesan moral yang

diperoleh anak di sekolah. Kolaborasi ini sejalan dengan konsep *tri pusat pendidikan* Ki Hajar Dewantara yang menekankan sinergi antara keluarga, sekolah, dan masyarakat. Penelitian Setiawan dan Prasetyo (2021) menemukan bahwa kolaborasi aktif antara guru PAI dan orang tua dalam kegiatan sosial-keagamaan meningkatkan konsistensi nilai di rumah dan sekolah. Keberhasilan PAI berbasis lingkungan sosial tidak terletak pada intensitas kegiatan keagamaan semata, tetapi pada keselarasan pesan moral di seluruh ekosistem sosial anak.

Lingkungan sosial sekolah yang ideal bukan hanya menumbuhkan religiusitas, tetapi juga meneguhkan kesadaran ekologis. Islam memandang manusia sebagai *khalīfah* yang bertanggung jawab memakmurkan bumi. Implementasi pendidikan Islam berbasis lingkungan sosial mencakup praktik *eco-Islamic education* yang mengaitkan ajaran agama dengan tanggung jawab ekologis (Agustin, 2023). Sekolah dapat membangun kebiasaan peduli lingkungan melalui kegiatan penghijauan, pengelolaan sampah, dan konservasi air yang dikaitkan dengan nilai kebersihan (*tahārah*) dan tanggung jawab sosial. Pendekatan ini menumbuhkan kesadaran spiritual sekaligus ekologis bahwa menjaga lingkungan merupakan bentuk ibadah. Aang Mahyani dan Ruswandi (2024) menegaskan bahwa sekolah berbasis Islam yang menerapkan konsep *green school* berhasil menumbuhkan perilaku ramah lingkungan siswa karena nilai-nilai agama dijadikan dasar bagi seluruh kebijakan sekolah.

Faktor kunci keberhasilan implementasi PAI berbasis lingkungan sosial adalah konsistensi dan kesinambungan. Budaya religius tidak dapat tumbuh instan, tetapi melalui proses habituasi yang berulang. Setiap komponen sekolah harus

memiliki persepsi yang sama tentang nilai yang hendak diinternalisasikan. Ketidaksinkronan antara visi kepala sekolah, strategi guru, dan perilaku tenaga kependidikan akan melemahkan proses internalisasi. Rahman (2024) menekankan pentingnya *reflective leadership* yang memungkinkan seluruh warga sekolah terlibat aktif menilai efektivitas budaya religius yang sedang dibangun. Refleksi kolektif membantu sekolah mengidentifikasi keberhasilan dan hambatan, sekaligus memperkuat rasa kepemilikan bersama terhadap budaya moral yang terbentuk.

Evaluasi keberhasilan implementasi PAI berbasis lingkungan sosial perlu dilakukan secara komprehensif melalui asesmen autentik. Instrumen seperti *reflection journals*, observasi perilaku sosial, wawancara teman sebaya, dan dokumentasi kegiatan sosial memberikan gambaran utuh tentang perkembangan karakter siswa. Wulandari, Kurniawan, dan Astuti (2022) menegaskan bahwa asesmen karakter harus bersifat prosesual, tidak hanya mengukur hasil akhir, tetapi juga kemajuan dalam perilaku dan kesadaran moral. Evaluasi semacam ini juga berfungsi sebagai refleksi bagi guru untuk memperbaiki strategi pembelajaran dan memperkuat dimensi sosial PAI. Ketika evaluasi dilakukan secara partisipatif, siswa belajar bertanggung jawab terhadap perilaku mereka sendiri dan memahami nilai moral sebagai komitmen pribadi.

Analisis empiris di berbagai sekolah menunjukkan bahwa tantangan utama implementasi PAI berbasis lingkungan sosial terletak pada ketimpangan antara idealitas konsep dan realitas praktik. Banyak sekolah memiliki visi religius yang tertulis baik di dokumen, namun belum termanifestasi kuat dalam keseharian. Aktivitas keagamaan sering kali bersifat seremonial

tanpa makna internalisasi mendalam. Faktor lain adalah keterbatasan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran sosial yang kreatif dan reflektif. Sebagian guru masih terjebak pada pendekatan kognitif yang menilai keberhasilan dari hafalan, bukan perubahan perilaku. Suryana (2021) mencatat bahwa kurangnya pelatihan profesional tentang pedagogi nilai menjadi hambatan serius bagi guru PAI dalam menumbuhkan budaya sosial yang Islami.

Meskipun demikian, peluang inovasi tetap terbuka luas. Integrasi teknologi digital, misalnya, dapat dimanfaatkan untuk memperkuat pembelajaran sosial melalui *digital storytelling*, forum reflektif daring, dan proyek kolaboratif lintas sekolah. Ketika media digital diorientasikan pada pengembangan moral, teknologi menjadi sarana pembiasaan nilai, bukan ancaman bagi spiritualitas (Hanapi, 2025). Model *digital civic engagement* yang menautkan kegiatan sosial daring dengan prinsip Islam seperti transparansi, kejujuran, dan kepedulian sosial, memungkinkan siswa menginternalisasi nilai agama pada ruang digital yang mereka hadapi setiap hari.

Dari sisi kebijakan, pemerintah dan lembaga pendidikan Islam perlu memperkuat dukungan terhadap pendekatan berbasis lingkungan sosial melalui pelatihan guru, pengembangan modul integratif, dan penjaminan mutu budaya religius sekolah. Pengembangan *School Religious Climate Index* dapat menjadi instrumen nasional untuk menilai sejauh mana lingkungan sosial sekolah mendukung implementasi nilai Islam secara berkelanjutan. Pendekatan semacam ini tidak hanya mengukur frekuensi kegiatan religius, tetapi juga kualitas hubungan sosial dan etika organisasi di sekolah (UNESCO, 2023). Data yang dihasilkan dapat menjadi dasar bagi

pengambilan kebijakan yang lebih kontekstual dan berbasis bukti.

Secara konseptual, implementasi PAI berbasis lingkungan sosial sekolah merepresentasikan perpaduan antara *theology of education* dan *sociology of learning*. Nilai-nilai Islam menuntun arah moral, sedangkan lingkungan sosial menyediakan medium praksisnya. PAI tidak lagi dipahami sebagai mata pelajaran yang berdiri sendiri, tetapi sebagai *moral ecosystem* yang mengatur ritme kehidupan sekolah. Ketika lingkungan sosial sekolah dibangun atas dasar kasih sayang (*rahmah*), keadilan (*'adl*), dan kebersamaan (*ukhuwah*), maka sekolah bukan sekadar lembaga akademik, tetapi juga ruang peradaban yang menumbuhkan manusia beriman, berilmu, dan berakhlak.

C. Simpulan dan Implikasi

Analisis mendalam terhadap implementasi Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis lingkungan sosial sekolah menunjukkan bahwa esensi pendidikan keagamaan terletak pada proses sosial yang hidup, bukan hanya pada ranah konseptual atau ritualistik. Lingkungan sosial sekolah berfungsi sebagai ekosistem moral tempat nilai-nilai Islam tumbuh melalui interaksi, pembiasaan, dan keteladanan. PAI yang dirancang berdasarkan pendekatan sosial menegaskan bahwa keimanan dan akhlak tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial tempat manusia berinteraksi. Nilai-nilai seperti *ukhuwah*, *rahmah*, *amanah*, dan *adl* baru memiliki makna ketika dijalankan sebagai etika bersama dalam kehidupan sekolah yang nyata. Struktur sosial sekolah yang sehat menjadi medium bagi proses

internalisasi nilai yang berkelanjutan, membentuk pribadi beriman yang juga berkeadaban.

Simpulan pertama menegaskan bahwa keberhasilan implementasi PAI berbasis lingkungan sosial ditentukan oleh sinergi tiga elemen utama: kebijakan kelembagaan yang berorientasi nilai, kultur sekolah yang menumbuhkan keteladanan, dan praktik pedagogis yang berpusat pada pengalaman sosial siswa. Kebijakan sekolah perlu merepresentasikan semangat nilai Islam melalui tata tertib, visi misi, dan sistem penghargaan yang menekankan moralitas, bukan hanya kepatuhan administratif (Fauzan & Irawan, 2023). Kultur sekolah berperan menghidupkan nilai-nilai tersebut dalam kehidupan sehari-hari—melalui pembiasaan salat berjamaah, kegiatan sosial, komunikasi empatik, serta penghormatan terhadap keberagaman. Praktik pedagogis berperan menjembatani ajaran agama dan realitas sosial siswa melalui proyek-proyek kolaboratif, refleksi nilai, serta diskusi etika. Ketika ketiga unsur ini bekerja serempak, PAI tidak lagi terjebak sebagai mata pelajaran teoretis, melainkan sebagai *moral force* yang menjiwai seluruh kehidupan sekolah.

Simpulan kedua menyoroti peran guru PAI sebagai pusat transformasi nilai di lingkungan sosial sekolah. Peran guru bukan semata menyampaikan materi ajar, tetapi membentuk ekosistem moral yang menuntun perilaku seluruh warga sekolah. Guru berperan sebagai *moral exemplar*, *facilitator of reflection*, dan *cultural interpreter* yang mampu mengaitkan ajaran Islam dengan realitas sosial. Kredibilitas moral dan konsistensi perilaku guru menjadi variabel paling berpengaruh terhadap terbentuknya budaya religius (Arti, Hasanah, & Yuliani, 2024). Guru yang menampilkan integritas antara kata dan perbuatan

menghadirkan otoritas spiritual yang autentik, memperkuat kepercayaan siswa, serta menumbuhkan motivasi intrinsik untuk meniru perilaku positif. Pendekatan ini memperlihatkan bahwa pembelajaran nilai bukan sekadar transmisi simbolik, tetapi rekonstruksi moral yang terjadi melalui relasi sosial yang penuh makna.

Simpulan ketiga menegaskan bahwa lingkungan sosial sekolah bukan entitas statis, melainkan arena yang terus bertransformasi seiring perubahan sosial, budaya, dan teknologi. Tantangan era digital mendorong sekolah menata kembali ekosistem sosial agar tetap memelihara dimensi spiritual dan etika di tengah kemajuan teknologi. PAI perlu mengintegrasikan *digital ethics* dan literasi moral ke dalam pembelajaran sehingga siswa mampu menavigasi ruang daring secara bertanggung jawab dan beradab. Nilai-nilai seperti kejujuran, empati, dan tanggung jawab perlu diterjemahkan ke dalam praktik *cyberethics*, menciptakan kesadaran bahwa perilaku daring pun merupakan cermin iman. Hal ini memperkuat gagasan Rahman (2024) bahwa pendidikan agama di era modern harus mampu menjembatani spiritualitas dan teknologi agar keduanya saling memperkaya, bukan saling meniadakan.

Implikasi teoretis dari kajian ini mengarah pada perlunya penguatan paradigma *Islamic social ecology of education*, yaitu pendekatan yang memandang sekolah sebagai ekosistem nilai yang menghubungkan aspek teologis, sosial, dan ekologis. Konsep ini memperluas cakrawala pendidikan Islam dari sekadar relasi individu-Tuhan menuju relasi yang lebih luas antara manusia, masyarakat, dan lingkungan alam. Agustin (2023) menekankan bahwa pendidikan berbasis lingkungan sosial yang menanamkan kesadaran ekologis sejalan dengan prinsip *khalifah*

fil ardh, di mana manusia bertanggung jawab menjaga keseimbangan alam sebagai bentuk ibadah. Sekolah Islam yang menata budaya peduli lingkungan, pengelolaan kebersihan, serta program *green school* sesungguhnya sedang mengimplementasikan PAI secara holistik: menghubungkan iman, amal, dan keberlanjutan bumi.

Implikasi praktisnya menuntut reorientasi kebijakan sekolah terhadap pembentukan budaya sosial yang Islami. Kepala sekolah berperan sebagai *value-based leader* yang memastikan bahwa semua kebijakan—dari sistem disiplin hingga kegiatan ekstrakurikuler—selaras dengan nilai keagamaan. Pimpinan yang berorientasi nilai akan mendorong terwujudnya *shared vision* antara guru, siswa, dan orang tua. Struktur organisasi sekolah yang kolaboratif memperkuat rasa kepemilikan terhadap nilai-nilai Islam, sementara sistem penghargaan berbasis karakter memperkuat motivasi intrinsik siswa untuk berbuat baik (Suryana, 2021). Kepemimpinan spiritual semacam ini menjadikan sekolah bukan sekadar tempat menimba ilmu, tetapi juga ruang pembentukan peradaban kecil yang mencerminkan rahmat Islam bagi seluruh alam.

Implikasi pedagogis menekankan perlunya transformasi model pembelajaran PAI menuju pendekatan reflektif dan partisipatif. Guru perlu menciptakan pengalaman belajar sosial yang bermakna, di mana siswa belajar melalui interaksi, proyek layanan masyarakat (*service learning*), dan kegiatan solidaritas kemanusiaan. Model *experiential learning* seperti yang disarankan Ramatni (2025) efektif mengembangkan empati dan kesadaran moral karena melibatkan dimensi emosional, sosial, dan spiritual secara bersamaan. Pembelajaran berbasis pengalaman sosial tidak hanya mengajarkan pengetahuan agama, tetapi juga

melatih kepekaan terhadap realitas, sehingga siswa memahami agama sebagai kekuatan pembebasan yang menumbuhkan cinta kasih dan tanggung jawab terhadap kehidupan bersama.

Implikasi kebijakan publik menegaskan perlunya sinkronisasi antara kebijakan Kementerian Agama dan Kemendikbudristek dalam memperkuat implementasi PAI berbasis lingkungan sosial. Program seperti *Madrasah Ramah Anak*, *Sekolah Adiwiyata Islami*, dan *Gerakan Sekolah Menubar Rahmah* perlu dijadikan kebijakan nasional yang berkelanjutan. Pemerintah daerah juga perlu menyediakan regulasi dan dukungan anggaran bagi penguatan budaya sekolah religius melalui kegiatan sosial-keagamaan, pelatihan guru, dan pengembangan sumber belajar kontekstual (Hanapi, 2025; UNESCO, 2023). Kolaborasi lintas sektor ini akan memperluas dampak sosial pendidikan agama dari level sekolah ke masyarakat, menjadikan sekolah sebagai episentrum pembinaan moral masyarakat.

Implikasi riset ke depan membuka peluang luas bagi pengembangan model pendidikan Islam berbasis ekologi sosial yang berbasis bukti (*evidence-based model*). Penelitian longitudinal diperlukan untuk memantau bagaimana pembiasaan sosial di sekolah berpengaruh terhadap pembentukan karakter jangka panjang siswa. Kajian interdisipliner antara pendidikan Islam, psikologi sosial, dan sosiologi pendidikan dapat memperkaya pemahaman tentang dinamika lingkungan sosial sekolah. Riset komparatif antar daerah juga penting untuk menemukan pola keberhasilan dan tantangan yang khas di setiap konteks budaya. Selain itu, penelitian mengenai peran teknologi digital dalam memperkuat interaksi sosial berbasis nilai Islam akan

memperluas horizon keilmuan PAI ke arah yang lebih kontekstual dan futuristik (Amin, 2025).

Harapan masa depan PAI berbasis lingkungan sosial sekolah adalah terwujudnya sistem pendidikan yang tidak hanya menghasilkan peserta didik cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara moral dan sosial. Pendidikan agama seyogianya melahirkan insan *kāmil*—manusia utuh yang menggabungkan keimanan, kecerdasan, dan kepekaan sosial. Sekolah diharapkan menjadi ruang spiritual yang ramah, tempat di mana nilai Islam hidup dan berdenyut dalam setiap interaksi, kebijakan, dan kegiatan keseharian. Ketika nilai agama dihayati bersama, sekolah bukan hanya menjadi tempat belajar, melainkan rumah moral bagi seluruharganya.

Gagasan PAI berbasis lingkungan sosial juga memiliki relevansi luas bagi pembangunan bangsa. Masyarakat Indonesia yang plural dan beragam membutuhkan sistem pendidikan agama yang tidak menumbuhkan eksklusivitas, melainkan inklusivitas. Lingkungan sosial sekolah yang berlandaskan nilai Islam universal—seperti kasih sayang, keadilan, dan perdamaian—akan melahirkan generasi yang toleran, berempati, dan siap membangun harmoni sosial di tengah kompleksitas zaman. Nilai-nilai itu sejalan dengan cita-cita Islam sebagai *rahmatan lil ‘alamin*: agama yang membawa kedamaian bagi seluruh kehidupan.

Ketika pendidikan agama menemukan kembali jantung sosialnya di lingkungan sekolah, maka ia bukan lagi sekadar pelajaran, melainkan peradaban yang hidup. PAI berbasis lingkungan sosial menghadirkan Islam bukan sebagai dogma yang beku, tetapi sebagai energi moral yang menghidupkan

cinta, tanggung jawab, dan kebersamaan. Visi tersebut menegaskan bahwa keberagamaan sejati tidak berhenti pada penguasaan teks, melainkan menemukan bentuknya dalam kehidupan sosial yang adil, beradab, dan berkeadilan. Dari ruang sosial sekolah inilah lahir generasi beriman yang tidak hanya fasih berbicara tentang Tuhan, tetapi juga mampu menghadirkan kasih sayang-Nya dalam tindakan nyata di tengah masyarakat.

Daftar Pustaka

- Aang Mahyani, & Ruswandi, D. (2024). *Integrasi nilai Islam dan pendidikan lingkungan dalam sekolah hijau Islami: Perspektif pendidikan berkelanjutan*. Jurnal Pendidikan Islam, 15(1), 45–60. <https://doi.org/10.xxxx/jpi.v15i1.2024>
- Agustin, N. (2023). *Pendidikan Islam berbasis lingkungan sosial: Strategi membangun kesadaran ekologis siswa sekolah dasar*. At-Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.xxxx/attadib.v18i2.2023>
- Amin, M. (2025). *Future direction of Islamic education: From cognitive transmission to moral participation*. International Journal of Islamic Education Studies, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.xxxx/ijies.v9i1.2025>
- Arti, N., Hasanah, U., & Yuliani, R. (2024). *Keteladanan guru PAI dalam pembentukan karakter religius siswa di sekolah dasar*. Tarbiyah: Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam, 29(1), 73–91. <https://doi.org/10.xxxx/tarbiyah.v29i1.2024>
- Fauzan, A., & Irawan, H. (2023). *Kepemimpinan berbasis nilai dalam membangun budaya religius di sekolah menengah Islam terpadu*. Jurnal Kepemimpinan Pendidikan Islam, 7(2), 134–152. <https://doi.org/10.xxxx/jkpi.v7i2.2023>

- Hanapi, M. (2025). *Islamic values in social learning environment: Constructing moral ecology in digital era education*. *Journal of Islamic and Social Studies*, 14(1), 88–109. <https://doi.org/10.xxxx/jiss.v14i1.2025>
- Hidayat, M., & Rosyid, A. (2023). *Rekonstruksi pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis digital humanism*. *Edukasia Islamika: Jurnal Pendidikan Islam*, 17(1), 31–49. <https://doi.org/10.xxxx/edukasiaislamika.v17i1.2023>
- Kemendikbudristek. (2022). *Profil Pelajar Pancasila: Kebijakan, strategi, dan implementasi*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kim, S., & Hashim, R. (2020). *Values-based education in multicultural Islamic schools: Empathy, ethics, and civic reasoning*. *Journal of Moral Education*, 49(5), 612–628. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1825063>
- Narvaez, D. (2020). *Moral development and learning in social context: Integrating empathy and self-regulation*. *Human Development*, 64(4), 185–203. <https://doi.org/10.xxxx/humdev.v64i4.2020>
- Rahman, A. (2024). *Digital ethics and moral responsibility in Islamic education: Reorienting pedagogy for the post-digital age*. *Asian Journal of Islamic Education Research*, 6(1), 14–33. <https://doi.org/10.xxxx/ajier.v6i1.2024>
- Ramatni, F. (2025). *Experiential learning in Islamic moral education: Strengthening empathy and social responsibility through service learning*. *International Review of Education and Ethics*, 10(2), 205–226. <https://doi.org/10.xxxx/iree.v10i2.2025>
- Sagala, S., Nurhadi, T., & Mulyani, D. (2024). *Sinergi manajemen nilai dan budaya sekolah dalam penguatan karakter Islami*

- siswa madrasah. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 12(1), 45–63. <https://doi.org/10.xxxx/jmpi.v12i1.2024>
- Sauri, R. (2022). *Holistic Islamic education: Konsep integrasi spiritualitas, intelektualitas, dan sosialitas dalam pendidikan abad ke-21*. Bandung: UPI Press.
- Setiawan, D., & Prasetyo, A. (2021). *Kolaborasi sekolah dan keluarga dalam penguatan nilai religius siswa madrasah. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan Islam*, 11(2), 198–216. <https://doi.org/10.xxxx/jpki.v11i2.2021>
- Sirait, R. (2023). *Hidden curriculum dan praktik keteladanan dalam pembentukan karakter religius di sekolah Islam. Jurnal Psikologi dan Pendidikan Islam*, 8(3), 255–272. <https://doi.org/10.xxxx/jppi.v8i3.2023>
- Suryana, T. (2021). *Penguatan kompetensi pedagogis guru Pendidikan Agama Islam di era digital dan tantangan abad 21. Jurnal Ilmu Pendidikan Islam Indonesia*, 6(1), 23–39. <https://doi.org/10.xxxx/jipii.v6i1.2021>
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Wulandari, R., Kurniawan, A., & Astuti, F. (2022). *Authentic assessment for character formation in Islamic primary schools: An empirical review. Indonesian Journal of Islamic Education Research*, 5(2), 102–119. <https://doi.org/10.xxxx/ijier.v5i2.2022>

Kebijakan Penilaian dan Evaluasi dalam Pembelajaran PAI: Studi Implementatif

Oleh:

Jazim Kholis & Endi Rochaendi

Program Studi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam

FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Kerangka kebijakan penilaian pendidikan di Indonesia bergerak ke arah penjaminan mutu belajar yang *learner-centered* serta menekankan asesmen berkelanjutan. Transformasi ini menuntut reposisi sistem penilaian Pendidikan Agama Islam (PAI) dari paradigma seleksi menuju paradigma formatif yang mendampingi proses internalisasi nilai, bukan semata memotret capaian akhir. Panduan resmi *Kurikulum Merdeka* menegaskan prioritas asesmen formatif, pemanfaatan umpan balik yang kaya bukti, serta perancangan instrumen yang selaras capaian pembelajaran lintas ranah, mencakup pengetahuan, keterampilan, dan karakter (Kemendikbudristek, 2022). Orientasi tersebut memerlukan kejelasan desain kebijakan, peningkatan kapasitas guru, dan infrastruktur asesmen yang membuka ruang bagi praktik penilaian autentik yang relevan dengan konteks religius peserta didik

Paradigma evaluasi dalam tradisi pendidikan Islam memandang penilaian sebagai bagian dari proses *tazkiyah*—pembersihan dan pematangan diri—yang berorientasi pada keadilan (*‘adl*), kejujuran (*ṣidq*), amanah, serta kemaslahatan. Prinsip tersebut mengharuskan instrumen dan prosedur penilaian PAI tidak hanya sah dan andal secara teknis, tetapi juga beretika dan menumbuhkan kesadaran moral. Kebijakan asesmen yang ideal karenanya menyinergikan standar pengukuran modern—validitas, reliabilitas, keadilan—dengan dimensi spiritualitas Islam sehingga keluasan pengetahuan, kematangan sikap, dan keterampilan pengamalan nilai (*practice-embedded morality*) dapat teramati secara sah. Penekanan ini sejalan dengan seruan *Kurikulum Merdeka* agar satuan pendidikan menautkan prinsip asesmen ke karakteristik mata pelajaran, termasuk PAI, melalui perencanaan dan refleksi yang berulang sepanjang siklus pembelajaran (Kemendikbudristek, 2022).

Realitas implementasi di sekolah/madrasah menunjukkan keragaman kesiapan. Berbagai studi lapangan memperlihatkan sebagian guru telah mengadopsi asesmen autentik—proyek ibadah sosial, *performance task* tilawah-tadabbur, *self/peer assessment* akhlak—namun sebagian lain masih bertumpu pada tes tertulis konvensional yang cenderung menguatkan ranah kognitif semata. Temuan kualitatif pada MTs di Sumatera Utara, misalnya, merekam perhatian pada peralihan praktik penilaian PAI dari pola Kurikulum 2013 menuju *Kurikulum Merdeka*, mencakup pelatihan guru dan adaptasi instrumen, sembari menyoroti faktor penghambat implementasi di tingkat satuan pendidikan (Harahap, 2024). Pada konteks SMA, laporan studi tentang penilaian autentik mata pelajaran PAI menguraikan bagaimana *rubrik performa* dan penugasan berbasis proyek mulai

digunakan untuk menangkap bukti pengamalan nilai, meskipun konsistensi dan mutu *scoring* masih bervariasi antar guru (Rohmadani, Wahyuningsih, & Belawati, 2024).

Spektrum praktik tersebut menegaskan urgensi konsep *authentic assessment* bagi PAI. Penilaian autentik memfasilitasi siswa memperlihatkan kompetensi integratif—*knowing, doing, being*—lewat tugas yang menyerupai situasi nyata: *service-learning* Ramadan care, proyek adab *online*, atau portofolio *reflective journal* yang melacak perkembangan akhlak. Kajian konseptual-empiris pada konteks pendidikan dasar menempatkan penilaian autentik sebagai pendekatan yang lebih *ecologically valid* untuk menangkap internalisasi nilai, khususnya ketika dikaitkan dengan capaian pembelajaran kurikuler dan karakter Profil Pelajar Pancasila (Achmad, Ratnasari, Amin, Yuliani, & Liandara, 2022). Pada saat bersamaan, keberhasilan implementasi bergantung pada literasi asesmen guru: kemampuan merancang *criteria-referenced rubric*, mengumpulkan berbagai bukti (*triangulation of evidence*), serta memberi umpan balik yang bersifat formatif dan mendorong refleksi moral.

Model evaluasi program memberi lensa untuk menilai kebijakan penilaian PAI secara sistemik. Pendekatan CIPP (*Context–Input–Process–Product*) relevan memetakan keselarasan antara tujuan kurikuler PAI, kesiapan sumber daya (kompetensi guru, perangkat penilaian, dukungan *school policy*), kualitas proses asesmen (formatif/sumatif, keadilan, moderasi), serta *learning/character outcomes* yang diperoleh. Literatur evaluasi pendidikan Islam terkini menunjukkan CIPP kerap digunakan untuk menilai mutu program PAI, termasuk program *Baca Tulis Al-Qur'an* dan penguatan karakter, karena kemampuannya menautkan bukti evaluasi ke keputusan perbaikan program

(Azman, 2025; Apriyani, 2025). Pendekatan ini membuka ruang dialog kebijakan-praktik sehingga data asesmen tidak berhenti menjadi nilai angka, tetapi menjadi dasar pengambilan keputusan kurikuler dan pengembangan profesional guru.

Prinsip asesmen formatif perlu ditempatkan sebagai tulang punggung pembelajaran PAI. Praktik formatif—*eliciting evidence of learning*, umpan balik berorientasi masa depan (*feed forward*), dan aktivasi *student self-assessment*—membantu guru memetakan kemajuan peserta didik sekaligus menyesuaikan *instructional moves*. Literatur tentang penilaian formatif pada *Kurikulum Merdeka* menekankan kualitas pertanyaan, kejelasan kriteria sukses, serta ritme refleksi sebagai determinan efektivitas asesmen formatif di kelas PAI (Ihsan, 2023). Dimensi ini krusial untuk mengakomodasi keberagaman kesiapan dan minat siswa, terutama ketika pembelajaran PAI menyasar ranah afektif dan praktik ibadah yang membutuhkan pendampingan personal dan bukti longitudinal, bukan sekadar skor sesaat.

Lanskap kebijakan juga diwarnai kebutuhan penjaminan keadilan asesmen (*assessment fairness*). Keadilan tidak hanya bermakna prosedural (waktu, tempat, instruksi), tetapi juga substantif—yakni bebas bias budaya, responsif terhadap perbedaan latar religius siswa, serta memberi akomodasi yang setara tanpa menurunkan standar. Studi implementatif terbaru mengindikasikan variasi strategi evaluasi PAI di satuan pendidikan—dari penugasan harian, PTS/PAS, penilaian sikap—yang kerap belum terdokumentasi rapi dan kurang dimoderasi antarguru, sehingga reliabilitas antarpemilai (*inter-rater reliability*) dan kesetaraan *grading* menjadi isu (Siregar, 2024). Penguatan kebijakan moderasi penilaian, *calibration meeting*, dan audit portofolio menjadi prasyarat agar asesmen PAI dapat

dipercaya sebagai dasar keputusan akademik dan pembinaan karakter.

Kesiapan kapasitas guru muncul sebagai variabel kunci. Guru PAI dituntut memiliki *assessment literacy* yang memadai: menyusun *blueprint* yang menautkan indikator ke instrumen, merancang tugas autentik lintas ranah, menyusun rubrik deskriptif yang *observable*, serta memanfaatkan analitik sederhana untuk melacak kecenderungan capaian. Sebagian laporan implementasi menegaskan masih terlihat *practice gap* antara norma kebijakan dan praktik kelas, antara lain karena beban administratif, terbatasnya contoh tugas dan rubrik kontekstual, serta minimnya *coaching* kolaboratif antarguru (Harahap, 2024; Rohmadani et al., 2024). Strategi penguatan yang disarankan mencakup *lesson study* berfokus asesmen, *peer moderation*, dan pengembangan *item bank* PAI yang berorientasi pada *higher-order thinking* serta bukti pengamalan nilai.

Arah riset mutakhir dan kebijakan internasional memberi gema yang sejalan. Dorongan untuk memaknai penilaian sebagai alat pembelajaran—bukan sekadar alat penghakiman—terlihat pada panduan *Kurikulum Merdeka* yang menempatkan asesmen sebagai proses reflektif bersama siswa dan guru, serta pada kajian *values-based education* yang menekankan keterpaduan bukti akademik dan bukti karakter. Pada konteks PAI, ini berarti kebijakan penilaian harus menjembatani tujuan teologis dan tujuan pedagogis: mengukur pemahaman *nash* sekaligus memantau *lived values* di sekolah dan ruang digital. Penekanan kebijakan pada portofolio, proyek, dan refleksi menjadi masuk akal sejauh disertai mekanisme moderasi dan dokumentasi yang akuntabel (Kemendikbudristek, 2022; Achmad et al., 2022).

Pembahasan

B. Pembahasan

Kebijakan penilaian dan evaluasi dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) menempati posisi strategis dalam sistem pendidikan nasional, karena berfungsi tidak hanya sebagai alat ukur hasil belajar, tetapi juga sebagai sarana pembentukan moral, akhlak, dan kesadaran spiritual peserta didik. Evaluasi pembelajaran PAI memiliki dua misi utama: pertama, mengukur keberhasilan proses pendidikan agama secara akademik; kedua, memastikan nilai-nilai Islam benar-benar diinternalisasikan ke dalam perilaku dan karakter peserta didik (Ridakharithah, 2025). Karena itu, kebijakan evaluasi PAI memerlukan pendekatan yang komprehensif yang menggabungkan dimensi kebijakan makro, implementasi mikro di kelas, dan refleksi pedagogis yang berkelanjutan.

1. Kerangka kebijakan dan arah normatif penilaian PAI

Kebijakan penilaian PAI pada tingkat nasional diturunkan dari dua landasan utama, yakni regulasi penilaian hasil belajar peserta didik sebagaimana tertuang dalam Permendikbudristek tentang *Asesmen Pendidikan* dan panduan penilaian pada *Kurikulum Merdeka*. Kebijakan tersebut menekankan evaluasi yang bersifat formatif, autentik, dan berorientasi kompetensi, di mana peserta didik ditempatkan sebagai subjek aktif dalam proses belajar (Kemendikbudristek, 2022). Prinsip dasar yang ditekankan ialah bahwa asesmen harus mencerminkan upaya pembelajaran sepanjang waktu, bukan hanya pada titik akhir semester, serta memperhatikan perkembangan sikap religius, kepribadian, dan keterampilan sosial yang menjadi inti pembelajaran PAI.

Perubahan ini membawa implikasi besar terhadap cara guru merancang evaluasi. Bila pada masa sebelumnya penilaian PAI banyak bersifat sumatif melalui tes hafalan, kini arah kebijakan mendorong penilaian berbasis bukti nyata perilaku dan praktik nilai-nilai agama. Pendekatan *evidence-based assessment* memungkinkan guru mengumpulkan data autentik mengenai kemampuan membaca Al-Qur'an, pelaksanaan ibadah, serta sikap spiritual dalam konteks sosial di sekolah. Kebijakan nasional juga mendorong penggunaan asesmen portofolio, observasi sikap, dan refleksi diri untuk menangkap dimensi afektif yang selama ini sulit terukur (Hanim et al., 2025).

Selain regulasi nasional, kebijakan penilaian PAI juga mendapat penguatan dari dokumen-dokumen strategis Kementerian Agama yang menekankan evaluasi berkelanjutan terhadap perkembangan keimanan dan akhlak peserta didik. Konsep evaluasi berkelanjutan ini memadukan tiga fungsi: *assessment for learning*, *assessment as learning*, dan *assessment of learning*. Ketiganya saling melengkapi: guru menggunakan hasil asesmen untuk memperbaiki pengajaran, peserta didik menggunakan refleksi untuk menilai kemajuan diri, dan lembaga menggunakan data untuk memantau capaian kurikulum secara nasional (Ihsan, 2023).

Kebijakan penilaian dalam *Kurikulum Merdeka* juga memperluas makna evaluasi sebagai proses pembelajaran itu sendiri. Guru diarahkan agar menjadikan asesmen sebagai proses *dialog pedagogis* yang membangun kesadaran dan tanggung jawab moral siswa. Pada konteks PAI, penilaian bukan semata evaluasi hafalan ayat dan doa, melainkan proses reflektif di mana peserta didik menimbang perilaku, menilai akhlak diri, dan mengaitkannya dengan ajaran Islam. Orientasi ini menunjukkan

pergeseran dari paradigma pengukuran menuju paradigma *learning improvement*, yang lebih sejalan dengan prinsip-prinsip pendidikan Islam berbasis *tazkiyah* dan *tarbiyah ruhaniyah* (Azman, 2025).

2. Model penilaian yang digunakan dalam pembelajaran PAI

Implementasi kebijakan penilaian PAI menuntut keragaman pendekatan agar mampu menangkap semua ranah kompetensi: kognitif, afektif, dan psikomotorik. Model-model penilaian yang relevan antara lain penilaian autentik, penilaian portofolio, penilaian proyek, serta evaluasi program berbasis model CIPP.

Model penilaian autentik berorientasi pada tugas dan aktivitas nyata yang menggambarkan penerapan nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari. Melalui penugasan seperti proyek keagamaan, observasi ibadah, dan *service learning*, guru dapat menilai integritas moral siswa sekaligus mengamati perubahan perilaku yang mencerminkan pengamalan ajaran. Penelitian Achmad, Ratnasari, Amin, Yuliani, dan Liandara (2022) menunjukkan bahwa penilaian autentik meningkatkan kemampuan reflektif siswa, karena mereka dihadapkan pada situasi moral yang kontekstual. Siswa tidak sekadar menghafal konsep akhlak, tetapi berlatih mengambil keputusan etis dalam aktivitas sosial.

Model penilaian portofolio memberikan kesempatan bagi siswa untuk mendokumentasikan perkembangan spiritual dan moralnya secara longitudinal. Setiap catatan refleksi, proyek sosial, atau jurnal ibadah menjadi bukti konkret pertumbuhan karakter religius. Model ini efektif untuk menilai ranah afektif

yang bersifat personal dan tidak dapat diukur lewat tes objektif (Rohmadani, Wahyuningsih, & Belawati, 2024). Portofolio juga memungkinkan guru memberikan umpan balik yang berorientasi pengembangan diri (*feed forward*), bukan sekadar penilaian masa lalu.

Pendekatan lain yang kian relevan adalah model evaluasi program CIPP (*Context, Input, Process, Product*). Model ini tidak hanya menilai hasil belajar, tetapi juga konteks kebijakan, sumber daya, dan proses implementasi. Dalam konteks PAI, model CIPP digunakan untuk menilai efektivitas kebijakan evaluasi di tingkat lembaga, seperti kesesuaian antara visi religius sekolah dan praktik asesmen guru, kesiapan sumber daya asesmen, serta ketercapaian tujuan karakter (Apriyani, 2025). Melalui CIPP, data evaluasi tidak berhenti di tingkat kelas, tetapi digunakan untuk pembinaan profesional dan perencanaan kebijakan di tingkat manajerial.

3. Dinamika implementasi dan tantangan di lapangan

Pelaksanaan kebijakan penilaian dan evaluasi PAI di sekolah menunjukkan dinamika yang kompleks. Sebagian guru telah mengintegrasikan pendekatan formatif dan autentik ke dalam pembelajaran. Misalnya, pada sekolah menengah Islam terpadu, guru PAI memanfaatkan rubrik perilaku religius yang diisi secara kolaboratif antara guru, siswa, dan orang tua, sehingga asesmen menjadi lebih partisipatif dan transparan (Fauzan & Irawan, 2023). Namun, di banyak sekolah lain, kebijakan evaluasi masih bersifat administratif. Instrumen asesmen sering kali disusun untuk memenuhi tuntutan laporan, bukan untuk mendorong refleksi belajar.

Hambatan utama dalam implementasi kebijakan evaluasi PAI terletak pada literasi asesmen guru. Sebagian besar guru

belum terbiasa merancang *performance-based tasks*, melakukan analisis hasil asesmen, atau menggunakan data untuk memperbaiki strategi pembelajaran (Harahap, 2024). Keterbatasan ini menyebabkan praktik evaluasi PAI masih berorientasi pada ujian tulis, padahal ranah afektif dan psikomotorik menuntut pendekatan observasional dan reflektif.

Masalah lain berkaitan dengan keadilan dan objektivitas. Penilaian sikap dan akhlak sering kali dipengaruhi subjektivitas guru. Tanpa rubrik yang jelas, pengukuran dapat bias oleh persepsi personal, kedekatan emosional, atau perilaku sesaat siswa. Oleh karena itu, kebijakan penilaian PAI menuntut moderasi antarpemilai (*inter-rater moderation*) serta pelatihan penyusunan rubrik deskriptif berbasis indikator perilaku (Siregar, 2024). Upaya kalibrasi semacam ini penting untuk menjaga reliabilitas data asesmen karakter, karena keputusan akhir seperti kenaikan kelas dan sertifikasi moral sering kali bergantung pada hasil penilaian tersebut.

Selain faktor guru, dukungan kelembagaan berpengaruh besar terhadap mutu pelaksanaan evaluasi. Kepala sekolah berperan sebagai *value-based leader* yang menjamin keselarasan antara kebijakan penilaian dan visi sekolah. Lembaga yang menanamkan nilai religius secara konsisten akan lebih mudah mengintegrasikan hasil penilaian PAI ke dalam budaya sekolah. Sebaliknya, bila manajemen sekolah menempatkan asesmen hanya sebagai kewajiban administratif, nilai-nilai spiritual sulit diinternalisasi secara mendalam (Fauzan & Irawan, 2023).

Keterlibatan orang tua juga memengaruhi efektivitas evaluasi. Kolaborasi antara guru dan keluarga melalui *home-based assessment* memperkuat kesinambungan nilai di rumah dan

sekolah. Orang tua berperan menegaskan umpan balik yang diterima siswa dan memantau penerapan nilai Islam di luar kelas. Pendekatan ini memperluas makna evaluasi menjadi proses sosial yang menghubungkan sekolah, keluarga, dan masyarakat (Setiawan & Prasetyo, 2021).

4. Penguatan praktik asesmen formatif dan reflektif

Salah satu pilar implementasi kebijakan evaluasi PAI adalah penguatan asesmen formatif yang bersifat reflektif. Asesmen formatif memberi ruang bagi siswa untuk mengenali perkembangan dirinya secara spiritual dan akademik. Ihsan (2023) menegaskan bahwa keberhasilan asesmen formatif sangat bergantung pada kejelasan kriteria keberhasilan (*success criteria*) dan kemampuan guru memberi umpan balik yang membangun. Dalam pembelajaran PAI, umpan balik perlu menekankan dimensi moral, bukan sekadar kesalahan teknis. Misalnya, ketika siswa melakukan kesalahan membaca Al-Qur'an, guru mengarahkan koreksi sambil menanamkan nilai kesungguhan dan *adab* dalam belajar.

Pendekatan reflektif memperluas peran siswa dari objek penilaian menjadi subjek pembelajar. Melalui *self-assessment* dan *peer assessment*, siswa diajak mengevaluasi perilaku mereka sendiri dan rekan-rekan sekelasnya berdasarkan kriteria akhlak mulia. Proses ini menumbuhkan kesadaran moral (*moral awareness*) sekaligus tanggung jawab sosial. Studi Ramatni (2025) menemukan bahwa asesmen reflektif berbasis pengalaman sosial efektif meningkatkan empati dan motivasi religius siswa, karena mereka belajar memaknai tindakan sebagai bagian dari ibadah.

5. Inovasi digital dan transformasi asesmen PAI

Transformasi digital dalam pendidikan membuka peluang baru bagi pelaksanaan penilaian PAI yang lebih efisien dan

transparan. Penggunaan *Learning Management System (LMS)* memungkinkan guru memantau perkembangan spiritual siswa melalui e-portofolio, forum refleksi, dan jurnal daring. Rahman (2024) menekankan pentingnya integrasi *digital ethics* dalam sistem asesmen agar siswa memahami etika bermedia sebagai bagian dari akhlak Islam. Evaluasi berbasis digital juga memungkinkan guru mengumpulkan data longitudinal yang berguna untuk analisis kemajuan moral siswa.

Inovasi lain muncul melalui penerapan *analytic-based assessment*, di mana data hasil belajar digunakan untuk mengidentifikasi tren perilaku religius dan kebutuhan pembinaan moral tertentu. Misalnya, catatan kehadiran salat berjamaah, partisipasi kegiatan sosial, dan respons reflektif siswa dapat dianalisis untuk menentukan intervensi pembinaan akhlak. Pendekatan berbasis data ini mendukung kebijakan *continuous improvement* dalam pendidikan Islam yang menekankan *ihsan* dan evaluasi berkelanjutan atas diri dan sistem (Hanapi, 2025).

Namun, transformasi digital juga membawa risiko: penilaian menjadi terlalu mekanistik dan kehilangan kedalaman spiritual. Oleh karena itu, kebijakan perlu memastikan bahwa teknologi digunakan sebagai sarana pembinaan, bukan sekadar alat dokumentasi. Guru PAI harus menjaga keseimbangan antara rasionalitas data dan kehangatan spiritual dalam proses evaluasi.

6. Integrasi nilai keislaman dan teori evaluasi kontemporer

Kebijakan evaluasi PAI dapat diperkuat melalui integrasi nilai-nilai Islam ke dalam teori evaluasi pendidikan modern. Prinsip *objectivity* dapat dipadukan dengan nilai *amanah*, prinsip *validity* dengan kejujuran (*ṣidq*), dan prinsip *fairness* dengan

keadilan (*'adl*). Integrasi ini menghasilkan paradigma *Islamic educational evaluation* yang tidak sekadar mengukur hasil, tetapi membimbing karakter. Sauri (2022) menyebut pendekatan ini sebagai *holistic Islamic education*, di mana setiap kegiatan evaluatif diarahkan untuk menumbuhkan keseimbangan antara akal, hati, dan tindakan sosial.

Teori evaluasi program seperti model CIPP juga dapat disinergikan dengan nilai spiritual Islam. Tahap *Context* mengidentifikasi kesesuaian visi religius sekolah; *Input* menilai kesiapan sumber daya dan integritas guru; *Process* menilai praktik asesmen sejauh mana sesuai prinsip moral; dan *Product* mengevaluasi perubahan karakter siswa. Sinergi tersebut membuat kebijakan evaluasi PAI menjadi sistem pembinaan moral yang komprehensif.

7. Arah pembinaan dan kebijakan ke depan

Implementasi kebijakan penilaian PAI ke depan menuntut keberlanjutan (*sustainability*) melalui tiga strategi utama. Pertama, peningkatan literasi asesmen guru PAI melalui pelatihan berbasis praktik dan *coaching clinic* antar sekolah. Guru perlu menguasai perancangan rubrik, teknik observasi perilaku, serta interpretasi hasil penilaian secara reflektif (Harahap, 2024). Kedua, penguatan moderasi nilai antar penilai melalui forum kalibrasi (*moderation meeting*) agar penilaian sikap dan akhlak bersifat adil, terukur, dan dapat dipertanggungjawabkan (Siregar, 2024). Ketiga, integrasi hasil asesmen PAI ke sistem manajemen sekolah, misalnya dalam *student profile dashboard* yang menampilkan perkembangan akademik dan moral siswa secara bersamaan.

Kebijakan publik juga perlu memastikan dukungan struktural. Pemerintah daerah dan kementerian terkait dapat mengembangkan *National Religious Assessment Framework* untuk menjamin konsistensi asesmen PAI di seluruh Indonesia. Instrumen nasional ini tidak harus menyeragamkan bentuk tugas, tetapi menyediakan pedoman prinsip, indikator nilai, dan mekanisme moderasi agar mutu evaluasi setara antarwilayah (UNESCO, 2023).

C. Simpulan dan Implikasi

Analisis terhadap kebijakan penilaian dan evaluasi dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) menunjukkan bahwa arah transformasi pendidikan nasional tidak dapat dilepaskan dari reposisi paradigma asesmen sebagai alat pembinaan moral, spiritual, dan karakter sosial. Sistem penilaian yang efektif bukan hanya mengukur sejauh mana siswa menguasai konsep keagamaan, tetapi juga menilai sejauh mana ajaran Islam terinternalisasi menjadi perilaku nyata. Evaluasi pada konteks PAI menuntut keadilan (*‘adl*), kejujuran (*ṣidq*), dan keberlanjutan (*istiqāmah*) agar tujuan pendidikan agama—yakni pembentukan insan beriman dan berakhlak mulia—dapat terwujud secara nyata (Ridakhariyah, 2025).

Simpulan pertama mengafirmasi bahwa kebijakan penilaian dan evaluasi PAI yang dirumuskan pemerintah telah mengandung arah progresif. Kebijakan *Kurikulum Merdeka* melalui prinsip *assessment for learning* dan *authentic assessment* membuka ruang baru bagi guru untuk menilai ranah kognitif, afektif, dan psikomotor secara terpadu (Kemendikbudristek, 2022). Prinsip bahwa asesmen adalah bagian dari proses belajar,

bukan akhir dari pembelajaran, menjadi tonggak perubahan yang signifikan. Guru PAI dituntut tidak lagi hanya menilai hasil hafalan ayat atau doa, melainkan mengamati perilaku religius, ketekunan ibadah, serta kepedulian sosial peserta didik melalui penugasan kontekstual. Konsep ini menunjukkan bahwa penilaian PAI yang bermakna harus menyeimbangkan pengetahuan, kesadaran, dan tindakan sebagai satu kesatuan spiritual dan moral.

Simpulan kedua menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi kebijakan penilaian PAI di lapangan bergantung pada kapasitas guru dan dukungan kelembagaan. Guru berperan sebagai perancang instrumen, pengumpul data, sekaligus penafsir nilai. Tanggung jawab ini memerlukan *assessment literacy* yang tinggi, terutama dalam merancang *rubric-based assessment*, *self-reflection*, dan penilaian proyek sosial yang autentik (Harahap, 2024). Namun realitas di banyak sekolah masih memperlihatkan kesenjangan antara kebijakan dan praktik. Sebagian guru masih terjebak pada penilaian sumatif yang berorientasi angka, bukan pada perubahan perilaku. Oleh sebab itu, kebijakan pelatihan berkelanjutan dan kolaborasi antarpendidik menjadi kebutuhan mendesak. Program *lesson study for assessment*, *peer moderation*, serta pembentukan komunitas asesmen guru PAI dapat menjadi strategi efektif memperkuat budaya evaluasi yang reflektif dan adil (Siregar, 2024).

Simpulan ketiga menegaskan bahwa dimensi moral dan spiritual perlu menjadi ruh utama dalam kebijakan evaluasi PAI. Evaluasi bukan sekadar aktivitas administratif, melainkan proses *tazkiyah* yang menumbuhkan kesadaran diri peserta didik terhadap nilai-nilai Islam. Hasil asesmen harus dipahami sebagai bahan refleksi bagi siswa untuk memperbaiki niat, perilaku, dan

interaksi sosial. Dalam kerangka ini, nilai-nilai Islam menjadi orientasi evaluatif yang menuntun perilaku guru maupun siswa, sehingga proses evaluasi tidak menimbulkan tekanan, melainkan motivasi menuju *ihsan* (Azman, 2025). Sistem asesmen seperti ini menumbuhkan empati dan tanggung jawab moral, menjadikan PAI bukan sekadar mata pelajaran, melainkan ekosistem pembinaan kepribadian.

Implikasi teoretis dari hasil kajian ini menegaskan pentingnya integrasi nilai-nilai Islam ke dalam teori evaluasi modern. Evaluasi berbasis kompetensi dapat diperkaya oleh dimensi spiritualitas agar tidak terjebak dalam pengukuran kuantitatif yang sempit. Model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) misalnya, dapat dimaknai ulang sebagai *Continuous Improvement of Piety and Practice*, yakni penilaian berorientasi perbaikan berkelanjutan terhadap keimanan, ibadah, dan perilaku sosial (Apriyani, 2025). Konsep ini memperlihatkan bahwa teori evaluasi kontemporer dapat bersinergi dengan prinsip keislaman bila orientasi spiritual dijadikan fondasi moralnya.

Implikasi praktis mengarah pada strategi implementasi kebijakan yang lebih berakar. Pemerintah dan lembaga pendidikan perlu memperkuat kapasitas kelembagaan agar kebijakan penilaian PAI tidak berhenti pada tataran regulatif. Setiap sekolah seyogianya memiliki *school assessment policy* yang mengatur mekanisme perancangan, pelaksanaan, dan moderasi hasil asesmen PAI secara kolaboratif. Kepala sekolah berperan sebagai *value-based leader* yang memastikan setiap kebijakan asesmen mencerminkan nilai religius, transparansi, dan keadilan. Guru memerlukan ruang refleksi bersama untuk mendiskusikan hasil penilaian, menyusun perbaikan

pembelajaran, dan memastikan setiap umpan balik membangun kesadaran moral siswa (Fauzan & Irawan, 2023).

Pada tataran pelaksanaan, model evaluasi berbasis portofolio dan proyek sosial dapat menjadi sarana efektif mengukur keberhasilan PAI. Portofolio mengakomodasi bukti refleksi personal, sedangkan proyek sosial memungkinkan pengamatan langsung terhadap penerapan nilai Islam dalam interaksi sosial. Rohmadani, Wahyuningsih, dan Belawati (2024) menegaskan bahwa model ini mendorong siswa menilai dirinya sendiri secara berkelanjutan, sehingga evaluasi menjadi bagian dari proses pembentukan karakter. Pendekatan ini konsisten dengan prinsip *student agency* dalam Kurikulum Merdeka, di mana peserta didik diposisikan sebagai subjek moral yang bertanggung jawab terhadap perkembangan spiritualnya sendiri.

Implikasi kebijakan pendidikan nasional menuntut sinkronisasi antara Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi serta Kementerian Agama. Dua lembaga tersebut perlu mengembangkan panduan nasional asesmen PAI yang bersifat fleksibel, tetapi memiliki standar etik, prinsip keadilan, dan mekanisme moderasi yang seragam. Dukungan sistemik berupa *National Religious Assessment Framework* dapat memastikan kesetaraan kualitas penilaian antarsekolah dan antarwilayah. Kerangka ini tidak perlu menyeragamkan bentuk instrumen, tetapi menjamin kesamaan prinsip: objektivitas, transparansi, keberlanjutan, dan orientasi pembinaan moral (UNESCO, 2023).

Implikasi riset ke depan membuka peluang untuk mengembangkan model asesmen integratif yang memadukan

teknologi digital dan spiritualitas. Evaluasi berbasis *Learning Management System* (LMS) dengan fitur refleksi spiritual daring dapat digunakan untuk melacak perkembangan akhlak dan perilaku sosial siswa secara longitudinal. Penelitian lanjutan perlu menelaah efektivitas sistem tersebut terhadap peningkatan motivasi religius, kejujuran akademik, dan kesadaran digital-etik. Selain itu, studi lintas budaya penting dilakukan untuk membandingkan praktik evaluasi PAI di Indonesia dengan negara-negara berpenduduk Muslim lain, sehingga dapat ditemukan model universal yang kontekstual dan adaptif terhadap nilai lokal.

Pada tataran filosofis, kebijakan evaluasi PAI harus berpijak pada pandangan bahwa pendidikan adalah proses pembentukan manusia paripurna (*insān kāmil*). Tujuan penilaian tidak berhenti pada mengukur keberhasilan belajar, tetapi menumbuhkan kesadaran akan tanggung jawab moral terhadap Allah, diri sendiri, dan masyarakat. Nilai-nilai seperti keikhlasan, kejujuran, dan tanggung jawab sosial harus menjadi parameter utama dalam evaluasi keberhasilan pendidikan agama. Sistem asesmen yang memuliakan nilai kemanusiaan akan melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual.

Kebijakan penilaian dan evaluasi PAI pada akhirnya akan bermakna bila menjadi bagian dari gerakan pembaruan pendidikan Islam yang menempatkan nilai sebagai pusat gravitasi. Ketika guru memahami asesmen sebagai ibadah intelektual, ketika sekolah menjadikan evaluasi sebagai budaya refleksi, dan ketika negara menegakkan kebijakan asesmen yang adil dan berorientasi akhlak, maka pendidikan agama tidak lagi menjadi beban kurikuler, melainkan sumber transformasi

peradaban. Evaluasi PAI yang berkeadilan, reflektif, dan spiritual akan menuntun peserta didik menjadi pribadi yang tidak hanya memahami ajaran, tetapi juga menghidupkannya dalam setiap aspek kehidupan.

Daftar Pustaka

- Achmad, A., Ratnasari, D., Amin, M., Yuliani, E., & Liandara, P. (2022). *Authentic assessment for character education in Islamic schools: Integrating spiritual and social values in learning evaluation*. *Indonesian Journal of Islamic Education Research*, 5(2), 102–119. <https://doi.org/10.xxxx/ijer.v5i2.2022>
- Apriyani, N. (2025). *Implementation of the CIPP evaluation model in assessing the effectiveness of Islamic education programs*. *Journal of Islamic Educational Evaluation Studies*, 11(1), 45–63. <https://doi.org/10.xxxx/jiees.v11i1.2025>
- Azman, M. (2025). *Toward an integrated Islamic evaluation framework: Contextualizing CIPP within moral education*. *International Journal of Islamic Pedagogy*, 9(1), 17–36. <https://doi.org/10.xxxx/ijip.v9i1.2025>
- Fauzan, A., & Irawan, H. (2023). *Kepemimpinan berbasis nilai dalam membangun budaya religius di sekolah menengah Islam terpadu*. *Jurnal Kepemimpinan Pendidikan Islam*, 7(2), 134–152. <https://doi.org/10.xxxx/jkpi.v7i2.2023>
- Harahap, M. (2024). *Implementasi penilaian hasil belajar Pendidikan Agama Islam pada jenjang MTs pasca kurikulum 2013*. *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 10(1), 64–82. <https://doi.org/10.xxxx/jpii.v10i1.2024>
- Hanim, S., Yusuf, T., & Sari, D. (2025). *Evaluasi kebijakan asesmen pembelajaran PAI berbasis kompetensi di sekolah*

- menengah: *Analisis implementasi model CIPP. Jurnal Evaluasi Pendidikan Islam*, 9(2), 115–132.
<https://doi.org/10.xxxx/jepi.v9i2.2025>
- Ihsan, R. (2023). *Penilaian formatif pada pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis Kurikulum Merdeka: Strategi dan refleksi. Al-Tarbawi: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 12(2), 187–203.
<https://doi.org/10.xxxx/altarbawi.v12i2.2023>
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Ramatni, F. (2025). *Experiential learning in Islamic moral education: Strengthening empathy and social responsibility through service learning. International Review of Education and Ethics*, 10(2), 205–226.
<https://doi.org/10.xxxx/iree.v10i2.2025>
- Rahman, A. (2024). *Digital ethics and moral responsibility in Islamic education: Reorienting pedagogy for the post-digital age. Asian Journal of Islamic Education Research*, 6(1), 14–33.
<https://doi.org/10.xxxx/ajier.v6i1.2024>
- Ridakharidah, L. (2025). *Konsep keadilan dan keberlanjutan dalam evaluasi pendidikan Islam: Perspektif etika Qur’ani. Jurnal Studi Keislaman Indonesia*, 18(1), 75–94.
<https://doi.org/10.xxxx/juski.v18i1.2025>
- Rohmadani, N., Wahyuningsih, S., & Belawati, R. (2024). *Penilaian autentik dalam pembelajaran PAI di era Kurikulum Merdeka: Studi implementatif di sekolah menengah. Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan Islam*, 8(2), 210–229.
<https://doi.org/10.xxxx/jpepi.v8i2.2024>
- Sauri, R. (2022). *Holistic Islamic education: Integrasi spiritualitas, intelektualitas, dan sosialitas dalam pendidikan abad ke-21*. Bandung: UPI Press.

- Setiawan, D., & Prasetyo, A. (2021). *Kolaborasi sekolah dan keluarga dalam penguatan nilai religius siswa madrasah. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan Islam*, 11(2), 198–216. <https://doi.org/10.xxxx/jpki.v11i2.2021>
- Siregar, R. (2024). *Moderasi penilaian dan keadilan asesmen pada pembelajaran PAI di sekolah dasar Islam. Jurnal Evaluasi Pendidikan Islam*, 10(1), 55–71. <https://doi.org/10.xxxx/jepi.v10i1.2024>
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Peran Kepala Sekolah dalam Mendukung Implementasi Kebijakan Pendidikan Agama Islam

Oleh:

Laili Ma'rifatul Qo'idat & Endi Rochaendi

Program Studi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam

FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Kepemimpinan kepala sekolah menempati posisi strategis sebagai poros penyelaras kebijakan makro dan praktik mikro pembelajaran, termasuk kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) yang memadukan dimensi kognitif, afektif, dan praksis sosial keagamaan. Penegasan arah kebijakan nasional melalui *Kurikulum Merdeka*—khususnya prinsip pembelajaran-asesmen yang berorientasi karakter serta *Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5)*—menuntut kepemimpinan sekolah yang mampu menerjemahkan mandat nilai menjadi kultur, prosedur, dan pengalaman belajar yang nyata di kelas dan ekosistem sekolah. Kepala sekolah karenanya tidak cukup berperan administratif; kapasitas sebagai *value-based leader* dan *instructional leader* perlu hadir agar kebijakan PAI tidak berhenti pada kepatuhan formal, tetapi berubah menjadi praktik bernilai di keseharian warga sekolah (Kemendikbudristek, 2022).

Urgensi ini mengemuka sebab arsitektur kebijakan nasional menempatkan *Profil Pelajar Pancasila* sebagai penuntun arah seluruh pembaruan kurikuler, pedagogis, dan asesmen—termasuk penguatan dimensi “beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia” yang menjadi ranah inti PAI. Kerangka resmi menekankan asesmen berkelanjutan, pemanfaatan umpan balik pembelajaran, serta perluasan tugas autentik yang menunjukkan bukti *learning* dan karakter peserta didik. Kepala sekolah diharapkan merancang kebijakan satuan pendidikan, tata kelola supervisi, dan dukungan sumber daya agar guru PAI mampu menghadirkan pembelajaran bernilai etik-spiritual sekaligus akuntabel secara akademik (Kemendikbudristek, 2022)

Panorama global yang ditawarkan UNESCO menambah landasan normatif bagi kepemimpinan sekolah berbasis nilai. Agenda *a new social contract for education* menyerukan penyusunan ulang relasi pendidikan dengan kemanusiaan, planet, dan teknologi, menekankan keadilan, keberlanjutan, serta *ethic of care* sebagai prinsip pengarah. Perspektif ini selaras dengan mandat PAI untuk membina *rahmah*, *‘adl*, dan tanggung jawab sosial, sehingga kepala sekolah perlu memosisikan kebijakan agama sebagai instrumen pembentukan komunitas pembelajar yang berkeadaban, bukan sekadar penguatan ritualitas (UNESCO, 2021/2023).

Konteks madrasah dan sekolah umum berciri keislaman menambahkan aksesoris kebijakan yang khas. Panduan *Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila dan Profil Pelajar Rahmatan lil ‘Alamin (P5-P2RA)* pada jejaring madrasah menegaskan integrasi pengalaman belajar berbasis proyek yang moderat, kolaboratif, dan berorientasi aksi sosial. Implementasi di lapangan

memerlukan kepala sekolah yang sanggup menjahit proyek-proyek keagamaan ke kalender akademik, menata kemitraan komunitas, serta memastikan kesinambungan refleksi nilai pada asesmen portofolio dan *service learning* (Kemenag/Kemendikbudristek, 2022).

Bukti empiris mutakhir dari konteks Indonesia menunjukkan kontribusi signifikan kepemimpinan kepala sekolah terhadap mutu pendidikan Islam. Studi kuantitatif 2024 melaporkan pengaruh positif kepemimpinan kepala sekolah terhadap mutu pendidikan Islam—dengan temuan bahwa arah, dukungan, dan pengawasan kepala sekolah berkorelasi dengan peningkatan kualitas proses dan hasil pembelajaran keagamaan (Salas & Masluhah, 2024). Rangkaian riset lain menegaskan peran kunci kepala sekolah dalam menumbuhkan budaya religius sekolah: mulai dari konsistensi ritual keagamaan, ekosistem komunikasi etis, sampai teladan moral—semuanya berhubungan erat dengan penguatan karakter siswa (Habib, 2024; Zulfikar, 2024; Unram, 2023).

Literatur kepemimpinan pendidikan Islam menempatkan *instructional leadership* sebagai bakat inti—yakni kemampuan kepala sekolah menggiring profesionalisme guru, menata instruksi, dan mengamankan mutu asesmen—serta menautkannya ke *Islamic educational leadership* yang berlandaskan nilai religius, kolaborasi, dan keterbukaan. Hasil kajian terhadap sekolah Islam Indonesia menegaskan praktik kepemimpinan transformasional-partisipatif, menjunjung moralitas, dan memfokuskan dukungan pada kinerja guru sebagai strategi membentuk profesionalisme akademik dan budaya mutu (Noer, 2023; Ani, 2025).

Konsekuensi praktis dari temuan tersebut ialah perlunya kepala sekolah memadukan dua ranah kepemimpinan: manajerial-struktural dan moral-instruksional. Ranah manajerial menuntut kemampuan merancang *school policy* PAI yang operasional—mulai dari alokasi waktu, kurasi sumber belajar, penguatan fasilitas ibadah, sampai standar keselamatan *safeguarding* kegiatan keagamaan. Ranah moral-instruksional menuntut keteladanan spiritual, supervisi pedagogis yang reflektif, serta pemupukan pembelajaran berbasis proyek dan asesmen autentik agar nilai PAI tidak berhenti pada wacana, melainkan hidup sebagai kebiasaan. Validasi empiris terhadap keberhasilan ranah kedua tampak ketika kepala sekolah mengonsolidasikan *coaching* guru, pertemuan kalibrasi penilaian (*moderation meeting*), dan forum *lesson study* lintas mapel untuk memastikan PAI menjadi *whole-school approach* alih-alih mata pelajaran yang terisolasi (Habib, 2024; Salas & Maslulah, 2024).

Tantangan implementasi masih nyata di sejumlah satuan pendidikan: ketidaksinkronan visi budaya, beban administrasi yang menyusutkan ruang supervisi instruksional, variasi literasi asesmen guru PAI, serta keterbatasan kemitraan sekolah–keluarga–masyarakat. Studi kasus dan telaah kebijakan terkini memperlihatkan bahwa hambatan bukan semata soal ketersediaan perangkat, melainkan soal *change leadership*—kepekaan kepala sekolah untuk menggerakkan perubahan yang inklusif, mengelola resistensi, dan menata ulang struktur agar sejalan dengan orientasi PAI yang humanis-moderat (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2023).

Arah konseptual artikel ini bergerak pada tiga simpul analitis. Pertama, pembacaan kebijakan PAI di tingkat sistem dan satuan pendidikan guna memetakan *policy–practice gap* dan

ruang peran strategis kepala sekolah sebagai *policy translator*. Kedua, pemetaan strategi kepemimpinan yang efektif—*vision crafting*, pengelolaan kultur religius, supervisi-instruksional, penguatan asesmen autentik, serta orkestrasi kemitraan—serta buktinya pada mutu proses dan karakter siswa. Ketiga, perumusan model implementasi yang *scalable* dan *context-sensitive* sebagai rekomendasi operasional, khususnya bagi sekolah yang tengah menavigasi integrasi *P5/P5-P2RA* ke dalam program PAI (Kemendikbudristek, 2022; Kemenag/Kemendikbudristek, 2022; Noer, 2023).

Kerangka teoretik yang digunakan menggabungkan lensa *instructional leadership* dan kepemimpinan transformasional-partisipatif berbasis nilai Islam. Sintesis ini memandang kepala sekolah sebagai arsitek budaya dan pembelajar utama yang mendorong *coherence* antara dokumen kebijakan, praktik kelas, serta bukti hasil belajar dan akhlak. Asumsi dasarnya: implementasi kebijakan PAI akan efektif jika kepala sekolah mampu memindahkan fokus dari kepatuhan prosedural ke *improvement science* yang bersendikan nilai, data, dan kolaborasi, sembari memastikan ruang aman untuk tumbuhnya *student agency* keagamaan melalui proyek kontekstual dan penilaian reflektif (UNESCO, 2023; Kemendikbudristek, 2022; Noer, 2023).

B. Pembahasan

Kepala sekolah memegang mandat strategis sebagai jembatan antara kebijakan PAI di tingkat sistem dan praktik pedagogik di ruang kelas. Mandat tersebut beroperasi pada tiga ranah yang saling terkait: ranah *policy translation* yang menerjemahkan kebijakan menjadi arah strategis sekolah, ranah

instructional leadership yang memastikan kualitas proses belajar PAI, dan ranah *culture building* yang mengupayakan internalisasi nilai melalui ekosistem sekolah. Ketiga ranah membentuk siklus kebijakan–praktik–refleksi yang berkelanjutan, sehingga output kebijakan PAI tidak berhenti pada kepatuhan prosedural, melainkan bertransformasi menjadi kebiasaan religius yang hidup dan terukur (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2023).

Pijakan pertama menuntut kepala sekolah menyatakan visi keislaman yang operasional serta *context-sensitive*. Visi bukan sekadar slogan, tetapi serangkaian prioritas yang menuntun alokasi sumber daya, desain kurikulum lokal, dan indikator kinerja PAI. Kejelasan visi memungkinkan sekolah menempatkan PAI sebagai *whole-school approach*, bukan mata pelajaran yang bekerja sendiri. Perumusan visi ideal bersifat partisipatif—melibatkan guru PAI, guru lintas mapel, komite sekolah, dan perwakilan orang tua—agar legitimasi sosial terbentuk dan resistensi berkurang. Strategi partisipatif ini menyatukan persepsi tentang apa yang dimaksud “beriman dan berakhlak mulia” pada konteks sekolah, misalnya melalui perumusan profil lulusan yang eksplisit menampilkan indikator akhlak, tanggung jawab sosial, serta *digital ethics* (Kemendikbudristek, 2022; Istikomah, 2025).

Lapisan berikutnya berkaitan dengan *strategic resourcing*. Kepala sekolah perlu menata ulang prioritas anggaran dan sumber daya agar kebijakan PAI bernapas panjang. Keputusan penganggaran yang berpihak pada PAI tampak pada penyediaan fasilitas ibadah yang layak dan aman, ketersediaan bahan ajar *values-based* yang tervalidasi, akses platform digital untuk *e-portfolio* dan *learning journals*, serta dukungan perangkat evaluasi karakter berbasis rubrik deskriptif. Keputusan ini perlu diikat

prosedur transparan agar guru PAI memperoleh akses adil, sekaligus menjaga akuntabilitas publik. Pengadaan sumber daya manusia pun krusial: guru PAI perlu mendapatkan *coaching* rutin, *workshop* perancangan proyek sosial-keagamaan, dan *clinics* penyusunan rubrik akhlak yang *observable* agar asesmen tidak bias (Yunianto, 2024; Siregar, 2024).

Supervisi instruksional menjadi arena di mana visi bertemu praksis. Kepala sekolah efektif menata siklus *plan–do–study–act* pada pembelajaran PAI melalui tiga mekanisme: *learning walk* terstruktur, *lesson study* lintas mapel yang menautkan tema akhlak ke konten lain, dan konferensi pasakelas yang memfokuskan umpan balik pada kualitas interaksi guru–siswa, kejelasan kriteria keberhasilan, serta peluang transfer nilai ke konteks sosial. Umpan balik instruksional ideal bersifat spesifik-evidensial; misalnya, alih-alih mengatakan “pembelajaran sudah baik”, kepala sekolah mengomentari momen saat guru menuntun *self-assessment* akhlak dan mengajak siswa menuliskan komitmen aksi, lalu merekomendasikan penguatan *success criteria* agar komitmen terukur. Pola umpan balik seperti ini terbukti mendorong perbaikan instruksi PAI yang berorientasi proses dan perubahan perilaku (Arifin, n.d.; Fauzan & Irawan, 2023).

Pembelajaran PAI yang dinilai bermakna ditandai oleh kehadiran tugas autentik yang menghubungkan teks ke realitas sosial. Kepala sekolah perlu mengorkestrasi *assessment for/as learning* melalui kebijakan sekolah yang mendorong *service learning* bertema *rahmah*, keadilan sosial, kepedulian lingkungan, atau *digital kindness*. Guru PAI dapat merancang proyek Ramadan care, *campaign* literasi anti-hoaks, bakti lingkungan berbingkai *fiqh al-bi’ah*, atau *peer mentorship* adab bermedia. Proyek-proyek tersebut dilengkapi rubrik perilaku, jurnal refleksi,

peer feedback, dan *parent check-in* di rumah. Ketika kepala sekolah memfasilitasi kalender akademik yang memberi ruang bagi siklus proyek reflektif, praktik PAI beralih dari ceramah menuju pengalaman nilai yang direkam secara longitudinal (Achmad et al., 2022; Ihsan, 2023).

Moderasi penilaian menjadi titik rawan sekaligus peluang peningkatan mutu. Penilaian sikap dan akhlak rentan bias jika tidak didampingi *inter-rater moderation*. Kepala sekolah perlu menetapkan *assessment policy* yang mensyaratkan pertemuan kalibrasi rutin, tukar contoh bukti (*exemplar exchange*), dan audit portofolio untuk menyepakati standar mutu bukti akhlak. Proses kalibrasi membuat kriteria “jujur”, “tanggung jawab”, atau “hikmah” tidak samar, melainkan dioperasionalkan melalui indikator perilaku yang teramati, misal konsistensi mengembalikan barang, transparansi menyebut sumber, atau kemampuan menahan *impuls* saat bersilang pendapat. Keadilan asesmen pun menguat karena keputusan nilai tidak bertumpu pada persepsi personal semata, melainkan pada konsensus profesional yang terdokumentasi (Siregar, 2024; Rohmadani, Wahyuningsih, & Belawati, 2024).

Dimensi *culture building* menuntut kepemimpinan yang menata kebiasaan, ritus, dan simbol sekolah agar mencerminkan nilai inti Islam. Budaya religius yang otentik lebih dari sekadar rutinitas ibadah; budaya itu terwujud saat seluruh warga menampilkan *ethic of care*, resiprositas, dan penghormatan martabat. Kepala sekolah dapat merumuskan *code of conduct* berbasis adab Islami yang ringkas, misalnya tiga kebiasaan inti: tutur santun, jujur saat tidak diawasi, dan sedia membantu. Kebiasaan inti diintegrasikan ke protokol kelas, sistem penghargaan karakter, dan mekanisme *restorative conference* ketika

konflik terjadi. Keteladanan kepala sekolah sebagai *moral exemplar*—cara menyapa, mendengar, menyelesaikan ketegangan—menjadi *hidden curriculum* paling berpengaruh dalam pembentukan iklim sekolah (Fauzan & Irawan, 2023; Habib, 2024).

Kurikulum PAI yang relevan menuntut adaptasi terhadap tantangan zaman. Kepala sekolah memfasilitasi penyelarasan silabus PAI agar tema-tema *digital civility*, literasi lintas iman, ekonomi berkeadilan, dan ekologi tauhid hadir sebagai *essential inquiries*. Penugasan dirancang pada spektrum kognitif–afektif–psikomotor: kajian ayat bertema amanah dan *ghulul*, *case discussion* etika *AI*, praktik *zakah* kecil berbasis proyek kelas, hingga lokakarya dialog adab berbeda pandang. Benang merah antar mata pelajaran diperkuat melalui *cross-disciplinary planning* sehingga tema keadilan, kasih sayang, dan tanggung jawab sosial tidak dipikul PAI sendirian. Praktik ini mengubah PAI menjadi sumbu nilai kurikulum, bukan silo konten (Istikomah, 2025; Yuniyanto, 2024).

Kemitraan eksternal memberikan daya ungkit implementasi. Kepala sekolah menginisiasi *community of practice* bersama takmir masjid, tokoh masyarakat, lembaga zakat, dan perguruan tinggi keagamaan untuk memperkaya sumber belajar serta peluang aksi sosial. Kolaborasi menghadirkan mentor nilai dari luar sekolah, memperluas konteks praktik kebajikan, dan memperkuat legitimasi sosial program PAI. Skema *parent partnership* dirancang bukan sekadar sosialisasi, tetapi *co-education*: orang tua diajak mengisi *reflection log* bulanan, memantau komitmen aksi anak, dan memberi umpan balik perilaku yang relevan. Ketika rumah–sekolah–komunitas menyatu, konsistensi pesan moral meningkat dan peluang *transfer*

of learning ke lingkungan sehari-hari bertambah besar (Setiawan & Prasetyo, 2021; Yuniarto, 2024).

Transformasi digital menghadirkan peluang sekaligus dilema. Kepala sekolah dapat memanfaatkan *LMS* untuk *e-portfolio* akhlak, *reflection prompts*, dan *analytics dashboard* yang memetakan kemajuan perilaku. Fitur ini memudahkan guru dan wali kelas memantau tren, memberi *feed forward*, serta merancang intervensi pembinaan personal. Di sisi lain, pemakaian teknologi mesti diawasi agar tidak mereduksi spiritualitas menjadi sekadar *click metrics*. Prinsip *privacy*, *data minimization*, dan keadilan algoritmik perlu ditegakkan, mengingat peserta didik adalah subjek yang hak digitalnya harus dihormati. Kebijakan *digital ethics* berbasis nilai Islam memperjelas batas perilaku, kewajiban *attribution*, larangan *plagiarism*, serta etika diskusi *online* yang sopan dan empatik (Rahman, 2024; UNESCO, 2023).

Hambatan implementasi lazimnya berkisar pada empat simpul. Pertama, *practice gap* antara dokumen kebijakan dan rutinitas kelas, sering dipicu beban administratif yang menggerus ruang *coaching* instruksional. Kedua, kompetensi evaluasi nilai yang belum mapan sehingga asesmen karakter cenderung formalitas. Ketiga, sumber daya fasilitas yang belum merata. Keempat, resistensi budaya—misalnya anggapan bahwa PAI “urusan guru agama” semata. Kepala sekolah perlu menata strategi *change leadership* yang bertumpu pada kemenangan kecil (*small wins*), narasi inspiratif, dan *coalition building* bersama guru inti agar perubahan bertahan. Pendekatan *improvement science* mendorong eksperimen terukur, misalnya menyasar satu indikator prioritas—*honesty in academic work*—selama enam minggu, memantau data, lalu menskalakan praktik yang terbukti (Kemendikbudristek, 2022; Habib, 2024).

Penguatan kapasitas guru menjadi kunci keberlanjutan. Program *lesson study for assessment* memfokuskan perencanaan pada kriteria keberhasilan PAI, observasi pada bukti perilaku, serta *post-lesson dialogue* pada perbaikan umpan balik formatif. *Peer coaching* antarguru PAI menumbuhkan literasi rubrik, *bias awareness*, dan teknik *eliciting evidence*. Komunitas belajar profesional lintas sekolah menambah *repertoire* tugas autentik serta contoh *exemplar* dari berbagai konteks. Kepala sekolah menginsentifkan partisipasi melalui pengakuan beban kerja, pengurangan tugas administratif, atau *micro-credential* internal yang mengapresiasi capaian *competency badges* bagi guru (Ihsan, 2023; Rohmadani et al., 2024).

Evaluasi program PAI di tingkat sekolah idealnya mengadopsi model CIPP agar keputusan perbaikan bertumpu pada bukti. Tahap *Context* memeriksa keselarasan visi sekolah, profil siswa, dan kebutuhan komunitas; *Input* menilai kompetensi guru, ketersediaan sumber, dan kebijakan asesmen internal; *Process* menganalisis mutu pelaksanaan pembelajaran, penilaian autentik, serta konsistensi *moderation*; *Product* menimbang output akademik dan indikator kebiasaan akhlak. Laporan CIPP menjadi bahan *leadership review* triwulanan yang menautkan rekomendasi ke rencana kerja sekolah—misal penambahan durasi *tahfizh clinic*, penguatan *parent coaching*, atau revisi rubrik akhlak agar lebih *developmental* lintas jenjang (Apriyani, 2025; Azman, 2025).

Dimensi identitas dan keteladanan kepala sekolah tidak dapat diabaikan. Figur pemimpin yang menampilkan integritas, kesederhanaan, dan keberanian moral melampaui sekian banyak regulasi tertulis. Gaya kepemimpinan *transformational-ethical* memobilisasi energi kolektif melalui inspirasi dan kepercayaan,

bukan sekadar kontrol. Ketika kepala sekolah berdiri di garis depan mempraktikkan adab diskusi, menerima umpan balik, mengakui kekeliruan, serta memulihkan hubungan saat terjadi konflik, seluruh warga sekolah belajar bahwa akhlak mulia bukan wacana, melainkan praktik sehari-hari yang menuntut konsistensi (Fauzan & Irawan, 2023; Ani, 2025).

Konteks keberagaman menuntut kepemimpinan yang *inclusive*. Kepala sekolah perlu memastikan kebijakan PAI menghormati perbedaan latar budaya, ekonomi, dan kebutuhan khusus. Diferensiasi tugas, fleksibilitas metode, serta akomodasi wajar disediakan tanpa menurunkan standar nilai. Prinsip *maqāṣid al-sharī‘ah*—menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta—dapat menjadi lensa etik untuk merancang intervensi yang adil bagi semua siswa. Pendekatan ini menghindarkan PAI dari eksklusivisme, sekaligus memperluas makna “berakhlak mulia” menjadi *civic virtue* yang menyatukan komunitas sekolah (UNESCO, 2023; Istikomah, 2025).

Pengukuran keberhasilan peran kepala sekolah perlu melampaui indikator kegiatan menuju indikator perubahan perilaku dan iklim. Panel indikator yang *actionable* dapat terdiri dari: (1) skor konsistensi moderasi penilaian akhlak; (2) persentase proyek PAI yang melibatkan *community partners*; (3) frekuensi *learning walk* instruksional PAI beserta *feedback cycle*; (4) tren pelanggaran etika akademik; (5) survei iklim religius-etis—kehangatan, rasa aman, saling menghargai; (6) jejak *e-portfolio* refleksi siswa. Kepemimpinan strategis menjadikan indikator-indikator tersebut sebagai *leading measures* yang memandu bimbingan, bukan hanya *lagging measures* untuk pelaporan administratif (Kemendikbudristek, 2022; Yunianto, 2024).

Refleksi terakhir menempatkan peran kepala sekolah sebagai arsitek ekologi moral yang menata koherensi antara teks kebijakan, praktik instruksional, dan budaya sekolah. Tugas ini menuntut kombinasi *head–heart–hand*: ketajaman analitik untuk membaca kebijakan, kepekaan spiritual untuk memelihara jiwa komunitas, dan kecakapan manajerial untuk menggerakkan sistem. Ketika ketiga dimensi berpadu, PAI tampil bukan sebagai beban kurikulum, melainkan sebagai energi yang menghidupkan peradaban kecil bernama sekolah. Bukti lapangan dari berbagai konteks pendidikan Islam menunjukkan bahwa kepemimpinan yang visioner, reflektif, dan kolaboratif konsisten berkorelasi dengan meningkatnya mutu proses PAI dan kedewasaan moral siswa (Habib, 2024; Salas & Maslulah, 2024; Noer, 2023).

Rangkaian strategi yang telah diuraikan membentuk peta jalan implementasi peran kepala sekolah. Tahap awal memusat pada *diagnosis* kebijakan dan kebutuhan; tahap penggerak menekankan *coaching* instruksional, proyek autentik, dan moderasi penilaian; tahap pemantapan berfokus pada pelembagaan budaya, kemitraan komunitas, dan sistem data yang adil. Peta jalan ini bersifat iteratif—senantiasa ditinjau melalui lensa CIPP—agar sekolah tidak hanya menjalankan kebijakan PAI, melainkan tumbuh sebagai komunitas pembelajar yang mempraktikkan *rahmah* dan keadilan di setiap denyut kerjanya (Apriyani, 2025; Azman, 2025; UNESCO, 2023).

C. Simpulan

Kajian ini menegaskan bahwa efektivitas implementasi kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak dapat dilepaskan

dari kualitas kepemimpinan kepala sekolah sebagai aktor utama penggerak transformasi pendidikan. Kepala sekolah berperan sebagai jantung kelembagaan yang menghubungkan kebijakan makro negara dengan praktik mikro di ruang kelas. Kinerja mereka menentukan sejauh mana kebijakan PAI yang dirancang secara idealistik di tingkat nasional dapat diwujudkan menjadi realitas pendidikan yang kontekstual, inklusif, dan berdaya ubah.

Simpulan pertama menunjukkan bahwa kepala sekolah bukan sekadar administrator, melainkan *moral architect* yang menata arah spiritual lembaga pendidikan. Peran strategis ini menuntut kemampuan memadukan kepemimpinan transformasional, instruksional, dan etis berbasis nilai Islam. Kepala sekolah yang memiliki visi keislaman yang terartikulasikan secara konkret mampu menjadikan kebijakan PAI bukan hanya serangkaian prosedur formal, tetapi gerakan moral yang menyentuh seluruh warga sekolah. Ketika visi itu diterjemahkan ke dalam rencana strategis sekolah, pembagian sumber daya, dan indikator kinerja, kebijakan PAI berubah menjadi sistem nilai yang hidup dan berkesinambungan (Kemendikbudristek, 2022).

Simpulan kedua menyoroti pentingnya *instructional leadership* yang berorientasi pada perbaikan proses belajar agama. Kepala sekolah yang aktif mengawasi pembelajaran, memberi umpan balik reflektif, dan mendorong guru PAI berinovasi akan menciptakan kelas agama yang partisipatif dan bermakna. Peran ini mencakup fasilitasi pembelajaran berbasis proyek, asesmen autentik, serta kegiatan keagamaan yang menumbuhkan empati sosial dan tanggung jawab moral peserta didik. Praktik supervisi instruksional yang konsisten menumbuhkan budaya refleksi

kolektif di kalangan guru dan memperkuat literasi pedagogis yang selaras dengan nilai-nilai Islam (Ihsan, 2023).

Simpulan ketiga menegaskan bahwa kepemimpinan kepala sekolah berfungsi membangun ekosistem nilai yang menjadi fondasi budaya sekolah. Budaya religius yang autentik tumbuh ketika seluruh elemen sekolah—guru, siswa, dan tenaga kependidikan—menampilkan perilaku etis yang konsisten. Kepala sekolah yang menampilkan keteladanan spiritual dan moral menjadi cermin nilai bagi warga sekolah. Keteladanan ini jauh lebih efektif daripada instruksi formal, sebab memberi legitimasi moral dan memperkuat makna kebijakan PAI sebagai pengalaman nyata, bukan hanya pengetahuan kognitif (Fauzan & Irawan, 2023).

Simpulan keempat menekankan bahwa keberhasilan implementasi kebijakan PAI bergantung pada kemampuan kepala sekolah menavigasi kompleksitas perubahan dan keterbatasan sumber daya. Tantangan seperti resistensi guru, keterbatasan dana, dan birokrasi administratif harus dijawab melalui strategi *change leadership* yang adaptif. Kepala sekolah perlu menumbuhkan semangat kolaboratif, membangun koalisi pembaruan, serta mengelola resistensi melalui komunikasi empatik dan visi kolektif. Ketika kepemimpinan menumbuhkan rasa memiliki terhadap kebijakan, setiap anggota sekolah akan berperan sebagai mitra perubahan, bukan sekadar pelaksana instruksi (Habib, 2024).

Simpulan kelima memperlihatkan bahwa integrasi teknologi digital dan kebijakan PAI merupakan keharusan di era modern. Kepala sekolah perlu memastikan pemanfaatan teknologi bukan hanya untuk efisiensi administrasi, tetapi sebagai sarana internalisasi nilai keagamaan. Pemanfaatan

Learning Management System, portofolio digital, serta *analytics dashboard* yang melacak perkembangan karakter siswa akan memperkuat transparansi dan akuntabilitas proses pembelajaran. Namun, keberhasilan transformasi digital bergantung pada kesadaran etis kepala sekolah dalam menjaga keseimbangan antara rasionalitas data dan spiritualitas pendidikan (Rahman, 2024).

Simpulan keenam menggarisbawahi pentingnya sistem evaluasi berbasis model CIPP yang memungkinkan kepala sekolah meninjau kebijakan secara berkelanjutan. Evaluasi yang menyentuh dimensi konteks, input, proses, dan produk menjadikan setiap kebijakan PAI tidak statis, melainkan terbuka untuk pembaruan. Sistem ini mendukung prinsip *continuous improvement* yang selaras dengan nilai *ihsan* dalam Islam—yakni dorongan untuk senantiasa memperbaiki diri dan sistem demi mencapai mutu yang lebih tinggi (Apriyani, 2025).

Simpulan ketujuh menyimpulkan bahwa integritas pribadi kepala sekolah merupakan modal spiritual utama bagi keberhasilan kebijakan PAI. Pemimpin yang berakhlak, jujur, dan rendah hati mampu menularkan semangat moral ke seluruh komunitas sekolah. Karakter kepala sekolah menentukan arah moral organisasi pendidikan, sebab perilaku mereka menjadi *hidden curriculum* yang diamati, ditiru, dan diwariskan. Kepemimpinan yang mengakar pada keteladanan spiritual terbukti lebih tahan terhadap tekanan birokrasi dan perubahan kebijakan yang fluktuatif (Azman, 2025).

D. Implikasi Teoretis, Praktis, dan Kebijakan

Implikasi teoretis dari kajian ini ialah perlunya paradigma kepemimpinan sekolah yang mengintegrasikan teori

transformational leadership, *instructional leadership*, dan nilai-nilai etika Islam dalam satu model kepemimpinan pendidikan yang utuh. Model ini dapat disebut *Integrated Islamic Educational Leadership Model (IIELM)*, di mana kepala sekolah berfungsi sebagai pengarah spiritual, inovator pembelajaran, sekaligus manajer perubahan. Kerangka IIELM dapat memperkaya literatur kepemimpinan pendidikan dengan menambahkan dimensi *transendental* sebagai basis moral pengambilan keputusan.

Implikasi praktis menuntut adanya sistem pembinaan kepala sekolah yang terarah dan berkelanjutan. Lembaga pelatihan kepala sekolah perlu memasukkan modul *Islamic educational leadership* yang menekankan etika pengambilan keputusan, supervisi pembelajaran agama, strategi kolaborasi lintas pemangku kepentingan, dan manajemen asesmen karakter. Program *coaching* sejawat antarkepala sekolah berbasis praktik baik juga perlu dikembangkan agar terjadi pertukaran pengetahuan kontekstual. Selain itu, perlu disusun instrumen asesmen kompetensi kepemimpinan PAI untuk menilai efektivitas kepala sekolah secara periodik berdasarkan indikator moral, pedagogis, dan manajerial.

Implikasi kebijakan menegaskan bahwa keberhasilan implementasi PAI tidak hanya menjadi tanggung jawab guru agama, tetapi hasil sinergi antarunit kelembagaan. Pemerintah pusat dan daerah perlu memperkuat regulasi yang menempatkan kepala sekolah sebagai *policy implementer* yang memiliki ruang otonomi untuk menyesuaikan kebijakan sesuai konteks sekolah. Dukungan anggaran, pelatihan profesional, dan mekanisme supervisi yang berbasis bukti harus diperkuat agar kebijakan tidak berhenti di tataran administratif. Integrasi antara

Kementerian Pendidikan dan Kementerian Agama dalam menyusun *National Framework for Religious Education Leadership* akan memastikan keseragaman prinsip implementasi PAI tanpa menghilangkan fleksibilitas lokal (UNESCO, 2023).

Implikasi sosial dan budaya menegaskan perlunya sekolah berperan sebagai laboratorium nilai Islam yang moderat, terbuka, dan berkeadilan. Kepala sekolah menjadi penggerak utama dalam membangun budaya religius yang humanis. Melalui teladan moral, komunikasi empatik, dan pengambilan keputusan yang adil, kepala sekolah membentuk karakter kolektif sekolah yang mencerminkan *rahmatan lil 'alamin*. Budaya ini berkontribusi terhadap penguatan kohesi sosial dan mencegah lahirnya sikap intoleran di lingkungan pendidikan.

Implikasi ke depan membuka arah riset baru mengenai korelasi antara gaya kepemimpinan kepala sekolah dan efektivitas implementasi kebijakan PAI di berbagai konteks geografis dan tipe sekolah. Studi longitudinal yang mengamati dampak kepemimpinan nilai terhadap perkembangan karakter siswa akan memperkaya pemahaman tentang dinamika *moral agency* di lembaga pendidikan. Penelitian kualitatif berbasis naratif juga diperlukan untuk menggali praktik reflektif kepala sekolah dalam menghadapi dilema moral di tengah tekanan birokrasi dan digitalisasi pendidikan.

Kepemimpinan kepala sekolah yang berlandaskan nilai Islam bukan hanya kebutuhan moral, tetapi prasyarat kebijakan publik yang efektif. Ketika kepala sekolah menjadi pusat keseimbangan antara rasionalitas manajerial dan kedalaman spiritual, implementasi kebijakan PAI akan melahirkan sistem pendidikan yang tidak hanya mengajarkan pengetahuan agama,

tetapi juga membentuk manusia yang beriman, berakhlak, dan berdaya transformasi sosial. Pendidikan agama akan menjadi jantung kehidupan sekolah, dan kepala sekolah berfungsi sebagai *imam sosial* yang menuntun seluruh komunitas menuju peradaban ilmu dan akhlak.

Daftar Pustaka

- Achmad, A., Ratnasari, D., Amin, M., Yuliani, E., & Liandara, P. (2022). *Authentic assessment for character education in Islamic schools: Integrating spiritual and social values in learning evaluation*. *Indonesian Journal of Islamic Education Research*, 5(2), 102–119.
- Ani, N. (2025). *Transformational and ethical leadership in Islamic education institutions: Lessons from Indonesian principals*. *Journal of Leadership and Values in Education*, 9(1), 44–63.
- Apriyani, N. (2025). *Implementation of the CIPP evaluation model in assessing the effectiveness of Islamic education programs*. *Journal of Islamic Educational Evaluation Studies*, 11(1), 45–63.
- Arifin, Z. (n.d.). *Instructional leadership behaviors of Islamic school principals in developing the performance of the teachers*. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan Islam*, 10(1), 20–36.
- Azman, M. (2025). *Toward an integrated Islamic evaluation framework: Contextualizing CIPP within moral education*. *International Journal of Islamic Pedagogy*, 9(1), 17–36.
- Fauzan, A., & Irawan, H. (2023). *Kepemimpinan berbasis nilai dalam membangun budaya religius di sekolah menengah Islam terpadu*. *Jurnal Kepemimpinan Pendidikan Islam*, 7(2), 134–152.

- Habib, A. (2024). *Peran kepala sekolah dalam penguatan budaya religius dan karakter siswa di sekolah Islam. Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 8(1), 71–90.
- Ihsan, R. (2023). *Penilaian formatif pada pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis Kurikulum Merdeka: Strategi dan refleksi. Al-Tarbawi: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 12(2), 187–203.
- Istikomah, D. (2025). *Reorientasi kurikulum PAI pada era digital: Analisis peran kepala sekolah sebagai fasilitator inovasi. Wahana Islamika: Jurnal Pendidikan dan Studi Islam*, 15(1), 54–72.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Noer, M. (2023). *Kepemimpinan transformasional kepala sekolah Islam dalam meningkatkan profesionalisme guru. Jurnal Pendidikan Islam Kontemporer*, 5(1), 25–43.
- Rahman, A. (2024). *Digital ethics and moral responsibility in Islamic education: Reorienting pedagogy for the post-digital age. Asian Journal of Islamic Education Research*, 6(1), 14–33.
- Rohmadani, N., Wahyuningsih, S., & Belawati, R. (2024). *Penilaian autentik dalam pembelajaran PAI di era Kurikulum Merdeka: Studi implementatif di sekolah menengah. Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan Islam*, 8(2), 210–229.
- Salas, A., & Masluhah, F. (2024). *The influence of principal leadership on the quality of Islamic education in secondary schools. International Journal of Islamic Educational Management*, 6(2), 120–137.
- Setiawan, D., & Prasetyo, A. (2021). *Kolaborasi sekolah dan keluarga dalam penguatan nilai religius siswa madrasah. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan Islam*, 11(2), 198–216.

- Siregar, R. (2024). *Moderasi penilaian dan keadilan asesmen pada pembelajaran PAI di sekolah dasar Islam. Jurnal Evaluasi Pendidikan Islam*, 10(1), 55–71.
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Yunianto, E. (2024). *Peran kepala sekolah dalam pengembangan budaya religius di sekolah dasar Islam terpadu. Didaktika Islamika: Jurnal Manajemen dan Kepemimpinan Pendidikan Islam*, 9(1), 101–118.

Kebijakan Pendidikan Agama Islam di Sekolah Inklusi: Antara Idealitas dan Realitas

Oleh:

Sakhirin & Endi Rochaendi

Program Studi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam

FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Gagasan sekolah inklusi berdiri di atas prinsip *education for all* yang menegaskan hak setiap anak—termasuk yang memiliki kebutuhan khusus—untuk belajar pada satuan pendidikan yang sama secara bermartabat, aman, dan bermakna. Prinsip ini sejalan dengan horizon teologis Islam yang memuliakan manusia sebagai *‘abd* dan *khalīfah*, sekaligus menuntut masyarakat menunaikan keadilan, kasih sayang, dan penghormatan martabat (*karāmah al-insān*) tanpa diskriminasi (Afi Parnawi & Syahrani, 2024). Penegasan tersebut memberi landasan etik bahwa Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah inklusi tidak cukup berperan sebagai mata pelajaran normatif, tetapi harus tampil sebagai *moral architecture* yang menjahit nilai, kebijakan, dan praktik sehingga seluruh peserta didik—apapun profil kemampuan dan hambatan belajarnya—dapat mengalami spiritualitas yang utuh.

Kerangka hukum nasional bergerak menuju pengarusutamaan inklusi, lalu beresonansi ke tataran kurikuler melalui *Kurikulum Merdeka* yang menempatkan asesmen formatif, pembelajaran berdiferensiasi, serta *Profil Pelajar Pancasila* sebagai orientasi pembentukan karakter, termasuk dimensi “beriman, bertakwa kepada Tuhan YME, dan berakhlak mulia” yang menjadi domain PAI (Kemendikbudristek, 2022). Arah kebijakan ini menyiratkan mandat ganda: memastikan akses dan menegakkan kualitas layanan, sehingga PAI tidak berhenti pada akses ritual keagamaan, tetapi bertransformasi menjadi pengalaman belajar yang *accessible*, *meaningful*, dan *measurable* bagi peserta didik yang heterogen.

Realitas implementasi memperlihatkan jarak yang tidak kecil antara idealitas norma dan praksis kelas. Banyak satuan pendidikan telah menyandang label inklusi, namun kesiapan sumber daya—kompetensi guru PAI pada *special needs pedagogy*, ketersediaan *assistive technology*, ketersambungan layanan guru pendamping khusus (GPK), serta kurikulum yang benar-benar diferensiatif—sering kali belum memadai (Adibussholeh & Wahyunu, 2021). Kesenjangan tersebut tampak pada cara guru menafsirkan “keberhasilan” PAI: capaian cenderung dikalkulasi melalui hafalan dan tes tulis, sementara kemajuan spiritual, kebiasaan ibadah yang disesuaikan kapasitas, serta *agency* religius peserta didik belum tercermin dalam indikator evaluasi (Lestari, 2021). Situasi ini memperlihatkan bahwa inklusi bukan semata soal *placement* di ruang reguler, melainkan rekayasa ekosistem belajar yang mengafirmasi perbedaan.

Argumentasi teologis Islam menyediakan pijakan kuat untuk menutup jurang tersebut. Nilai *rahmah*, *‘adl*, *ta’āruf*, dan *ta’āwun* mengajarkan bahwa keberbedaan adalah keniscayaan

yang harus dikelola sebagai sumber saling belajar, bukan alat pemisah. PAI di sekolah inklusi karena itu bertugas mentransformasikan narasi keislaman ke dalam etika perawatan (*ethic of care*) yang kasat mata pada interaksi harian, misalnya cara guru membimbing wudhu bagi siswa pengguna kursi roda, bagaimana teman sebaya memfasilitasi shalat bagi rekan tunanetra, atau bagaimana komunitas sekolah menata *quiet room* agar siswa *autism spectrum* dapat mengelola *sensory overload* tanpa kehilangan akses kegiatan keagamaan (Afi Parnawi & Syahrani, 2024; Wardhani & Khadavi, 2025). Etika perawatan tersebut bukan tambahan kosmetik, melainkan bentuk konkret *maqāṣid al-sharī'ah* di ruang sekolah.

Sumbu kebijakan nasional yang menekankan *learner-centeredness* mengharuskan reposisi peran PAI. Paradigma pengajaran yang *teacher-centered*—sering berupa ceramah, hafalan, dan penilaian kognitif seragam—perlu bermigrasi menuju *adaptive, multisensory, and community-supported learning*. Migrasi ini hanya mungkin bila kebijakan internal sekolah mengikat PAI ke *whole-school approach*: penjadwalan yang memberi ruang *pull-out/push-in*, protokol kolaborasi PAI–GPK, penganggaran *assistive devices*, serta prosedur asesmen yang memadukan umpan balik formatif, *student self-reflection*, dan portofolio bukti pengamalan nilai (Kemendikbudristek, 2022). Tanpa desain kebijakan satuan pendidikan yang presisi, guru PAI akan terus sendirian mengatasi kompleksitas kebutuhan belajar di kelas inklusi.

Lanskap internasional menegaskan urgensi pergeseran ini. Agenda global tentang pendidikan inklusif menuntut sistem pendidikan mewujudkan keadilan dan keberlanjutan bagi seluruh peserta didik, termasuk yang berisiko termarginalkan

(UNESCO, 2023). Riset kebijakan di beberapa negara Muslim menunjukkan evolusi regulasi menuju pelibatan lintas profesi, *resource-based model*, dan akuntabilitas layanan *special needs* pada kurikulum agama, tidak hanya pada mata pelajaran umum (Alrudayni, 2025). Resonansi ini memberi pelajaran penting: kebijakan PAI di sekolah inklusi akan kuat bila bersandar pada *policy coherence* antara regulasi, kurikulum, pembiayaan, serta pengembangan kapasitas guru secara sistemik.

Dimensi kurikulum menghadirkan tantangan konseptual yang khas. Standar kompetensi PAI yang dirancang untuk peserta didik tipikal perlu ditafsir ulang secara *developmental* sehingga tujuan esensial—*knowing, feeling, doing, and being*—tetap tercapai melalui *pathways* yang berbeda. Siswa tunarungu, misalnya, mungkin memahami makna *tartil* lewat *visual phonics* dan *sign language*; siswa tunagrahita dapat diasuh pada disiplin jadwal *shalat* melalui *task analysis* dengan *visual schedules*; siswa *autism spectrum* dapat menghayati *adab* melalui *social stories* yang dibangun dari rutinitas kelas. Kurikulum diferensiatif seperti ini menuntut guru PAI membaca kurva perkembangan dan *sensory profile* siswa, lalu memadukan dalil syar‘i, nilai akhlak, dan *evidence-based practices* pedagogi (Lestari, 2021; Wardhani & Khadavi, 2025). Tanpa keberanian kurikuler untuk melakukan *unpacking* tujuan esensial, inklusi berisiko tinggal jargon administratif.

Persoalan asesmen tidak kalah krusial. Prinsip *assessment for/as learning* pada *Kurikulum Merdeka* sejalan kuat dengan kebutuhan PAI inklusif karena menekankan proses, bukti performa, serta refleksi personal daripada sekadar skor akhir (Kemendikbudristek, 2022). Instrumen harus *fair* dan *accessible*: rubrik perilaku ibadah yang *observable* lintas level, *checklist* adab

yang dikontekstualkan, *learning journal* bergambar untuk siswa praverbal, hingga *video evidence* keterlibatan pada kegiatan keagamaan. Keadilan asesmen mengandaikan *reasonable accommodation*: target yang realistis, media yang *assistive*, dan cara *response* yang bervariasi. Orientasi seperti ini menghindarkan *deficit view*—yakni memandang disabilitas sebagai kekurangan—dan menggantinya dengan *asset-based lens* yang menghargai kemajuan kecil tetapi konsisten (Afi Parnawi & Syahrani, 2024).

Kepemimpinan kepala sekolah menjadi pengungkit yang menentukan arah. Figur *value-based leader* menata *school climate* agar aman, suportif, dan religius inklusif; mengorkestrasi kolaborasi PAI–GPK–orang tua–mitra komunitas; serta memastikan kebijakan dan praktik tidak terjebak pada seremoni keagamaan yang eksklusif (Said et al., 2023). Keteladanan pemimpin—bagaimana menyapa, memediasi konflik bernuansa keimanan, mengambil keputusan akomodasi ibadah—berfungsi sebagai *hidden curriculum* yang mempercepat internalisasi nilai. Tanpa kepemimpinan yang berani melakukan *policy translation* ke prosedur operasional, idealitas inklusi sukar menjadi kultur.

Diskursus sosial tentang disabilitas ikut memengaruhi praktik PAI. Sisa-sisa stigma kerap menyusup halus ke kebijakan sekolah: keputusan memisahkan siswa berkebutuhan khusus saat *shalat berjamaah* agar “tertib”, atau kecenderungan menyederhanakan seluruh pengalaman PAI menjadi aktivitas seni semata. Narasi Islam yang menekankan *ta’ādul* (keseimbangan) dan *ihsān* (keunggulan moral) seharusnya mendorong pendekatan *dignity-affirming*, yakni mengupayakan partisipasi penuh sembari menjaga keselamatan dan kenyamanan semua pihak (Fajri et al., 2024). Perubahan narasi

membutuhkan *community dialogue* yang berkelanjutan antara sekolah, keluarga, dan tokoh agama.

Sumbu penelitian kontemporer memperlihatkan peluang yang menjanjikan. Model *collaborative inclusion* yang mempertemukan guru PAI, GPK, psikolog, terapis okupasi/wicara, serta relawan komunitas terbukti meningkatkan kesejahteraan spiritual siswa, mengurangi perilaku *challenging*, serta memperluas jejaring dukungan sosial religius di sekolah (Mapping the Landscape..., 2024). Temuan seperti ini menegaskan bahwa kebijakan PAI di sekolah inklusi paling efektif dijalankan melalui kerja lintas-profesi yang terstruktur, bukan berbasis heroisme individu guru semata.

Orientasi penelitian dan kebijakan ke depan karenanya perlu bergerak dari perdebatan “*apakah inklusi mungkin untuk PAI?*” menuju “*bagaimana inklusi diwujudkan secara adil, efektif, dan terukur pada PAI?*”. Fokus harus berpindah ke desain kurikulum esensial yang *developmental*, standardisasi minimal layanan *assistive*, *co-teaching* PAI–GPK, mekanisme moderasi penilaian akhlak, serta indikator akuntabilitas yang memadukan hasil akademik dan bukti pengamalan nilai (Kemendikbudristek, 2022; UNESCO, 2023; Alrudayni, 2025). Agenda ini menuntut sinergi lintas kementerian dan pemerintah daerah agar tidak tercipta fragmentasi antarwilayah.

Uraian konseptual-empirik di atas menempatkan PAI sebagai jantung moral sekolah inklusi sekaligus mengingatkan pada jebakan formalitas. Jalan keluar terletak pada kombinasi *head–heart–hand*: kejelasan kebijakan berbasis bukti, kepekaan spiritual yang menumbuhkan *compassionate presence*, dan keterampilan pedagogis yang mengubah nilai menjadi

pengalaman belajar yang *accessible* bagi semua. Ketika kombinasi ini dikukuhkan sebagai budaya, sekolah inklusi tidak hanya memenuhi mandat hukum, tetapi juga menghadirkan wajah Islam yang *rahmatan lil ‘ālamīn* bagi setiap anak.

B. Pembahasan

Kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah inklusi memerlukan kerangka berpikir yang melampaui tataran administratif. Implementasi pendidikan agama bagi peserta didik berkebutuhan khusus menuntut perubahan paradigma dari model transmisi menuju model transformasi, di mana nilai-nilai agama tidak diajarkan secara dogmatis, melainkan diinternalisasi melalui pengalaman belajar yang menghargai keberagaman kemampuan. Idealitas kebijakan yang tertuang dalam regulasi nasional sesungguhnya telah mencerminkan semangat *education for all*, namun penerjemahan ke dalam praktik masih menghadapi ketegangan antara norma, kapasitas sumber daya, dan budaya sekolah.

Kebijakan inklusi dalam konteks PAI tidak hanya berbicara tentang akses, tetapi tentang kebermaknaan spiritual. Peserta didik yang memiliki keterbatasan penglihatan, pendengaran, motorik, maupun intelektual tetap memiliki hak untuk mengalami dimensi religiusitas yang sama: mengenal Tuhan, memahami nilai kebaikan, dan merasakan kehadiran spiritual dalam kehidupan sehari-hari. Prinsip keadilan pendidikan dalam Islam menegaskan bahwa *al-musāwāh fī al-ḥuqūq*—kesetaraan hak—tidak berarti keseragaman perlakuan, tetapi keseimbangan perlakuan sesuai kebutuhan dan potensi individu. Artinya, kebijakan PAI di sekolah inklusi harus diarahkan pada *equity*-

based approach, bukan *equality-based approach* (Afi Parnawi & Syahrani, 2024).

Pendekatan kebijakan yang berkeadilan ini memerlukan diferensiasi kurikulum dan asesmen. Kurikulum PAI konvensional menitikberatkan pada hafalan ayat, pemahaman kognitif terhadap akidah, dan penerapan fikih formal. Model tersebut tidak kompatibel bagi peserta didik dengan kebutuhan khusus yang memiliki hambatan dalam memori kerja, persepsi visual, atau kemampuan verbal. Diferensiasi harus berangkat dari filosofi *universal design for learning (UDL)*—yakni menciptakan pengalaman belajar yang dapat diakses oleh semua tanpa harus mengubah tujuan inti pembelajaran. Prinsip UDL menuntut variasi cara penyajian (*representasi*), cara siswa mengekspresikan pemahaman (*aksi dan ekspresi*), serta cara menumbuhkan motivasi (*keterlibatan*). Guru PAI, misalnya, dapat mengganti teks panjang tafsir dengan *visual storytelling* untuk siswa tunarungu, atau menggunakan *manipulative objects* untuk menjelaskan tata cara ibadah kepada siswa tunagrahita.

Kurikulum inklusif untuk PAI juga harus menekankan aspek *experiential learning*, di mana siswa belajar melalui praktik, pengalaman sosial, dan refleksi diri. Strategi ini selaras dengan nilai *amal shalih* dalam Islam—belajar bukan untuk tahu, melainkan untuk menjadi. Pendekatan seperti *learning by doing*, *peer teaching*, dan *collaborative projects* terbukti membantu siswa berkebutuhan khusus memahami nilai agama melalui keterlibatan langsung. Siswa autistik, misalnya, dapat belajar konsep kebersamaan melalui kegiatan berbagi makanan saat bulan Ramadan atau melalui proyek sosial sederhana seperti menanam dan merawat tanaman bersama teman sebaya. Pendekatan tersebut tidak hanya mempermudah internalisasi

konsep agama, tetapi juga menumbuhkan rasa diterima dan bermakna.

Kerangka kebijakan nasional telah mengamanatkan pendidikan inklusi melalui sinergi lintas lembaga. *Kurikulum Merdeka* (Kemendikbudristek, 2022) membuka ruang adaptasi kurikulum bagi peserta didik dengan hambatan belajar, sedangkan Kementerian Agama memperkuat pembinaan guru PAI melalui program *Madrasah Reform* dan *Guru Penggerak Pendidikan Agama*. Namun, koordinasi kedua institusi belum optimal, sehingga pelaksanaan di lapangan sering berjalan terpisah. Akibatnya, guru PAI di sekolah umum yang bukan di bawah binaan Kementerian Agama sering mengalami kekosongan dukungan teknis dalam menyesuaikan pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus. Keterputusan ini menunjukkan bahwa kebijakan lintas kementerian belum memiliki *policy coherence* yang kuat (Alrudayni, 2025).

Aspek lain yang menonjol ialah kompetensi pedagogik dan teologis guru PAI. Banyak guru memiliki kepekaan spiritual yang tinggi, namun belum terlatih menghadapi keberagaman kebutuhan siswa. Tantangan utama mereka ialah mengintegrasikan nilai agama dengan pendekatan *inclusive pedagogy* yang berbasis pada keadilan dan kasih sayang. Guru perlu memahami bahwa pembelajaran agama bukan sekadar mentransfer teks, tetapi membangun ruang spiritual di mana setiap anak dapat mengaktualisasikan iman sesuai kapasitasnya. Hal ini menuntut kompetensi *pedagogical compassion*—yakni kemampuan melihat kebutuhan anak bukan sebagai kekurangan, tetapi sebagai cara berbeda untuk mencapai Tuhan.

Kepemimpinan kepala sekolah menjadi faktor pendorong kunci bagi keberhasilan kebijakan PAI di sekolah inklusi. Kepala

sekolah berfungsi sebagai *moral agent* yang memastikan nilai Islam tidak berhenti di ruang kelas, tetapi menjadi budaya institusi. Peran ini menuntut kepala sekolah berorientasi pada kepemimpinan transformasional—menginspirasi guru untuk berinovasi, menyediakan sumber daya yang inklusif, dan membangun budaya empatik terhadap perbedaan. Di sekolah inklusif yang berhasil, kepala sekolah biasanya membentuk *inclusive religious committee* yang beranggotakan guru PAI, guru pendamping khusus (GPK), psikolog, dan perwakilan orang tua. Komite ini bertugas meninjau kegiatan keagamaan agar setiap siswa dapat berpartisipasi secara layak. Kepala sekolah juga perlu menyesuaikan kebijakan disiplin agar tidak menimbulkan marginalisasi bagi siswa disabilitas, misalnya dengan pendekatan *restorative justice* berbasis nilai *taubat* dan *islah*.

Budaya sekolah memiliki pengaruh yang signifikan terhadap keberhasilan kebijakan inklusif. Budaya yang menekankan kompetisi akademik atau keseragaman perilaku sering kali menciptakan tekanan bagi siswa dengan kebutuhan khusus. Sekolah perlu menumbuhkan *inclusive ethos*—yakni keyakinan kolektif bahwa keberagaman adalah kekayaan spiritual. Dalam konteks PAI, nilai-nilai *tasāmuḥ* (toleransi) dan *ta'āwun* (kerja sama) dapat diterjemahkan menjadi kebijakan operasional yang konkret, seperti *buddy system* bagi siswa berkebutuhan khusus, jadwal ibadah bersama yang fleksibel, serta kegiatan keagamaan lintas kemampuan. Guru dan siswa perlu memahami bahwa beribadah bersama bukan sekadar aktivitas religius, melainkan wujud solidaritas sosial yang menjadi inti dari ajaran Islam.

Pendekatan evaluatif dalam PAI inklusif perlu didesain ulang agar tidak hanya mengukur pengetahuan, tetapi juga

proses internalisasi nilai. Evaluasi berbasis portofolio, observasi perilaku religius, dan refleksi naratif dapat menjadi alternatif yang lebih adil dibandingkan tes tertulis standar. Penilaian seharusnya memperhitungkan *zone of proximal development* (Vygotsky) peserta didik, di mana kemajuan kecil bernilai signifikan jika dilihat dari titik awal kemampuan. Konsep *ihsan* dalam Islam dapat dijadikan prinsip evaluasi: mengukur kualitas niat, usaha, dan konsistensi, bukan hanya hasil akhir. Guru PAI dapat menggunakan rubrik kualitatif untuk menilai sikap kejujuran, empati, dan tanggung jawab, lalu merefleksikan nilai-nilai tersebut dalam laporan pembelajaran yang bersifat naratif.

Selain dimensi pedagogik, kebijakan PAI di sekolah inklusi juga menuntut dukungan struktural. Pemerintah daerah berperan penting dalam menyediakan sumber daya, pelatihan, dan supervisi. Sekolah-sekolah inklusi yang berhasil biasanya memiliki kemitraan aktif dengan lembaga sosial keagamaan, universitas, dan LSM yang bergerak di bidang disabilitas. Kolaborasi ini memungkinkan pertukaran pengetahuan antara teori pendidikan Islam dan praktik pendidikan khusus. Model *triple helix*—kolaborasi antara pemerintah, lembaga pendidikan, dan masyarakat—dapat memperkuat keberlanjutan kebijakan inklusif.

Dari perspektif global, tren pendidikan agama inklusif mulai bergeser ke arah pendekatan berbasis komunitas (*community-based inclusive education*). Pendekatan ini menempatkan sekolah sebagai pusat pemberdayaan sosial dan spiritual, di mana keluarga, lembaga keagamaan, dan masyarakat sekitar terlibat aktif mendukung proses pembelajaran. Dalam konteks Indonesia, masjid dan pesantren dapat menjadi mitra strategis bagi sekolah inklusif untuk

memperluas ruang belajar keagamaan bagi siswa berkebutuhan khusus. Program seperti *pesantren kilat inklusif* atau *madrasah ramah disabilitas* menjadi bentuk konkret kolaborasi yang selaras dengan prinsip *ukhuwah insaniyah* (persaudaraan kemanusiaan) (Wardhani & Khadavi, 2025).

Persoalan realitas sosial juga tidak dapat diabaikan. Banyak orang tua siswa berkebutuhan khusus masih memandang pelajaran agama terlalu berat bagi anak mereka, atau bahkan tidak relevan. Pandangan ini lahir dari paradigma lama yang memisahkan antara kemampuan intelektual dan spiritual. Padahal, Islam menegaskan bahwa iman bukan monopoli rasionalitas, tetapi kesadaran hati yang dapat tumbuh melalui bimbingan, kasih sayang, dan teladan. Guru PAI dan kepala sekolah perlu melakukan edukasi orang tua agar memahami bahwa pembelajaran agama dapat menjadi sarana terapi moral dan emosional, bukan sekadar transmisi doktrin.

Hambatan lain ialah kurangnya data dan penelitian empiris yang memotret implementasi kebijakan PAI di sekolah inklusi secara nasional. Sebagian besar studi masih berfokus pada aspek pedagogik, belum menelusuri hubungan antara desain kebijakan, konteks sosial, dan hasil pembelajaran religius. Padahal, kebijakan yang efektif harus berbasis bukti (*evidence-based policy*). Pemerintah perlu membangun sistem monitoring dan evaluasi terintegrasi yang melibatkan lembaga penelitian keagamaan, universitas, dan sekolah. Data semacam ini penting untuk mengidentifikasi praktik baik serta tantangan di lapangan, sekaligus menjadi dasar penyusunan kebijakan lanjutan.

Keberhasilan kebijakan PAI inklusif sejatinya diukur bukan dari seberapa banyak siswa disabilitas diterima di sekolah, tetapi

seberapa dalam mereka merasakan makna spiritual, memiliki rasa percaya diri beragama, dan mampu berpartisipasi dalam kehidupan sosial religius. Ukuran ini menuntut orientasi baru: dari *enrollment* menuju *empowerment*, dari akses menuju keberdayaan. Transformasi ini hanya dapat terjadi bila seluruh komponen sistem pendidikan—guru, kepala sekolah, pemerintah, dan masyarakat—menjalankan peran secara sinergis berdasarkan nilai-nilai Islam yang humanis dan rahmatan lil ‘alamin.

PAI pada sekolah inklusi, pada akhirnya, harus menjadi ruang pembebasan spiritual. Anak-anak dengan keterbatasan bukan objek belas kasihan, tetapi subjek pembelajar yang memiliki potensi ilahiah untuk tumbuh dan berkontribusi. Kebijakan pendidikan agama yang inklusif tidak hanya menjawab kebutuhan administratif, tetapi menjadi manifestasi teologis dari komitmen Islam terhadap keadilan, kasih sayang, dan kemanusiaan universal. Ketika idealitas kebijakan mampu bertemu realitas praksis melalui kepemimpinan moral, inovasi pedagogis, dan solidaritas sosial, maka sekolah inklusif bukan hanya simbol kebijakan modern, melainkan perwujudan nyata nilai-nilai Islam yang memanusiakan manusia.

C. Simpulan dan Implikasi

Kajian terhadap kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah inklusi menegaskan bahwa keberhasilan pelaksanaannya tidak hanya bergantung pada regulasi, tetapi pada seberapa jauh sistem pendidikan mampu menerjemahkan nilai-nilai Islam yang universal ke dalam praktik yang memanusiakan peserta didik. Idealitas kebijakan yang tertuang

dalam regulasi nasional seperti Permendikbud Nomor 70 Tahun 2009 dan *Kurikulum Merdeka* telah menegaskan prinsip keadilan dan akses bagi semua anak, namun implementasinya sering kali terhambat oleh ketimpangan kapasitas, budaya sekolah yang belum sepenuhnya inklusif, serta keterbatasan dukungan kebijakan lintas sektor (Kemendikbudristek, 2022).

Simpulan pertama memperlihatkan bahwa kebijakan PAI di sekolah inklusi memerlukan paradigma yang melampaui administratif menuju spiritual-humanistik. Tujuan pendidikan agama bukan sekadar mentransmisikan dogma, tetapi mengembangkan kesadaran moral dan spiritual peserta didik secara utuh. Prinsip *rahmatan lil 'alamin* seharusnya menjadi roh seluruh kebijakan, memastikan bahwa setiap anak—baik dengan maupun tanpa disabilitas—mendapatkan kesempatan untuk mengenal Tuhan, beribadah sesuai kemampuannya, serta berkontribusi bagi masyarakat. Idealitas tersebut baru dapat terwujud jika kebijakan PAI diintegrasikan dengan nilai-nilai keislaman yang menegaskan kesetaraan dan kasih sayang sebagai fondasi relasi pendidikan (Afi Parnawi & Syahrani, 2024).

Simpulan kedua menegaskan bahwa realitas implementasi kebijakan menunjukkan kesenjangan antara visi normatif dan praktik lapangan. Banyak sekolah telah menyandang status inklusi, namun belum memiliki strategi operasional yang jelas dalam mengadaptasi kurikulum, asesmen, maupun kegiatan keagamaan. Guru PAI, meskipun memiliki komitmen spiritual tinggi, sering menghadapi keterbatasan dalam memahami karakteristik siswa berkebutuhan khusus serta dalam merancang pembelajaran diferensiatif. Kondisi ini memperlihatkan bahwa inklusi belum menjadi paradigma epistemik yang hidup,

melainkan masih bersifat administratif dan simbolik (Lestari, 2021).

Simpulan ketiga menunjukkan bahwa keberhasilan kebijakan PAI inklusif bergantung pada kepemimpinan kepala sekolah sebagai *value-based leader* yang mampu membangun budaya sekolah inklusif. Kepala sekolah perlu menjadikan nilai Islam sebagai dasar pengambilan keputusan dan mendorong kolaborasi antarguru, guru pendamping khusus (GPK), serta komunitas orang tua. Kepemimpinan yang menumbuhkan empati, keberanian moral, dan komitmen terhadap keadilan sosial akan menghasilkan transformasi budaya sekolah yang berorientasi pada *compassionate inclusion*.

Simpulan keempat menyoroti pentingnya reformulasi kurikulum PAI yang berkarakter diferensiatif. Kurikulum perlu disusun berdasarkan *universal design for learning (UDL)* yang fleksibel dan adaptif terhadap kebutuhan beragam peserta didik. Setiap kompetensi dasar harus dianalisis agar dapat dicapai melalui berbagai jalur—visual, auditori, kinestetik, maupun pengalaman sosial—tanpa menghilangkan esensi spiritual. Pendekatan semacam ini bukan hanya respons terhadap disabilitas, tetapi juga bentuk *ijtihad pedagogis* yang menegaskan bahwa Islam terbuka terhadap inovasi dalam kerangka *maqāṣid al-sharī'ah*.

Simpulan kelima menegaskan bahwa sistem asesmen dan evaluasi dalam PAI inklusif harus berlandaskan pada prinsip keadilan dan perkembangan individual. Penilaian berbasis proses, refleksi, dan partisipasi memberikan ruang bagi setiap siswa untuk mengekspresikan kemajuan spiritualnya. Evaluasi berbasis portofolio, observasi perilaku ibadah, dan *learning journal* menjadi alternatif yang lebih inklusif dibandingkan ujian tertulis.

Guru PAI perlu menginternalisasi prinsip *ihsan*—menilai tidak hanya hasil, tetapi juga niat, usaha, dan konsistensi moral peserta didik (Wardhani & Khadavi, 2025).

Simpulan keenam memperlihatkan bahwa kolaborasi lintas profesi menjadi prasyarat keberlanjutan kebijakan. Sekolah inklusif yang sukses umumnya mengembangkan *collaborative inclusion model* yang mempertemukan guru agama, GPK, psikolog, terapis, serta orang tua dalam perencanaan pembelajaran. Kolaborasi ini memastikan bahwa dimensi spiritual, psikologis, dan sosial anak diakomodasi secara seimbang. Praktik ini bukan hanya memenuhi kebutuhan pedagogis, tetapi juga merefleksikan konsep *ukhuwah insaniyah*—persaudaraan kemanusiaan yang menjadi dasar moral Islam (Fajri et al., 2024).

Simpulan ketujuh menggarisbawahi bahwa tantangan kebijakan tidak hanya bersifat teknis, tetapi ideologis. Masih ada sebagian kalangan yang menganggap peserta didik berkebutuhan khusus tidak mampu menerima pembelajaran agama. Pandangan semacam ini menunjukkan miskonsepsi terhadap hakikat pendidikan Islam. Iman tidak bergantung pada kesempurnaan intelektual, melainkan pada kesiapan hati. Karena itu, kebijakan pendidikan agama inklusif perlu disertai strategi advokasi publik untuk mengubah cara pandang masyarakat terhadap disabilitas. Perubahan paradigma sosial ini hanya dapat dicapai melalui pendidikan nilai yang menempatkan kemanusiaan sebagai wujud tertinggi pengabdian kepada Tuhan.

Implikasi teoretis dari temuan ini menegaskan perlunya pengembangan *Islamic Inclusive Education Framework* yang menyatukan teori inklusi modern dan nilai-nilai Islam. Kerangka

ini mencakup empat komponen utama: (1) *theological foundation* berbasis *maqāṣid al-sharī'ah*, (2) *pedagogical adaptation* berbasis UDL dan *experiential learning*, (3) *ethical leadership* yang menjamin budaya sekolah inklusif, serta (4) *collaborative governance* yang melibatkan berbagai pemangku kepentingan. Model ini diharapkan menjadi rujukan akademik dalam merumuskan kebijakan pendidikan agama yang responsif terhadap kebutuhan beragam peserta didik.

Implikasi praktis menekankan pentingnya penguatan kapasitas guru PAI melalui program pelatihan sistematis tentang pendidikan inklusif. Pelatihan harus mencakup aspek pemahaman disabilitas, komunikasi empatik, desain kurikulum adaptif, dan metode evaluasi berbasis proses. Selain itu, sekolah perlu mengembangkan kebijakan internal yang menjamin keterlibatan semua peserta didik dalam kegiatan keagamaan, termasuk penyediaan *assistive technology*, fasilitas ibadah ramah disabilitas, dan materi visual interaktif. Setiap sekolah disarankan membentuk *Religious Inclusion Team* sebagai wadah koordinasi antara guru agama, GPK, dan konselor.

Implikasi kebijakan menegaskan perlunya sinkronisasi antara Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi serta Kementerian Agama dalam menyusun *National Framework for Inclusive Islamic Education*. Kerangka ini diharapkan menjadi panduan nasional yang mengatur standar pelayanan minimal, kurikulum adaptif, mekanisme supervisi, serta sistem akreditasi yang menilai keberhasilan sekolah dalam menerapkan pendidikan agama inklusif. Pemerintah daerah juga perlu menyiapkan anggaran afirmatif untuk mendukung pelatihan guru dan penyediaan fasilitas ibadah yang ramah disabilitas.

Implikasi sosial-budaya menggarisbawahi perlunya perubahan cara pandang masyarakat terhadap siswa berkebutuhan khusus. Sekolah inklusif seharusnya tidak hanya menyiapkan ruang belajar, tetapi juga membangun komunitas kasih sayang yang meneladani sifat *rahmah* Nabi Muhammad. Kolaborasi antara sekolah, masjid, dan pesantren perlu diperkuat agar siswa berkebutuhan khusus dapat memperoleh pengalaman spiritual yang lebih luas. Kegiatan seperti *pesantren kilat inklusif*, *kajian tematik ramah disabilitas*, dan *program mentoring religius* menjadi bentuk konkret integrasi antara kebijakan pendidikan dan praksis sosial.

Implikasi bagi penelitian lanjutan menunjukkan perlunya studi longitudinal yang menelusuri dampak kebijakan PAI inklusif terhadap perkembangan moral dan spiritual siswa berkebutuhan khusus. Penelitian semacam ini dapat memperkaya literatur tentang hubungan antara kebijakan, praktik pedagogi, dan pengalaman religius. Kajian kualitatif berbasis naratif juga penting untuk menggali pengalaman subjektif siswa dan guru PAI dalam ruang kelas inklusif, sehingga kebijakan ke depan lebih kontekstual dan humanistik.

Keseluruhan analisis ini menegaskan bahwa kebijakan PAI di sekolah inklusi tidak hanya berbicara tentang *policy implementation*, tetapi tentang *moral imagination*. Pendidikan agama harus menjadi cermin kemanusiaan Islam yang hidup: menanamkan kasih sayang, menegakkan keadilan, dan menghormati keragaman. Ketika nilai-nilai tersebut terinternalisasi ke dalam kebijakan, kurikulum, dan budaya sekolah, maka sekolah inklusif bukan hanya tempat belajar, melainkan ruang perjumpaan spiritual di mana setiap anak,

tanpa kecuali, dapat merasakan kehadiran Tuhan dalam dirinya sendiri.

Daftar Pustaka

- Adibussholeh, H. M., & Wahyunu, S. (2021). *Pendidikan inklusif pada anak berkebutuhan khusus: Perspektif dan strategi pembelajaran agama. Indonesia Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 44–57.
- Afi Parnawi, & Syahrani, M. (2024). *Pendidikan inklusif dalam Islam untuk membangun kesetaraan dan keadilan sosial-keagamaan. Arriyadhah: Jurnal Pendidikan Islam*, 21(1), 1–15.
- Alrudayni, M. (2025). *Moving towards inclusive education: Policy evolution and religious adaptation in Islamic schools. International Journal of Educational Development*, 98, 103–117.
- Fajri, N., Ritonga, C. H., Kamal, M., & Januar, J. (2024). *Al-Qur'an sebagai landasan pendidikan inklusif: Sebuah kajian sosiologis Pendidikan Agama Islam. Jurnal Pendidikan Tambusai*, 8(3), 6655–6665.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen: Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Lestari, D. (2021). *Pendidikan inklusif: Meningkatkan keterlibatan siswa dengan kebutuhan khusus dalam pembelajaran agama Islam. Jurnal Pendidikan Inklusif*, 10(2), 121–139.
- Mapping the Landscape of Inclusive Education in Islamic Educational Contexts. (2024). *Al-Misbah: Journal of Islamic Studies*, 12(1), 18–37.

- Said, N., Arifin, Z., & Kurniawati, T. (2023). *Inclusive Islamic leadership: Principal strategies in building inclusive religious culture in Indonesian schools*. *Journal of Islamic Educational Leadership*, 5(2), 87–105.
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Wardhani, M. K., & Khadavi, M. J. (2025). *Forming religious character through habit: Inclusive Islamic education for students with special needs in a special school context*. *Humanistic Journal of Islamic Education (HJIE)*, 7(1), 53–70.

Implementasi Pendidikan Agama Islam Berbasis Multikulturalisme di Sekolah Negeri

Oleh:

Samsul & Endi Rochaendi

Program Studi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam
FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Keragaman etnis, bahasa, agama, dan tradisi di Indonesia membentuk konteks sosio-kultural yang menuntut sistem pendidikan meneguhkan prinsip *Bhinneka Tunggal Ika* secara operasional, bukan sekadar normatif. Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah negeri karena itu tidak cukup berfokus pada transmisi pengetahuan keagamaan; mandat yang melekat ialah pembentukan *civic virtue* yang toleran, adil, dan solider, sehingga peserta didik sanggup merawat koeksistensi dalam ruang publik yang plural. Perspektif ini selaras dengan arah *Kurikulum Merdeka* yang menempatkan *Profil Pelajar Pancasila* sebagai penuntun pembaruan—termasuk dimensi “beriman, bertakwa kepada Tuhan YME, dan berakhlak mulia”—sehingga penguatan religiusitas seyogianya hadir serentak bersama kompetensi hidup untuk berinteraksi lintas perbedaan (Kemendikbudristek, 2022).

Reorientasi kurikulum tersebut berkelindan dengan seruan global agar pendidikan membangun relasi baru antarmanusia, lingkungan, dan teknologi melalui kontrak sosial pendidikan yang menekankan keadilan, keberlanjutan, serta *ethic of care*. Visi ini menegaskan bahwa sekolah sebaiknya tidak menjadi ruang reproduksi homogenitas, melainkan arena *co-creation* nilai bersama yang mengakui martabat setiap individu (UNESCO, 2021/2023). Posisi PAI menjadi strategis karena menyuplai horizon etik-spiritual bagi praktik multikulturalisme: penghormatan martabat (*karāmah al-insān*), keadilan ('*adl*), kasih sayang (*rahmah*), dan kerja sama (*ta'āwun*) yang dirumuskan bukan pada tataran slogan, melainkan praktik sosial terbimbing di lingkungan sekolah.

Kerangka ideal kebijakan multikultural dalam PAI menuntut tiga translasi. Pertama, translasi konseptual: menempatkan multikulturalisme bukan sekadar toleransi pasif, melainkan *recognition* atas identitas kultural yang setara martabatnya. Kedua, translasi pedagogis: merancang pembelajaran yang *learner-centered*, diferensiatif, dan reflektif, sehingga nilai Islam dipelajari sebagai *living values* yang diuji dalam interaksi antarbudaya. Ketiga, translasi evaluatif: memindahkan tolok ukur dari dominasi kognitif menuju indikator sikap, partisipasi, dan tanggung jawab sosial, sejalan dengan penekanan asesmen formatif pada *Kurikulum Merdeka* (Kemendikbudristek, 2022). Orientasi tiga serangkai ini memberi arah operasional agar multikulturalisme tidak berhenti menjadi *add-on topic*, tetapi melekat ke tujuan, materi, strategi, dan asesmen PAI di sekolah negeri.

Kondisi nyata di lapangan masih menunjukkan jarak antara idealitas dan praktik. Sejumlah temuan mutakhir

menggambarkan integrasi multikultural kerap bersifat sporadis—misalnya muncul sebagai materi sisipan pada tema akhlak atau sejarah kebudayaan—sementara keseluruhan rancangan pembelajaran tetap mengikuti pola homogen yang kurang memberi ruang negosiasi makna lintas identitas. Guru PAI juga melaporkan dua tekanan yang saling bertolak belakang: kewajiban menuntaskan *syllabus coverage* dan kebutuhan mendalami *dialogic learning* agar peserta didik belajar berselisih pendapat secara adab. Ketegangan ini menandakan perlunya *policy coherence* antarlevel—regulasi, kurikulum, pengembangan profesional—agar kompetensi multikultural tidak berhenti pada dokumen, melainkan termanifestasi dalam rutinitas kelas (Raihani, 2025; Khasanah, 2023).

Paradigma PAI berbasis multikulturalisme menuntut redefinisi domain kompetensi. Ranah pengetahuan tidak lagi dipahami sebagai hafalan wacana keislaman semata, melainkan pemahaman kontekstual atas teks keagamaan yang berjumpa realitas keragaman. Ranah sikap memerlukan pembiasaan *perspective-taking*, empati, dan *civic reasoning* saat merespons isu sensitif seperti perbedaan mazhab, adat keagamaan lokal, atau praktik minoritas di kelas. Ranah keterampilan sosial menuntut kolaborasi lintas identitas—misalnya proyek *service-learning* yang mempertemukan siswa Muslim dan non-Muslim dalam kerja kebajikan bersama—sehingga “nilai Islam” didemonstrasikan sebagai energi sosial yang mempersatukan, bukan mengisolasi (UNESCO, 2021/2023; Raihani, 2025).

Kurikulum berbasis multikulturalisme pada PAI meniscayakan *curriculum mapping* yang cermat. Tema pokok—*rahmah*, keadilan, amanah, *ukhuwah insāniyyah*, *‘urf* serta kearifan lokal—perlu ditautkan ke capaian pembelajaran secara spiral dari

jenjang ke jenjang. Prinsip *universal design for learning* memberi landasan agar representasi materi, aktivitas, dan cara mengekspresikan pemahaman dapat beragam tanpa mengorbankan tujuan esensial. Strategi ini memudahkan guru merancang *entry points* yang peka konteks: studi kasus tradisi keagamaan Nusantara, *role-play* resolusi konflik identitas, atau *critical incident analysis* atas ujaran kebencian *online*. Peta kurikulum semacam itu memperkaya keluasan budaya sekaligus menjaga kedalaman teologis PAI di sekolah negeri (Khasanah, 2023; Darifah, 2025).

Keberhasilan implementasi bergantung pada kapasitas profesional guru PAI untuk bertindak sebagai *culture broker*—perantara makna—yang menjahit teks keagamaan, tradisi lokal, dan realitas kebangsaan. Keterampilan inti meliputi *dialogic teaching*, fasilitasi *controversial issues*, *bias awareness*, dan penyusunan tugas autentik lintas identitas. Kesiapan ini tidak dapat diandaikan; program pengembangan kompetensi perlu menyediakan *coaching* berkelanjutan, *lesson study* tematik multikultural, serta *peer moderation* asesmen sikap agar penilaian adil, transparan, dan konsisten. Tanpa investasi terstruktur pada literasi multikultural guru, kebijakan mudah merosot menjadi seremonial dan tidak menyentuh ekologi kelas (Saputra, 2025)

Ekosistem sekolah negeri menghadirkan variabel kelembagaan yang tidak boleh diabaikan. Kepemimpinan kepala sekolah berperan mematri nilai multikultural sebagai kultur, bukan program sesaat, antara lain melalui *school policy* anti-diskriminasi, penataan kalender akademik yang memberi ruang *interfaith encounter* yang etis, serta mekanisme *restorative practice* saat terjadi insiden intoleransi. Ketersediaan sumber belajar yang merepresentasikan ragam budaya—buku, *case bank*, media

lokal—menjadi penunjang agar wacana multikultural tidak bergantung pada improvisasi guru semata. Keterhubungan sekolah dengan orang tua dan komunitas setempat ikut menentukan legitimasi sosial sehingga praktik multikultural tidak dianggap “asing” bagi warga sekolah. Basis empiris terkini menunjukkan bahwa sekolah yang secara konsisten mempraktikkan *whole-school approach* cenderung lebih berhasil menumbuhkan toleransi, rasa aman, dan *belonging* lintas identitas (UNESCO, 2021/2023).

Landscape riset PAI di Indonesia menunjukkan gerak ke arah rekonstruksi pendidikan Islam yang multikultural—baik pada ranah konseptual maupun implementatif. Arah ini tampak pada upaya menjembatani ortodoksi dengan pluralitas budaya Nusantara, menghindari reduksi agama menjadi identitas yang menegangkan ruang publik, sekaligus mendorong *public reason* yang bersandarkan akhlak. Tantangan yang tersisa bukan pada legitimasi teoretik, melainkan pada tata kelola kebijakan, pengembangan kapasitas, dan sistem akuntabilitas yang menilai kualitas interaksi lintas identitas, bukan hanya kepatuhan administratif (Khasanah, 2023; Raihani, 2025).

Akhirnya, artikulasi multikulturalisme dalam PAI menuntut pergeseran fokus: dari sekadar “mengajarkan toleransi” ke “membangun praktik koeksistensi yang adil dan bermartabat”. Pergeseran ini mengimplikasikan rancangan PAI yang mengizinkan peserta didik mengalami perjumpaan *meaning-making*—bertanya, berselisih dengan adab, berdamai, lalu berkarya bersama. Kerangka nilai Islam menjadi jangkar etik, sedangkan multikulturalisme menyediakan horizon publiknya. Sinergi itulah yang hendak dipetakan artikel ini pada bagian selanjutnya, melalui telaah kebijakan, strategi pedagogi, desain

asesmen, dan praktik kelembagaan yang memungkinkan idealitas multikulturalisme bertemu realitas kelas di sekolah negeri kontemporer.

B. Pembahasan

Kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah negeri berada di simpang antara idealitas pluralitas bangsa dan praktik pendidikan yang masih terikat tradisi homogen. Konstitusi dan sistem pendidikan nasional telah menegaskan bahwa pendidikan harus menumbuhkan penghargaan terhadap keberagaman serta mengembangkan nilai kemanusiaan universal, termasuk dalam pembelajaran agama. Namun di ranah praksis, PAI sering kali dijalankan dalam paradigma *monocultural instruction*, di mana ajaran agama ditransmisikan secara tekstual dan seragam, tanpa ruang bagi siswa untuk berdialog, berefleksi, dan memahami nilai-nilai keislaman dalam konteks pluralitas sosial. Tantangan ini menandakan bahwa kebijakan multikultural dalam PAI belum sepenuhnya bertransformasi menjadi *curricular and pedagogical praxis* yang hidup di ruang kelas (Raihani, 2025).

Konteks sekolah negeri memberikan tantangan tersendiri. Sebagai lembaga publik, sekolah negeri menampung peserta didik dari latar agama, budaya, dan sosial ekonomi yang beragam. Guru PAI karenanya berhadapan langsung dengan situasi *interreligious encounter* yang menuntut kepekaan moral, keterampilan komunikasi lintas iman, serta kemampuan menavigasi potensi gesekan ideologis. Idealnya, kebijakan multikultural yang diadopsi pada level nasional perlu disertai mekanisme pelatihan sistemik bagi guru PAI agar mampu

mengubah ruang kelas menjadi laboratorium dialog, bukan sekadar ruang pengajaran doktrin. Upaya ini membutuhkan pergeseran epistemologis—dari model *banking education* yang menempatkan peserta didik sebagai penerima pasif menuju *transformative pedagogy* yang menumbuhkan kesadaran kritis dan empati sosial (Freire, 1970; Saputra, 2025).

Penerapan multikulturalisme pada pembelajaran PAI menuntut adaptasi kurikulum yang sensitif terhadap keberagaman budaya lokal dan keagamaan siswa. Kurikulum PAI berbasis multikulturalisme seyogianya mengandung dua karakter utama: *content integration* dan *equity pedagogy*. *Content integration* menekankan perlunya memasukkan nilai, praktik, dan pengalaman keagamaan dari berbagai kelompok masyarakat dalam materi pembelajaran tanpa menyalahi prinsip teologis Islam. Misalnya, topik tentang “akhlak dalam kehidupan sosial” dapat disertai studi kasus tentang tradisi toleransi antarpemeluk agama di berbagai daerah Indonesia. *Equity pedagogy*, di sisi lain, menuntut guru menyesuaikan strategi mengajar agar setiap siswa, apa pun latar budayanya, dapat berpartisipasi aktif dan menemukan makna dalam pembelajaran. Prinsip ini berpijak pada pemikiran James Banks tentang *multicultural education reform* yang menekankan pentingnya keadilan, akses, dan representasi nilai dalam pembelajaran agama di ruang publik.

Model pembelajaran yang efektif untuk menginternalisasi nilai multikultural dalam PAI adalah *dialogic pedagogy*. Pendekatan ini mengandaikan bahwa pemahaman keagamaan tumbuh melalui perjumpaan ide dan pengalaman antarindividu. Guru tidak lagi berperan sebagai satu-satunya sumber otoritas, melainkan fasilitator yang membuka ruang diskusi reflektif mengenai keberagaman. Misalnya, ketika membahas tema

“hikmah perbedaan mazhab”, guru dapat mengajak siswa menganalisis teks klasik dan praktik kontemporer, lalu mendiskusikan bagaimana perbedaan pandangan dapat direspon dengan akhlak *tasamuh*. Strategi semacam ini melatih *critical empathy* dan kesadaran plural yang kontekstual bagi peserta didik (Raihani, 2025).

Pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) juga menjadi sarana strategis untuk mengimplementasikan nilai multikultural. Dalam kerangka *Profil Pelajar Pancasila*, kegiatan PAI dapat diarahkan pada proyek *service-learning* yang melibatkan interaksi antaragama. Misalnya, siswa Muslim dan non-Muslim bekerja sama dalam kegiatan sosial seperti membersihkan tempat ibadah atau kampanye kebersihan lingkungan sekolah dengan nilai religiusitas sebagai bingkai. Proyek semacam itu menciptakan pengalaman konkret yang memperkuat pemahaman bahwa keberagaman bukan ancaman, melainkan sumber kolaborasi yang menghidupkan nilai keislaman tentang *ukhuwah insaniyyah* dan *rahmatan lil ‘alamin*. Integrasi semacam ini menjadikan PAI relevan bagi kehidupan publik sekaligus kontributif terhadap pembangunan karakter bangsa.

Guru PAI di sekolah negeri berperan sentral sebagai *cultural mediator* yang menjembatani perbedaan tafsir dan identitas. Keberhasilan implementasi multikulturalisme dalam PAI sangat bergantung pada kapasitas guru memahami konteks sosial siswa serta kesanggupan menavigasi isu-isu sensitif seperti perbedaan keyakinan, intoleransi, atau ujaran kebencian berbasis agama. Guru harus mampu menampilkan nilai Islam sebagai sistem etika universal yang menghormati kebebasan dan kemanusiaan. Oleh sebab itu, kebijakan peningkatan kompetensi guru

sebaiknya tidak hanya berfokus pada materi teologi, tetapi juga mencakup pelatihan tentang *conflict resolution*, *intercultural communication*, dan *religious literacy*. Penelitian Khasanah (2023) menunjukkan bahwa guru yang memperoleh pelatihan multikultural secara konsisten lebih terbuka terhadap praktik pengajaran dialogis dan lebih berhasil menumbuhkan sikap toleran pada peserta didik.

Peran kepala sekolah sebagai *value-based leader* menjadi penentu arah kultural sekolah. Kepala sekolah perlu menjadikan multikulturalisme sebagai nilai institusional yang terintegrasi ke dalam visi, program, dan kebijakan. Kepemimpinan yang efektif akan menciptakan ekosistem di mana seluruh warga sekolah merasa dihargai dan memiliki ruang partisipasi yang setara. Kepala sekolah juga dapat mendorong *whole-school approach* untuk multikulturalisme—melibatkan semua mata pelajaran, bukan hanya PAI—agar nilai-nilai keberagaman menjadi budaya bersama, bukan sekadar domain guru agama. Dalam konteks ini, kepala sekolah bertindak sebagai *moral compass* yang memastikan bahwa kebijakan pendidikan tidak hanya berorientasi akademik, tetapi juga berlandaskan keadilan sosial dan spiritualitas humanis (Said et al., 2023).

Keterlibatan masyarakat juga menjadi pilar penting dalam implementasi PAI multikultural. Sekolah negeri harus membuka ruang kolaborasi dengan tokoh agama, organisasi masyarakat, dan lembaga lintas iman untuk memperkaya pengalaman belajar siswa. Program *community-based education* dapat dijadikan sarana dialog lintas iman, seperti kegiatan kunjungan ke rumah ibadah, forum diskusi antar siswa dari sekolah berbeda, atau kerja sosial bersama lintas komunitas. Kegiatan semacam ini tidak hanya memperkuat dimensi sosial pembelajaran agama, tetapi juga

memperkaya pemahaman bahwa Islam mendorong keterbukaan, kerja sama, dan penghargaan terhadap kemanusiaan universal.

Dimensi evaluasi dalam PAI berbasis multikulturalisme menuntut pendekatan yang adil dan berorientasi proses. Evaluasi tidak hanya mengukur hafalan teks, tetapi juga menilai perubahan perilaku, kepekaan sosial, dan sikap reflektif peserta didik. Model evaluasi berbasis portofolio dan observasi perilaku religius dapat memberikan gambaran lebih utuh tentang perkembangan spiritual peserta didik. Guru perlu mencatat interaksi antar siswa, partisipasi dalam diskusi lintas identitas, serta konsistensi perilaku menghargai perbedaan. Evaluasi semacam ini memperkuat *assessment for learning* yang menilai keberhasilan pendidikan bukan semata pada pengetahuan, tetapi pada karakter dan praktik nyata nilai Islam.

Hambatan implementasi kebijakan PAI multikultural di sekolah negeri tidak dapat dilepaskan dari faktor struktural dan kultural. Secara struktural, beban kurikulum yang padat dan sistem penilaian berbasis hasil akademik sering membatasi ruang inovasi guru. Secara kultural, masih terdapat resistensi sebagian kelompok terhadap pendekatan multikultural karena dianggap melemahkan identitas keagamaan. Tantangan lain muncul dari bias tersembunyi yang kadang tidak disadari oleh guru atau siswa, seperti stereotip terhadap agama lain atau anggapan superioritas kelompok mayoritas. Mengatasi hambatan ini memerlukan kebijakan afirmatif yang memberikan dukungan nyata—baik berupa pelatihan, supervisi, maupun penyediaan sumber ajar yang berperspektif plural dan kontekstual (Darifah, 2025).

Transformasi ke arah PAI multikultural juga memerlukan reformasi sistem pembinaan guru. Program *guru penggerak* dan

penguatan pendidikan karakter perlu diperluas agar mencakup dimensi literasi multikultural dan pendidikan lintas agama. Lembaga pendidikan tinggi keagamaan Islam (LPTK) sebagai penghasil calon guru PAI juga perlu mengintegrasikan *interreligious education* ke dalam kurikulum mereka. Kurikulum calon guru yang mengajarkan teologi dialogis, studi perbandingan agama, dan pedagogi lintas budaya akan menghasilkan pendidik yang lebih siap menghadapi realitas plural di sekolah negeri masa kini. Hal ini sejalan dengan temuan UNESCO (2023) bahwa keberhasilan pendidikan multikultural bergantung pada *teacher agency*—kemampuan guru menafsirkan dan menyesuaikan kebijakan berdasarkan konteks sosial yang dihadapinya.

Dalam tataran praksis, strategi pembelajaran PAI berbasis multikultural dapat menggunakan model *critical reflective inquiry*. Guru mengajak siswa menganalisis fenomena sosial yang relevan—seperti intoleransi di media sosial atau diskriminasi berbasis agama—kemudian mengkaji isu tersebut melalui nilai Islam tentang keadilan dan kasih sayang. Pendekatan ini tidak hanya membangun kesadaran kritis, tetapi juga menegaskan posisi Islam sebagai sumber etika publik yang menolak kekerasan simbolik. Melalui *reflective dialogue*, siswa belajar bahwa menghormati perbedaan bukan kompromi teologis, tetapi kewajiban moral yang berakar pada ajaran Islam.

Implementasi PAI multikultural di sekolah negeri akan berhasil jika didukung tiga pilar utama: *policy integration*, *pedagogical innovation*, dan *institutional commitment*. Integrasi kebijakan memastikan bahwa visi multikultural diterjemahkan dalam regulasi, kurikulum, dan supervisi guru. Inovasi pedagogis menghadirkan strategi belajar yang partisipatif, reflektif, dan

berbasis pengalaman. Komitmen kelembagaan menciptakan budaya sekolah yang menghormati keberagaman, menolak diskriminasi, dan menumbuhkan solidaritas sosial. Ketiganya harus bekerja serentak agar PAI di sekolah negeri benar-benar menjadi wahana pembentukan warga bangsa yang beriman, berakhlak, sekaligus inklusif.

Transformasi tersebut bukan sekadar proyek administratif, melainkan proses kultural dan spiritual yang menuntut keberanian moral. Multikulturalisme dalam PAI bukan relativisme nilai, tetapi afirmasi terhadap keragaman sebagai bagian dari kehendak ilahi. Implementasinya di sekolah negeri menandai perjumpaan antara Islam dan kebangsaan, antara iman dan kemanusiaan. Saat PAI mampu menjembatani dua ranah itu, maka pendidikan agama tidak lagi menjadi sumber pemisah, melainkan perekat sosial yang memperkuat fondasi kebangsaan dan keadaban publik.

C. Simpulan dan Implikasi

Rekonstruksi kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis multikulturalisme di sekolah negeri merupakan keniscayaan historis dan pedagogis yang berakar pada realitas bangsa yang plural. Pendidikan agama tidak lagi dapat dipandang sebagai ruang eksklusif penanaman dogma, melainkan sebagai wahana pengembangan kesadaran etik, spiritual, dan sosial untuk hidup berdampingan dalam keberagaman. Upaya mengintegrasikan multikulturalisme dalam pembelajaran PAI merepresentasikan langkah strategis menuju paradigma pendidikan Islam yang tidak hanya *faith-based*, tetapi juga *human-centered* dan *value-driven*. Pendekatan ini menegaskan

bahwa keislaman sejati bukanlah sekadar kesalehan ritual, melainkan kesanggupan menjunjung martabat manusia dan menegakkan keadilan dalam konteks sosial yang majemuk.

Hasil analisis menunjukkan bahwa idealitas kebijakan PAI multikultural telah tercermin pada berbagai dokumen normatif, baik pada level kurikulum nasional maupun arah kebijakan pendidikan karakter. *Kurikulum Merdeka* dan *Profil Pelajar Pancasila* telah menggariskan orientasi pembentukan peserta didik yang beriman, berakhlak, sekaligus terbuka terhadap keragaman. Namun, jarak antara idealitas kebijakan dan realitas implementasi masih tampak signifikan. Banyak guru PAI di sekolah negeri menghadapi dilema metodologis dan ideologis: di satu sisi dituntut menyampaikan doktrin keagamaan secara ortodoks, di sisi lain diharapkan menumbuhkan nalar toleransi yang terbuka. Ketegangan tersebut menjadi titik krusial yang menentukan arah keberhasilan integrasi multikulturalisme di sekolah negeri.

Paradigma multikultural dalam PAI menuntut perubahan mendasar pada seluruh ekosistem pendidikan. Kurikulum perlu didesain ulang agar lebih reflektif terhadap konteks sosial peserta didik dan membuka ruang bagi pengalaman lintas budaya. Materi pembelajaran PAI seyogianya menampilkan keberagaman ekspresi Islam di berbagai daerah, memperkenalkan nilai-nilai kemanusiaan universal, serta menghadirkan narasi kebangsaan yang inklusif. Guru harus bertransformasi dari sekadar penyampai ilmu menuju *learning designer* dan *moral facilitator* yang memungkinkan siswa membangun kesadaran spiritual yang dialogis. Proses ini mensyaratkan kompetensi pedagogis baru: kemampuan

membaca konteks sosial, kepekaan terhadap bias nilai, serta kecakapan berkomunikasi antaragama secara empatik.

Evaluasi keberhasilan implementasi kebijakan PAI multikultural tidak cukup diukur dari capaian kognitif atau angka raport, melainkan dari transformasi sikap, perilaku, dan kesadaran sosial peserta didik. Indikator keberhasilan sejati terletak pada kemampuan siswa menghargai perbedaan, menolak kekerasan simbolik, serta berpartisipasi aktif dalam menciptakan lingkungan sekolah yang damai dan adil. Oleh karena itu, sistem asesmen perlu diubah menuju *authentic assessment* yang menilai proses pembelajaran melalui observasi perilaku, refleksi diri, dan partisipasi sosial. Model portofolio, *performance task*, serta penilaian berbasis proyek dapat digunakan untuk mengukur sejauh mana nilai-nilai multikultural terinternalisasi secara nyata dalam keseharian peserta didik.

Implementasi kebijakan PAI multikultural juga membawa implikasi kebijakan pada tataran kelembagaan. Kepala sekolah perlu berperan sebagai pemimpin moral yang menjamin bahwa seluruh kebijakan sekolah berpihak pada inklusivitas dan keadilan. Penguatan kapasitas guru menjadi agenda utama yang tidak dapat ditunda, meliputi pelatihan pedagogi kritis, literasi lintas agama, serta manajemen kelas multikultural. Lembaga pendidikan tenaga kependidikan (LPTK) sebagai penghasil calon guru PAI pun perlu menyesuaikan kurikulum agar memasukkan mata kuliah yang memperkenalkan teori pluralisme, etika publik, dan komunikasi lintas budaya. Upaya ini penting agar calon guru memiliki fondasi epistemologis yang kokoh tentang multikulturalisme dan mampu menerjemahkannya ke dalam praktik pembelajaran yang kontekstual.

Secara strategis, keberhasilan implementasi PAI berbasis multikulturalisme sangat dipengaruhi oleh sinergi antaraktor

kebijakan. Pemerintah sebagai regulator harus memastikan *policy coherence* antara arah kurikulum, standar kompetensi guru, dan sistem supervisi pendidikan. Dinas pendidikan daerah perlu mendorong pelaksanaan program *community of practice* yang mempertemukan guru PAI lintas sekolah untuk saling berbagi praktik baik dan memperkuat kapasitas reflektif. Sekolah sebagai pelaksana kebijakan harus mengembangkan kultur inklusif, bukan hanya dalam kegiatan pembelajaran, tetapi juga dalam relasi sosial antarsiswa, komunikasi orang tua, dan interaksi antarpegawai. Masyarakat sebagai ekosistem eksternal juga harus dilibatkan dalam membangun legitimasi sosial terhadap nilai-nilai multikultural yang diajarkan di sekolah.

Implikasi teoretis dari implementasi kebijakan PAI multikultural adalah perlunya reposisi epistemologis pendidikan Islam itu sendiri. Pendidikan agama tidak lagi cukup didefinisikan sebagai transmisi teks normatif, melainkan sebagai proses humanisasi yang menghubungkan iman dan akal budi, spiritualitas dan keadaban publik. PAI berbasis multikulturalisme mendorong rekonsiliasi antara *exclusive truth claim* agama dan *inclusive coexistence* sosial. Pendekatan ini tidak menegaskan keyakinan, tetapi menempatkan iman sebagai sumber inspirasi etis yang membimbing manusia untuk menghormati perbedaan. Secara filosofis, hal ini sejalan dengan pandangan bahwa pluralitas merupakan bagian dari sunnatullah, dan pendidikan bertugas membimbing manusia agar mampu hidup secara bermakna di tengah keragaman tersebut.

Implikasi praktisnya mencakup keharusan membangun sistem pembelajaran yang berakar pada pengalaman autentik lintas identitas. Pembelajaran berbasis proyek sosial, diskusi interaktif, dan studi kasus tentang keberagaman lokal dapat

menjadi model konkret bagi sekolah negeri. Guru PAI dapat memanfaatkan media digital, film dokumenter, dan cerita komunitas untuk mengilustrasikan nilai-nilai toleransi, keadilan, dan empati. Kegiatan lintas agama, seperti *student exchange* atau kunjungan ke rumah ibadah lain, dapat dirancang sebagai bentuk *experiential learning* yang memperkuat pemahaman antariman. Seluruh kegiatan tersebut perlu dirancang dalam kerangka pedagogi reflektif agar peserta didik tidak hanya mengamati, tetapi juga memaknai pengalaman perjumpaan sebagai bagian dari perjalanan spiritual mereka.

Pada tataran sosial, implementasi kebijakan PAI multikultural berpotensi menjadi katalis untuk memperkuat kohesi sosial bangsa. Ketika siswa terbiasa berdialog secara damai, menghargai perbedaan, dan menolak kekerasan atas nama agama, mereka akan tumbuh menjadi warga negara yang beradab dan bertanggung jawab. Pendidikan semacam ini merupakan investasi jangka panjang bagi masa depan bangsa: membentuk generasi yang religius tanpa menjadi eksklusif, serta nasionalis tanpa kehilangan identitas keimanan. Dalam konteks global yang diwarnai krisis toleransi, ekstremisme, dan polarisasi digital, kontribusi sekolah negeri melalui PAI multikultural menjadi bentuk nyata peran pendidikan Islam sebagai *agent of peace* dan *moral bridge* bagi peradaban dunia.

Secara keseluruhan, keberhasilan kebijakan PAI berbasis multikulturalisme di sekolah negeri menuntut keberanian moral, inovasi pedagogis, dan kesinambungan kebijakan. Multikulturalisme tidak boleh dipahami sebagai slogan, melainkan sebagai orientasi etis yang membimbing seluruh praktik pendidikan. Sekolah harus menjadi *microcosm of society* tempat peserta didik mengalami pluralitas, bukan sekadar

mempelajarinya. Guru menjadi teladan keadaban lintas iman; kepala sekolah menjadi penjamin keadilan institusional; dan pemerintah menjadi penopang sistemik yang menjembatani visi dan praktik. Ketika seluruh unsur ini berjalan selaras, pendidikan agama Islam di sekolah negeri tidak hanya membentuk insan beriman dan bertakwa, tetapi juga membangun jembatan kemanusiaan di atas fondasi kebersamaan yang berkeadilan.

Daftar Pustaka

- Banks, J. A. (2019). *An Introduction to Multicultural Education* (6th ed.). Pearson.
- Darifah, N. (2025). *Pendidikan Agama Islam Multikultural di Sekolah Negeri: Tantangan dan Inovasi Pembelajaran*. UIN Sunan Kalijaga Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2022). *Kurikulum Merdeka: Kebijakan dan Implementasi*. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Khasanah, U. (2023). *Paradigma Baru Pembelajaran PAI di Sekolah Negeri: Perspektif Multikultural dan Humanistik*. UIN Sunan Ampel Press.
- Raihani. (2025). *Multicultural Education and Islamic Schools in Indonesia: Towards Inclusive Pedagogy*. Yogyakarta: LKiS.
- Said, M., Rahman, H., & Latief, N. (2023). *Value-Based Leadership in Multicultural Schools: Building Inclusive Educational Culture in Indonesia*. Jakarta: Pustaka Ilmiah.
- Saputra, A. (2025). *Guru PAI sebagai Cultural Mediator: Strategi Pembelajaran Multikultural di Sekolah Negeri*. Bandung: Alfabeta.

UNESCO. (2021/2023). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO Publishing.

Kinerja Pengawas Pendidikan Agama Islam dalam Mengawal Kebijakan Kurikulum

Oleh:

Sangaji & Endi Rochaendi

Program Studi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam

FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Reformasi kebijakan kurikulum di Indonesia merupakan proses yang terus berulang, menandakan upaya negara dalam menyesuaikan arah pendidikan nasional terhadap dinamika sosial, ekonomi, dan kultural yang berubah cepat. Kurikulum bukan hanya dokumen formal yang berisi daftar kompetensi dan materi pembelajaran, tetapi juga refleksi visi ideologis bangsa tentang manusia ideal yang ingin dilahirkan sistem pendidikan. Dalam konteks ini, kebijakan kurikulum merupakan ekosistem kompleks yang mencakup tujuan pendidikan nasional, struktur kurikulum, proses pembelajaran, serta sistem evaluasi yang menjadi panduan bagi seluruh satuan pendidikan (Kemendikbudristek, 2022). Transformasi kurikulum memerlukan sistem pengawasan yang adaptif dan berkualitas, karena tanpa mekanisme pengawalan yang kuat, reformasi

kurikulum hanya menjadi wacana administratif yang tidak sampai ke ruang kelas.

Posisi pengawas Pendidikan Agama Islam (PAI) menjadi sangat strategis dalam konteks ini. Pengawas PAI berfungsi sebagai pengawal mutu implementasi kebijakan, sekaligus penghubung antara arah kebijakan nasional dan praktik pembelajaran di lapangan. Mereka berada di titik temu antara birokrasi pendidikan dan dinamika pedagogis di sekolah, sehingga memegang peran ganda: administratif dan akademik. Secara administratif, pengawas memastikan bahwa setiap satuan pendidikan mengikuti regulasi dan standar kurikulum yang berlaku; secara akademik, pengawas mendampingi guru dalam mengembangkan strategi pembelajaran, asesmen, dan inovasi kurikulum. Posisi ganda ini menuntut kemampuan manajerial, pedagogis, dan spiritual yang tinggi.

Era *Kurikulum Merdeka* membawa perubahan paradigma besar bagi pengawas PAI. Orientasi kurikulum yang kini menekankan *student-centered learning*, asesmen formatif, dan penguatan karakter menuntut pengawas tidak lagi berperan sebagai agen kontrol semata, tetapi juga sebagai agen transformasi pendidikan. Pengawas PAI harus mampu menafsirkan kebijakan kurikulum secara visioner dan menyalurkannya menjadi praktik pembelajaran yang kontekstual serta berorientasi pada kebutuhan peserta didik. Mereka perlu membangun relasi kolaboratif dengan guru, kepala sekolah, dan masyarakat untuk menciptakan budaya belajar yang dinamis, adaptif, dan berorientasi mutu (Ihsan, 2023).

Evolusi fungsi pengawasan pendidikan agama di Indonesia tidak terjadi secara instan. Sejarah panjang menunjukkan

pergeseran peran pengawas dari pemeriksa normatif menuju fasilitator kualitas. Pada masa lalu, pengawasan pendidikan agama identik dengan penegakan kepatuhan—pengawas berperan memeriksa silabus, buku nilai, dan jadwal mengajar. Perspektif pengawasan pada periode tersebut bersifat hierarkis dan birokratis, di mana pengawas menjadi representasi otoritas negara yang memastikan kepatuhan guru terhadap regulasi. Namun seiring perkembangan teori manajemen pendidikan modern, muncul kesadaran bahwa pengawasan yang efektif tidak dapat mengandalkan pendekatan kontrol semata, tetapi harus mengedepankan pembinaan, motivasi, dan pendampingan profesional (Sagala, 2021).

Kebijakan pendidikan global juga berpengaruh terhadap reorientasi pengawasan di Indonesia. Laporan UNESCO (2023) menekankan pentingnya *transformative supervision*, yaitu model pengawasan yang berfokus pada peningkatan kapasitas guru, bukan sekadar kepatuhan terhadap standar. Konsep ini menempatkan pengawas sebagai *instructional leader* yang berperan dalam pengembangan profesional guru secara berkelanjutan. Dalam konteks PAI, paradigma ini menuntut pengawas tidak hanya memahami teori supervisi pendidikan, tetapi juga memiliki kemampuan spiritual leadership untuk menumbuhkan kesadaran moral dan etika profesi guru agama.

Perubahan sosial dan kemajuan teknologi turut menambah kompleksitas tugas pengawas PAI. Guru kini dihadapkan pada pembelajaran berbasis digital, model *blended learning*, serta integrasi nilai-nilai agama ke dalam konteks globalisasi. Pengawas harus mampu membantu guru menavigasi tantangan ini dengan memberi arahan yang kontekstual tentang bagaimana nilai keislaman dapat diajarkan secara relevan dan menarik bagi

generasi digital. Pengawas yang efektif adalah mereka yang memahami dinamika teknologi pendidikan, mampu membaca data hasil asesmen, dan menggunakan informasi tersebut untuk memberi umpan balik konstruktif kepada guru agar proses pembelajaran berjalan optimal (Rahman, 2024).

Motivasi akademik untuk menelaah kinerja pengawas PAI berangkat dari kesenjangan antara kebijakan ideal dan realitas implementatif di lapangan. Meskipun berbagai kebijakan telah dirumuskan secara sistematis oleh Kementerian Agama dan Kementerian Pendidikan, masih ditemukan praktik pengawasan yang cenderung administratif dan minim intervensi pedagogis. Laporan lapangan dari berbagai daerah menunjukkan sebagian pengawas masih menempatkan fungsi utama mereka pada pengumpulan laporan guru, verifikasi dokumen, dan kegiatan formalitas lainnya. Pendekatan semacam ini membuat pengawas kurang berperan dalam peningkatan mutu pembelajaran PAI yang sesungguhnya—yakni meningkatkan kualitas pengajaran, memperkaya strategi pembelajaran, dan memperkuat asesmen nilai-nilai karakter.

Kesenjangan empiris ini melahirkan sejumlah pertanyaan krusial: sejauh mana pengawas PAI benar-benar memainkan peran sebagai pendamping profesional guru dalam menerapkan kurikulum? Faktor apa yang mendukung efektivitas pengawasan tersebut, baik dari aspek kebijakan, kompetensi, maupun dukungan kelembagaan? Hambatan apa yang membuat pengawas PAI belum berfungsi optimal sebagai katalis peningkatan mutu pendidikan agama di sekolah? Pertanyaan-pertanyaan ini penting dijawab untuk menemukan model pengawasan yang relevan bagi konteks kebijakan kurikulum kontemporer.

Kerangka konseptual penelitian ini bertumpu pada teori pengawasan pendidikan modern seperti *supportive supervision* dan *distributed supervision*. *Supportive supervision* menekankan pentingnya pengawas sebagai fasilitator yang menciptakan hubungan saling percaya dengan guru, memberikan umpan balik positif, dan membantu guru menemukan solusi atas masalah pembelajaran yang dihadapi. Sementara *distributed supervision* mengusulkan pembagian peran pengawasan yang melibatkan kepala sekolah, guru senior, dan komunitas belajar sehingga pengawasan menjadi tanggung jawab kolektif, bukan tugas individu semata (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2022).

Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, kedua teori tersebut perlu dikontekstualisasikan dengan pendekatan spiritual yang menempatkan pengawas sebagai *moral guide*. PAI bukan sekadar bidang pengetahuan, tetapi instrumen pembentukan karakter dan akhlak peserta didik. Oleh karena itu, pengawasan terhadap pembelajaran PAI harus bersifat ganda: rasional dan spiritual. Pengawas tidak hanya mengawal aspek teknis seperti perencanaan pembelajaran atau evaluasi, tetapi juga menilai konsistensi nilai-nilai religius dan etika dalam praktik pengajaran guru. Integrasi antara kompetensi profesional dan kepekaan spiritual inilah yang membedakan pengawas PAI dari pengawas mata pelajaran umum.

Paradigma baru pengawasan PAI menuntut pengawas menjadi mentor profesional yang menginspirasi, bukan menghakimi. Pendekatan ini menempatkan proses supervisi sebagai dialog dua arah yang saling memperkaya, bukan hubungan vertikal yang menekan. Pengawas yang berorientasi pembinaan akan lebih mampu memotivasi guru untuk berinovasi dan menyesuaikan strategi pembelajaran terhadap karakter

siswa. Kolaborasi ini sejalan dengan semangat *Kurikulum Merdeka* yang menekankan kebebasan pedagogis guru untuk berkreasi sesuai kebutuhan peserta didik.

Artikel ini kemudian diarahkan untuk mengidentifikasi secara komprehensif fungsi, tantangan, dan strategi penguatan kinerja pengawas PAI dalam konteks pengawalan kebijakan kurikulum. Pertama, analisis difokuskan pada fungsi utama pengawas sebagai fasilitator dan pengendali mutu implementasi kebijakan kurikulum. Kedua, kajian diarahkan pada praktik aktual pengawasan yang mencakup bentuk intervensi, pendampingan guru, serta mekanisme evaluasi kinerja guru PAI. Ketiga, artikel menyoroti berbagai hambatan yang dihadapi, baik dari aspek struktural—seperti beban kerja dan keterbatasan sumber daya—maupun dari aspek kultural, seperti resistensi guru terhadap proses pengawasan. Keempat, artikel menawarkan strategi inovatif berbasis kolaborasi, teknologi, dan peningkatan kapasitas agar fungsi pengawas PAI lebih efektif dan berkelanjutan.

Secara konseptual, pengawas PAI memegang peran vital dalam memastikan bahwa tujuan kurikulum nasional terimplementasi secara utuh di sekolah. Keberhasilan reformasi kurikulum tidak hanya diukur dari tersusunnya dokumen kebijakan, tetapi dari bagaimana kebijakan itu hidup dalam praktik kelas. Pengawas menjadi penentu apakah visi kurikulum yang berorientasi karakter, kemandirian, dan religiusitas benar-benar mewujudkan dalam perilaku dan budaya belajar peserta didik. Oleh karena itu, penelitian tentang kinerja pengawas PAI memiliki signifikansi strategis, bukan hanya bagi peningkatan mutu pendidikan agama, tetapi juga bagi penguatan tata kelola pendidikan nasional yang berkeadilan dan berorientasi mutu.

B. Pembahasan

Kinerja pengawas Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan elemen vital dalam menjamin *policy fidelity* atau kesetiaan implementatif terhadap kebijakan kurikulum nasional. Fungsi pengawas tidak berhenti pada pemeriksaan kepatuhan administratif, melainkan memastikan bahwa kebijakan kurikulum, baik dalam bentuk visi, struktur, maupun perangkat pembelajaran, benar-benar diwujudkan secara utuh dalam proses pendidikan di sekolah. Esensi peran pengawas terletak pada kemampuannya menghubungkan desain makro kebijakan kurikulum di tingkat pusat dengan dinamika mikro yang terjadi di ruang kelas. Dalam konteks ini, pengawas berfungsi sebagai penjaga arah (*guardian of direction*) agar kurikulum PAI tidak hanya diterapkan secara formal, tetapi juga mengandung dimensi substantif yang membentuk karakter, spiritualitas, dan moralitas peserta didik (Rahman, 2024).

Kinerja pengawas PAI juga memiliki fungsi epistemologis—mereka menjadi filter sekaligus penerjemah kebijakan agar guru tidak terjebak dalam interpretasi tekstual kurikulum yang sempit. Kurikulum, yang pada hakikatnya bersifat terbuka dan dinamis, membutuhkan agen yang dapat menafsirkan kebijakan secara kontekstual sesuai kebutuhan sekolah. Pengawas menjadi figur kunci yang memediasi dialog antara norma kebijakan dan realitas praktik pembelajaran. Peran mediatif ini menuntut pengawas memiliki kompetensi ganda: kemampuan teknokratis untuk memahami kerangka kebijakan dan kemampuan pedagogis untuk menilai relevansi dan efektivitas implementasinya di lapangan (Ihsan, 2023).

Model pengawasan yang efektif harus bergerak dari paradigma *inspection-based supervision* menuju *instructional*

mentoring. Pada paradigma lama, pengawasan identik dengan evaluasi formal, berfokus pada pencatatan pelanggaran administratif atau kekurangan laporan. Pola ini menciptakan hubungan hierarkis antara pengawas dan guru, yang sering menimbulkan resistensi dan rasa tidak nyaman. Sebaliknya, paradigma *instructional mentoring* menempatkan pengawas sebagai rekan sejawat profesional yang memberi pendampingan dan bimbingan berkelanjutan. Pengawas dalam posisi ini berperan sebagai *coach* yang membangun kepercayaan, mendengarkan kesulitan guru, dan membantu mereka menemukan strategi pembelajaran yang lebih efektif (Glickman et al., 2022).

Pendampingan profesional tersebut mencakup kegiatan *coaching*, *co-planning*, dan *reflective dialogue*. Melalui *coaching kelas*, pengawas mengamati praktik mengajar, kemudian memberi umpan balik berbasis data secara konstruktif agar guru dapat memperbaiki metode mengajarnya. Pada *co-planning*, pengawas dan guru bersama-sama merancang rencana pembelajaran yang mengintegrasikan nilai-nilai spiritual dan moral ke dalam konteks kekinian siswa. Sedangkan *reflective dialogue* menjadi wadah refleksi guru atas tantangan yang mereka hadapi selama proses pembelajaran. Pendekatan seperti ini mengubah relasi pengawasan menjadi ruang kolaboratif yang saling memperkaya dan memanusiakan (Hidayat & Munir, 2022).

Evaluasi terhadap kinerja pengawas tidak dapat lagi diukur dari frekuensi kunjungan atau jumlah laporan tahunan. Ukuran administratif semacam itu tidak menggambarkan kualitas intervensi pengawasan. Indikator kinerja pengawas PAI seharusnya mencerminkan kedalaman dampak pembinaan terhadap praktik guru dan hasil belajar siswa. Indikator tersebut

mencakup empat dimensi utama: (1) kualitas umpan balik yang diberikan kepada guru, (2) tingkat keberhasilan tindak lanjut terhadap rekomendasi pengawasan, (3) peningkatan profesionalitas guru dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran, serta (4) pengaruh pengawasan terhadap peningkatan karakter religius peserta didik (Kemenag, 2023).

Pengawas yang memiliki orientasi reflektif akan berfokus pada peningkatan kualitas proses, bukan hanya hasil. Mereka mampu mengidentifikasi kesenjangan antara dokumen kurikulum dan praktik aktual di kelas, lalu membantu guru menyesuaikan pendekatan pembelajaran sesuai konteks lokal sekolah. Misalnya, jika kurikulum menuntut asesmen autentik berbasis proyek, pengawas dapat melatih guru mengembangkan rubrik penilaian yang menilai dimensi spiritualitas siswa secara konkret—seperti integritas, tanggung jawab, dan kepedulian sosial. Pendekatan berbasis *actionable feedback* seperti ini membuat pengawasan memiliki nilai transformasional, bukan sekadar evaluatif (Mulyasa, 2022).

Realitas di lapangan menunjukkan bahwa variasi kualitas pengawasan sangat bergantung pada konteks kelembagaan daerah dan kapasitas individu pengawas. Di beberapa daerah, pengawas PAI telah menerapkan pendekatan kolaboratif berbasis *lesson study*. Model ini melibatkan guru lintas mata pelajaran untuk mengkaji dan memperbaiki pembelajaran PAI agar selaras dengan tema kurikulum lintas disiplin. *Lesson study* bukan hanya forum evaluasi, tetapi juga wadah belajar bersama antara pengawas, guru, dan kepala sekolah. Di wilayah lain, pengawasan masih berorientasi birokratis, terbatas pada pemeriksaan dokumen perencanaan dan laporan hasil belajar tanpa pembinaan lanjutan. Perbedaan ini mencerminkan

ketidaksamaan pemahaman tentang esensi pengawasan serta lemahnya sistem pengembangan kapasitas pengawas di tingkat nasional (Suyatno, 2023).

Hambatan yang dihadapi pengawas PAI tidak dapat dilepaskan dari struktur kelembagaan dan faktor individu. Dari sisi struktural, pengawas seringkali dibebani tanggung jawab administratif yang berat dan jumlah sekolah binaan yang terlalu banyak, menyebabkan waktu efektif untuk pendampingan terbatas. Faktor geografis juga menjadi kendala signifikan, terutama di daerah terpencil yang sulit dijangkau. Dari sisi individu, tidak semua pengawas memiliki latar belakang pendidikan agama atau pedagogi yang memadai. Sebagian besar pengawas berlatar belakang administrasi pendidikan umum sehingga kurang memiliki sensitivitas teologis yang dibutuhkan dalam menilai praktik pengajaran agama Islam (Fauzan & Irawan, 2023).

Kendala lain bersifat psikologis dan kultural. Di sejumlah sekolah, guru masih memandang pengawas sebagai “pemeriksa kesalahan” bukan sebagai mitra profesional. Paradigma lama ini menimbulkan resistensi, terutama ketika proses supervisi tidak disertai komunikasi empatik. Dalam banyak kasus, guru memilih menampilkan kesempurnaan semu saat diawasi, tetapi tidak membuka diri terhadap masukan yang sebenarnya dibutuhkan. Situasi ini membuat pengawasan kehilangan makna pembinaan dan berubah menjadi rutinitas simbolik tanpa dampak nyata terhadap kualitas pembelajaran (Arifin, 2024).

Untuk mengatasi tantangan tersebut, paradigma pengawasan harus bergeser menuju *distributed supervision*—sebuah konsep yang memecah peran pengawasan menjadi

tanggung jawab kolektif antara pengawas, kepala sekolah, guru senior, dan komunitas belajar. Pola ini memungkinkan supervisi dilakukan lebih intens, kontekstual, dan berkelanjutan. Kepala sekolah dapat berperan sebagai *instructional leader* yang mendampingi guru dalam merancang kurikulum tingkat satuan pendidikan, sementara pengawas fokus pada aspek kebijakan dan standar mutu. Model ini memperkuat sinergi antara struktur internal sekolah dan sistem eksternal pengawasan pemerintah daerah (Fullan, 2021).

Sistem *cluster supervision* menjadi inovasi yang menjanjikan bagi penguatan efektivitas pengawas. Dalam sistem ini, sekolah-sekolah di satu wilayah kerja dikelompokkan menjadi klaster pembinaan. Pengawas bertindak sebagai fasilitator utama, sementara guru lintas sekolah berbagi praktik baik, melakukan observasi silang, dan membangun jejaring profesional. Pendekatan klaster ini menciptakan ekosistem belajar bagi guru dan pengawas yang saling melengkapi, sekaligus mengatasi keterbatasan sumber daya manusia di daerah. *Cluster supervision* juga memudahkan pengumpulan data mutu pembelajaran secara kolektif untuk keperluan evaluasi kebijakan (Rohmat, 2023).

Pemanfaatan teknologi digital merupakan kunci modernisasi sistem pengawasan PAI. Platform *e-supervision* dapat digunakan untuk memantau kegiatan pengawasan secara real time, menyimpan dokumentasi hasil observasi kelas, dan memberikan umpan balik digital kepada guru. Teknologi seperti *video classroom observation* memungkinkan pengawas mengamati proses pembelajaran jarak jauh dan memberikan refleksi berbasis bukti. Aplikasi refleksi daring juga bisa menjadi sarana bagi guru untuk menulis pengalaman mengajar mereka yang kemudian dikaji bersama pengawas. Digitalisasi proses pengawasan

memperluas jangkauan dan meningkatkan efisiensi kerja pengawas, sekaligus menjamin transparansi kinerja (UNESCO, 2023).

Kolaborasi antara pengawas PAI dan lembaga pendidikan tinggi keagamaan Islam (PTKIN) perlu diperkuat sebagai bagian dari strategi peningkatan kapasitas profesional. Pengawas dapat dilibatkan dalam program penelitian tindakan kelas, pelatihan inovasi pedagogis, dan *joint supervision training* bersama dosen pendidikan Islam. Kolaborasi ini menciptakan sinergi antara teori akademik dan praktik lapangan. PTKIN dapat berperan sebagai mitra strategis dalam merancang modul pengawasan berbasis evidence, melatih pengawas baru, dan melakukan riset bersama mengenai efektivitas supervisi kurikulum agama (Khasanah, 2023).

Dukungan kelembagaan dari pemerintah pusat dan daerah juga menjadi faktor penentu keberhasilan pengawasan PAI. Kementerian Agama perlu menetapkan standar nasional kinerja pengawas PAI yang komprehensif, mencakup kompetensi pedagogik, manajerial, sosial, dan spiritual. Selain itu, perlu disusun sistem evaluasi berbasis kinerja yang menilai dampak pengawasan terhadap peningkatan mutu pembelajaran, bukan hanya output administratif. Pemerintah daerah juga harus memberikan dukungan anggaran yang memadai agar kegiatan pendampingan dan pelatihan pengawas dapat dilakukan secara berkelanjutan (Kemendikbudristek, 2022).

Tantangan terakhir yang perlu diperhatikan adalah bagaimana melembagakan sistem pengawasan yang berkelanjutan (*sustainable supervision*). Pengawasan yang hanya bersifat insidental, seperti kunjungan tahunan tanpa tindak

lanjut, tidak mampu membangun perubahan sistemik. Diperlukan mekanisme pengawasan siklus yang terintegrasi ke dalam manajemen mutu sekolah, termasuk audit internal, refleksi guru, dan perencanaan tahunan berbasis hasil supervisi. Ketika pengawasan menjadi bagian dari budaya sekolah, maka setiap guru akan terbiasa melakukan *self-assessment* dan refleksi profesional sebagai bagian dari tanggung jawab moralnya. Pengawas dalam konteks ini tidak lagi menjadi satu-satunya pengendali mutu, melainkan katalis yang menumbuhkan kesadaran kolektif akan pentingnya pembelajaran bermutu (Sagala, 2021).

Keberhasilan pengawasan PAI dalam mengawal kebijakan kurikulum memiliki implikasi luas terhadap sistem pendidikan nasional. Pengawas yang bekerja secara reflektif dan kolaboratif dapat memastikan bahwa kebijakan kurikulum tidak berhenti pada tataran normatif, tetapi benar-benar berdampak pada perilaku belajar dan karakter peserta didik. Kinerja pengawas yang profesional juga akan memperkuat akuntabilitas publik terhadap mutu pendidikan agama di sekolah negeri. Pada gilirannya, hal ini akan membangun kepercayaan masyarakat terhadap lembaga pendidikan sebagai institusi moral yang menyiapkan generasi beriman, cerdas, dan berintegritas (Ihsan, 2023).

Kinerja pengawas PAI yang optimal bukan hanya menghasilkan guru yang patuh terhadap regulasi, tetapi juga guru yang inovatif, reflektif, dan adaptif terhadap tantangan zaman. Pengawasan yang humanis, kolaboratif, dan berbasis bukti mampu menumbuhkan budaya belajar di kalangan guru yang berdampak langsung pada pengalaman belajar peserta didik. Dalam jangka panjang, transformasi pengawasan

semacam ini akan menciptakan sistem pendidikan agama yang tidak hanya efisien secara administratif, tetapi juga bermakna secara spiritual dan sosial.

Oleh karena itu, penguatan sistem pengawasan PAI perlu ditempatkan sebagai prioritas kebijakan pendidikan nasional. Investasi pada pengawas berarti investasi pada mutu guru dan karakter siswa. Pengawas adalah jantung dari implementasi kurikulum; keberhasilan mereka menentukan seberapa jauh idealisme kebijakan dapat diwujudkan di ruang kelas. Upaya memperbaiki kinerja pengawas bukan semata memperbaiki mekanisme birokrasi, tetapi memperkuat fondasi moral dan spiritual pendidikan bangsa.

C. Simpulan dan Implikasi

Kajian mengenai kinerja pengawas Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam mengawal kebijakan kurikulum menunjukkan bahwa peran pengawas tidak lagi dapat dipahami secara sempit sebagai aparat kontrol administratif, melainkan sebagai agen transformasi yang menjembatani kebijakan nasional dan praktik pembelajaran di tingkat satuan pendidikan. Pengawas berfungsi sebagai katalis peningkatan mutu, penjaga relevansi kebijakan, dan fasilitator profesional bagi guru agama dalam menghadapi kompleksitas implementasi *Kurikulum Merdeka*. Perubahan paradigma kurikulum dari model sentralistik menuju otonom menuntut pengawas menyesuaikan diri dengan pendekatan yang lebih kolaboratif, reflektif, dan adaptif terhadap konteks lokal sekolah.

Simpulan utama yang dapat ditarik dari kajian ini ialah bahwa kinerja pengawas PAI merupakan determinan strategis

bagi keberhasilan implementasi kebijakan kurikulum PAI di sekolah negeri maupun madrasah. Pengawas yang menjalankan fungsinya secara profesional mampu memastikan bahwa nilai, tujuan, dan prinsip kurikulum diterjemahkan menjadi praktik pembelajaran yang kontekstual dan bermakna. Mereka tidak hanya menilai, tetapi menuntun; tidak hanya mengoreksi, tetapi menumbuhkan. Dalam konteks inilah pengawas berperan ganda—sebagai *policy enforcer* dan sekaligus *instructional mentor*—yang memastikan bahwa kebijakan tidak kehilangan makna ketika bertemu dengan realitas kelas.

Dari sisi substansi, pengawasan kurikulum PAI harus diarahkan pada dua ranah utama. Pertama, ranah kepatuhan terhadap standar nasional pendidikan yang meliputi perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Kedua, ranah pembinaan pedagogis yang menekankan peningkatan profesionalitas guru dan relevansi pembelajaran terhadap kebutuhan peserta didik. Kedua ranah ini tidak boleh dipisahkan, karena tanpa kepatuhan administratif, mutu sulit diukur; namun tanpa pembinaan pedagogis, kepatuhan kehilangan jiwa. Kinerja pengawas yang unggul adalah yang mampu mengelola keseimbangan tersebut, sehingga kebijakan kurikulum tidak sekadar diimplementasikan secara formal, tetapi juga memberikan nilai transformatif terhadap perilaku dan karakter peserta didik.

Kinerja pengawas yang efektif ditandai oleh beberapa indikator kunci. Pertama, kemampuan menyusun rencana pengawasan berbasis data dan kebutuhan riil sekolah binaan. Kedua, kapasitas memberi umpan balik konstruktif berbasis hasil observasi dan asesmen kinerja guru. Ketiga, kemampuan membangun hubungan kemitraan dengan kepala sekolah dan

guru untuk merancang solusi bersama terhadap tantangan implementasi kurikulum. Keempat, konsistensi dalam melakukan tindak lanjut dan refleksi terhadap hasil supervisi. Keempat indikator ini mencerminkan dimensi profesionalisme, integritas, kolaborasi, dan reflektivitas yang menjadi roh pengawasan modern.

Salah satu temuan penting adalah bahwa pengawasan yang bersifat instruktif dan hierarkis tidak lagi relevan pada era pendidikan berbasis kompetensi dan karakter. Pendekatan *instructional mentoring* jauh lebih efektif karena membangun kepercayaan dan memperkuat motivasi intrinsik guru. Pengawas yang berorientasi mentor mampu memfasilitasi guru dalam merancang pembelajaran yang adaptif, menilai hasil belajar secara autentik, dan mengintegrasikan nilai-nilai keislaman ke dalam konteks sosial yang lebih luas. Di sisi lain, pendekatan mentoring juga memberi ruang bagi pengawas untuk terus belajar dari praktik lapangan, menjadikan proses pengawasan sebagai pengalaman mutual learning antara pengawas dan guru.

Simpulan lain menunjukkan bahwa keberhasilan pengawasan sangat ditentukan oleh faktor kelembagaan dan kebijakan struktural. Pengawas PAI membutuhkan dukungan regulatif dan anggaran yang memadai agar fungsi mereka dapat dijalankan secara optimal. Jumlah sekolah binaan yang terlalu banyak serta beban administratif yang tinggi menghambat pengawas melakukan pembinaan intensif. Oleh karena itu, diperlukan reformasi sistem pengawasan menuju model desentralistik berbasis *cluster supervision*, di mana pengawas bekerja bersama kepala sekolah, guru senior, dan komunitas belajar guru. Pendekatan berbasis klaster akan meningkatkan

frekuensi pembinaan, memperkuat jejaring profesional, dan meminimalkan isolasi antar sekolah.

Simpulan teoritis dari kajian ini mengarah pada kebutuhan membangun paradigma *religious instructional supervision*, yaitu pendekatan pengawasan pendidikan agama yang menggabungkan nilai-nilai spiritualitas Islam dengan prinsip profesionalisme modern. Dalam paradigma ini, pengawas tidak hanya menilai kesesuaian teknis pelaksanaan kurikulum, tetapi juga menilai sejauh mana nilai-nilai akhlak, integritas, dan tanggung jawab sosial ditanamkan melalui proses pembelajaran. Spirit pengawasan semacam ini menjadikan pengawas sebagai figur moral yang memancarkan keteladanan etis, bukan sekadar birokrat yang menegakkan aturan.

Implikasi praktis dari hasil kajian ini menuntut sejumlah langkah strategis. Pertama, pemerintah pusat perlu menetapkan *National Standard of Islamic Education Supervision* yang mencakup kompetensi teknis, pedagogis, manajerial, dan spiritual bagi seluruh pengawas PAI. Standar ini akan menjadi dasar pengembangan program rekrutmen, sertifikasi, dan evaluasi kinerja pengawas. Kedua, diperlukan penguatan kapasitas melalui *continuous professional development* berbasis kebutuhan, misalnya pelatihan coaching, observasi kelas berbasis video, dan analisis data hasil belajar. Program *fellowship supervision PAI* yang bersifat kolaboratif antara Kementerian Agama, Kemdikbudristek, dan perguruan tinggi Islam dapat menjadi mekanisme efektif untuk memastikan keberlanjutan peningkatan profesionalisme pengawas.

Ketiga, lembaga pendidikan tinggi keagamaan (PTKIN dan PTAI) perlu memainkan peran aktif sebagai mitra strategis

pemerintah dalam menyiapkan pengawas PAI yang memiliki wawasan kebijakan, sensitivitas spiritual, dan literasi digital. Perguruan tinggi dapat merancang kurikulum khusus bagi calon pengawas yang menekankan *evidence-based supervision* serta riset tindakan pengawasan sebagai instrumen peningkatan mutu. Integrasi riset akademik ke dalam praktik pengawasan akan memperkaya basis pengetahuan dan memberi dasar ilmiah bagi pengambilan keputusan kebijakan di tingkat nasional.

Keempat, sistem evaluasi kinerja pengawas perlu diarahkan pada hasil dan dampak, bukan hanya aktivitas. Evaluasi berbasis hasil akan menilai sejauh mana pengawasan berkontribusi terhadap peningkatan mutu pembelajaran, profesionalisme guru, dan karakter peserta didik. Kementerian Agama dapat mengembangkan *Supervision Performance Index* yang menggabungkan data kuantitatif (jumlah pendampingan, frekuensi tindak lanjut) dan data kualitatif (umpan balik guru, hasil refleksi, serta perubahan perilaku belajar siswa). Sistem evaluasi semacam ini akan memberikan potret yang lebih akurat mengenai kontribusi pengawas terhadap peningkatan kualitas pendidikan agama.

Implikasi kebijakan yang lebih luas adalah perlunya sinergi antara pengawasan PAI dan sistem manajemen mutu pendidikan nasional. Pengawasan harus menjadi bagian integral dari siklus *quality assurance* di sekolah—mulai dari perencanaan, pelaksanaan, hingga refleksi hasil. Integrasi ini akan memastikan bahwa pengawas tidak bekerja dalam ruang terpisah, melainkan menjadi bagian dari sistem yang saling memperkuat. Ketika pengawasan dihubungkan dengan evaluasi kinerja guru dan audit mutu sekolah, hasilnya tidak hanya berupa laporan

administratif, tetapi juga rekomendasi strategis untuk perbaikan berkelanjutan.

Implikasi sosial dan moral dari pengawasan PAI yang berkualitas juga signifikan. Pengawas yang menjalankan perannya secara reflektif dan humanis akan menumbuhkan budaya pembelajaran agama yang damai, toleran, dan relevan dengan kehidupan modern. Guru yang merasa didampingi, bukan diawasi, akan lebih terbuka terhadap inovasi dan lebih termotivasi untuk membangun pembelajaran yang bermakna. Sementara itu, peserta didik akan merasakan pendidikan agama yang tidak dogmatis, melainkan inspiratif dan membimbing. Dalam jangka panjang, efek ganda ini akan memperkuat peran pendidikan agama Islam sebagai pilar pembentuk peradaban bangsa yang berakhlak, rasional, dan inklusif.

Kajian ini pada akhirnya menegaskan bahwa pengawasan kurikulum PAI merupakan proses strategis yang menyatukan dimensi kebijakan, profesionalisme, dan spiritualitas. Pengawas berperan sebagai penghubung antara idealitas dan realitas, antara regulasi dan praktik, antara nilai dan tindakan. Efektivitas sistem pendidikan agama bergantung pada seberapa jauh pengawas dapat memastikan bahwa setiap kebijakan diterjemahkan ke dalam tindakan nyata yang mencerdaskan dan memuliakan manusia. Oleh karena itu, memperkuat kinerja pengawas bukan sekadar tugas administratif, tetapi panggilan etis untuk menjaga martabat pendidikan nasional.

Membangun pengawasan PAI yang profesional, reflektif, dan berkelanjutan berarti membangun fondasi pendidikan yang tidak hanya mengajarkan kebenaran, tetapi juga menanamkan kebijaksanaan. Ketika pengawas bekerja berdasarkan niat tulus

untuk memperbaiki, bukan sekadar mengontrol, maka pengawasan berubah menjadi amal intelektual dan spiritual yang memberi manfaat luas bagi bangsa. Reformasi pendidikan akan selalu datang dan pergi, tetapi pengawas yang visioner akan memastikan bahwa setiap perubahan kurikulum berjalan searah dengan tujuan agung pendidikan Islam: mencetak insan *kāmil*—manusia yang berilmu, beriman, dan berakhlak mulia.

Daftar Pustaka

- Arifin, M. (2024). *Supervisi pembelajaran berbasis spiritualitas Islam di sekolah menengah*. Jurnal Pendidikan Islam dan Karakter, 9(1), 15–29. <https://doi.org/10.31538/jpik.v9i1.453>
- Fauzan, A., & Irawan, B. (2023). *Tantangan pengawas pendidikan agama Islam dalam implementasi kurikulum merdeka di sekolah dasar*. Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 8(2), 121–138. <https://doi.org/10.24042/jmpi.v8i2.7854>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2022). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson Education.
- Hidayat, A., & Munir, S. (2022). *Transformasi peran pengawas PAI sebagai mentor instruksional di era digital*. Jurnal Pendidikan Islam Indonesia, 6(3), 221–238. <https://doi.org/10.21009/jpii.v6i3.786>
- Ihsan, A. (2023). *Paradigma baru pengawasan pendidikan Islam pada implementasi Kurikulum Merdeka*. Jurnal Evaluasi Pendidikan Islam, 11(1), 44–63. <https://doi.org/10.32505/jepi.v11i1.912>

- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2023). *Standar kompetensi pengawas pendidikan agama Islam*. Direktorat Jenderal Pendidikan Islam.
- Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Panduan implementasi dan supervisi pembelajaran*. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Khasanah, U. (2023). *Kolaborasi perguruan tinggi keagamaan Islam dan pengawas dalam penguatan mutu pembelajaran PAI*. Jurnal Pendidikan dan Pengajaran Islam, 12(2), 112–130. <https://doi.org/10.18860/jppi.v12i2.11903>
- Mulyasa, E. (2022). *Supervisi pembelajaran dan kinerja guru di era Merdeka Belajar*. PT Remaja Rosdakarya.
- Rahman, A. (2024). *Instructional supervision in Islamic education: Shifting from control to collaboration*. International Journal of Islamic Education Studies, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.35673/ijies.v7i1.1584>
- Rohmat, S. (2023). *Model cluster supervision untuk peningkatan mutu pendidikan agama Islam di sekolah negeri*. Jurnal Kependidikan Islam, 7(2), 204–220. <https://doi.org/10.24090/jki.v7i2.9210>
- Sagala, S. (2021). *Manajemen supervisi pendidikan berbasis nilai-nilai Islam*. Alfabeta.
- Suyatno, T. (2023). *Profesionalisme pengawas dalam mendukung implementasi kurikulum PAI di era disrupsi pendidikan*. Jurnal Kependidikan dan Pengajaran Agama Islam, 10(1), 78–96. <https://doi.org/10.21043/jkpi.v10i1.12083>
- UNESCO. (2023). *Transforming education: Supervisory innovation and sustainable teacher support*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Implementasi Pendidikan Agama Islam di Sekolah Berbasis Pesantren dan Madrasah Integratif

Oleh:

Triwahyuni & Endi Rochaendi

Program Studi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam
FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Konfigurasi sistem pendidikan Islam Indonesia sejak lama memperlihatkan dialektika dua arus besar: jalur sekolah formal yang berorientasi standar nasional dan jalur pesantren yang berporos pada *learning ethos* tradisional berbasis *ta'lim* kitab turats, *riyāḍah* ibadah, serta *teladan* kiai–ustaz. Jejak historis tersebut kini bertransformasi melalui hadirnya model *madrasah integratif* atau sekolah berbasis pesantren yang memadukan *academic core* kurikulum nasional dan pembinaan keagamaan secara simultan. Orientasi integratif ini tidak dimaksudkan sebagai penjumlahan jam pelajaran agama di atas kerangka sekolah, melainkan rekayasa ekosistem pendidikan yang menyalurkan nilai, ritme, dan *habitus* pesantren ke seluruh jantung aktivitas sekolah—mulai dari perencanaan kurikulum, manajemen waktu, tata tertib, hingga budaya keseharian (Daud, 2022).

Konsepsi integrasi didorong oleh kesadaran bahwa pemisahan dikotomis antara *general education* dan *religious education* berisiko melahirkan *learning gap* antara kompetensi abad ke-21 serta keutuhan batiniah peserta didik. Di satu sisi, sekolah formal menekankan capaian kognitif, literasi numerasi, dan *transferable skills* yang terukur. Di sisi lain, pesantren mengintensifkan internalisasi adab, *spiritual discipline*, dan *embodied knowledge* melalui pembiasaan ibadah, musyawarah, serta *living sunnah*—nilai yang kerap sulit ditangkap oleh instrumen asesmen formal. Titik temu integrasi karenanya berusaha menghadirkan piranti kurikuler yang menjaga standar akademik nasional sekaligus memelihara *spiritual grammar* khas pesantren agar tidak tereduksi menjadi aksesori ritual (Munir, 2023).

Perspektif pedagogik mutakhir menegaskan urgensi integrasi ini. Pandangan *whole-child education* menyatakan bahwa pembelajaran efektif menyentuh spektrum *head–heart–hand*: nalar, afek, dan aksi. PAI dalam model integratif berfungsi sebagai *moral architecture* yang menyeberangkan pengetahuan keagamaan pada praksis hidup—baik di kelas, asrama, masjid sekolah, maupun ruang interaksi sosial—sehingga identitas keislaman tumbuh sebagai *virtue literacy*, bukan sekadar *verbal fluency* keagamaan (Hidayat, 2023). Kerangka semacam ini menempatkan peserta didik bukan hanya sebagai siswa akademik, tetapi sebagai *mujāhid pendidikan* yang mempraktikkan nilai ilahiah pada lanskap keseharian yang kompleks.

Arus kebijakan nasional memberi landasan struktural bagi desain integratif. *Kurikulum Merdeka* menawarkan kelenturan perencanaan, *student-centered learning*, asesmen formatif, serta

proyek profil karakter yang dapat di-*customize* menurut kekhasan satuan pendidikan—termasuk yang berbasis pesantren (Kemendikbudristek, 2022). Kebijakan ini menyediakan ruang kurikuler untuk *contextual enrichment* berupa muatan lokal keagamaan, *block scheduling* ibadah dan kajian kitab, serta *service-learning* berbasis nilai pesantren. Dukungan kementerian agama dan pemerintah daerah di berbagai wilayah tampak pada fasilitasi guru, penguatan asrama, serta kanal kolaborasi antara madrasah dan pesantren sehingga mobilitas gagasan dan sumber daya lebih cair (Nursanti, 2024).

Kerangka peluang tersebut, pada saat bersamaan, memperlihatkan simpul-simpul problematik. Tekanan ganda yang dialami guru—menuntaskan *learning progression* nasional sekaligus menjaga kedalaman *dīnīyah*—kerap memicu *time fragmentation* dan kelelahan kurikuler. Narasi lapangan menunjukkan kecenderungan aspek pesantren terdesak oleh target akademik, sementara pengajaran kitab menjadi *add-on* pasca-kelas, bukan *core experience* siswa sepanjang hari. Situasi ini menandai *implementation gap* antara idealitas kebijakan dan praksis ekosistem sekolah; ketidaksinkronan perencanaan waktu, distribusi beban kerja, serta indikator evaluasi karakter membuat integrasi yang diharapkan kadang merosot menjadi *parallelism* semata (Munir, 2023; Hidayat, 2023).

Kajian internasional tentang *faith-based schooling* memberi pelajaran bahwa integrasi kurikulum efektif bila ditopang oleh *policy coherence* lintas level: perumusan tujuan yang jelas, alokasi waktu yang konsisten, *teacher capacity building*, serta *monitoring–evaluation* yang menilai proses dan dampak, bukan sekadar kepatuhan dokumen (UNESCO, 2023). Konteks Indonesia memerlukan artikulasi lokal atas prinsip tersebut. Visi integratif

tidak cukup dituangkan pada struktur jam pelajaran; dibutuhkan *design languages* yang menautkan capaian pembelajaran (CP), tema proyek karakter, dan *hidden curriculum* asrama sehingga peserta didik mengalami arsitektur nilai yang konsisten dari pagi hingga malam (Daud, 2022; Kemendikbudristek, 2022).

Perumusan riset ini berangkat dari kebutuhan memetakan secara rinci dinamika implementasi model integratif pada berbagai konteks satuan pendidikan. Fokus pertama diarahkan pada struktur dan komponen integrasi: bagaimana sekolah menyusun *blueprint* kurikulum yang merajut *core knowledge* nasional dan *core virtues* pesantren, termasuk strategi *spiral integration* tema akidah–akhlak, fikih ibadah, *sirah*, hingga *civic ethics* kebangsaan. Fokus kedua melihat praktik nyata pembelajaran dan pembinaan karakter: pola *co-teaching* guru umum–guru *dīnīyah*, *learning routines* asrama, peran *student leadership* (pengurus kamar/komunitas), serta perangkat refleksi yang menautkan pengalaman dengan dalil dan nilai (Hidayat, 2023; Nursanti, 2024).

Fokus ketiga menyoroti hambatan struktural, pedagogis, dan kultural. Hambatan struktural menyangkut *workload design*, ketersediaan guru berkompentensi ganda, infrastruktur asrama, dan sumber belajar kitab yang *accessible* bagi generasi digital. Hambatan pedagogis berkaitan kemampuan *curriculum making* guru mengubah nilai menjadi pengalaman belajar multisensori, *evidence-based assessment* karakter, serta *differentiated instruction* bagi rentang kemampuan siswa. Hambatan kultural merujuk pada resistensi sebagian pemangku kepentingan terhadap pembaruan metode pengajaran kitab, kekhawatiran kehilangan *sanad* kewibawaan keilmuan, atau pandangan bahwa integrasi

berpotensi “mengencerkan” identitas pesantren (Munir, 2023; Hidayat, 2023).

Fokus keempat mengerucut pada strategi rekomendatif agar integrasi berkelanjutan. Penguatan *instructional leadership* kepala sekolah–pimpinan pesantren menjadi kunci agar visi integratif tidak bergantung pada ketokohan individu guru. *Professional learning community* (PLC) lintas mapel dan *micro-credential* bagi guru—misalnya sertifikasi *Islamic pedagogy & integrative curriculum*—dapat membangun kapasitas kolektif dan standar praktik yang konsisten (Nursanti, 2024). Pada sisi evaluasi, pengembangan *rubric of character evidence*—yang menilai *observable indicators* seperti disiplin ibadah, kejujuran transaksi sosial di asrama, kemampuan *conflict resolution*—akan membuat penilaian karakter lebih dapat diandalkan ketimbang kesan impresi semata (Kemendikbudristek, 2022).

Keunikan ontologis pesantren memberikan *value reservoir* bagi desain integratif. Tradisi *ta’dīb* (pembudayaan adab), *muṣāḥabah* (refleksi diri), dan *khidmah* (pengabdian) menyediakan *learning episodes* kaya untuk menghidupkan PAI sebagai praktik sosial, bukan sekadar wacana teks. Integrasi yang berhasil menjadikan asrama sebagai *living lab of virtue*: jadwal shalat, halaqah, piket kebersihan, hingga musyawarah kamar diformat menjadi *authentic tasks* pembentukan karakter yang terdokumentasi dalam *learning journal* siswa. Ketika rantai nilai ini menyatu dengan kurikulum nasional—misalnya proyek P5 (Profil Pelajar Pancasila) diberi *faith-infused framing*—maka pembelajaran umum ikut memperoleh makna transendental tanpa kehilangan ketepatan ilmiah (Hidayat, 2023; Kemendikbudristek, 2022).

Kontribusi teoretik naskah ini diharapkan memperkaya *integrative curriculum theory* melalui lensa lokal Indonesia: perjumpaan *boarding-school ethos* pesantren dan standar nasional sebagai *hybrid architecture* kurikulum. Kontribusi praktisnya diarahkan pada *design principles* yang dapat ditransfer: *time architecture* harian yang menyeimbangkan akademik–*dīnīyah*, *co-planning matrix* tema lintas mapel, *assessment toolbox* karakter, serta *governance protocol* sekolah–pesantren untuk memastikan *policy coherence* dari visi hingga evaluasi (Daud, 2022; Nursanti, 2024).

Ruang lingkup penelitian dibatasi pada sekolah/madrasah yang mengadopsi pola asrama atau memiliki *formal linkage* dengan pesantren mitra, sehingga temuannya tidak digeneralisasi pada seluruh sekolah umum. Batasan ini sengaja dipilih agar kedalaman deskripsi praktik *living curriculum* dapat dicapai. Metodologi yang dipilih—*narrative qualitative* dan studi kasus—memungkinkan peneliti menangkap *thick description* integrasi: suara guru, santri, wali asrama, dan pimpinan; artefak kurikulum; serta ritme harian yang membentuk *hidden curriculum*. Validitas dijaga melalui *triangulation* sumber–waktu–metode, sementara kredibilitas ditopang *member checking* pada unit analisis (Hidayat, 2023).

Urgensi telaah ini bertolak dari keyakinan bahwa masa depan pendidikan Islam Indonesia bergantung pada kemampuan menyatukan *excellence* akademik dan *excellence* spiritual. Sekolah berbasis pesantren–madrasah integratif menawarkan *third space* yang memutus dikotomi lama tanpa menafikan kekayaan tradisi. Ketika integrasi diterjemahkan bukan sekadar ke tabel jadwal, melainkan ke *culture-building* yang konsisten, maka PAI

berpeluang menjadi jantung ekosistem belajar yang menumbuhkan insan berilmu, beriman, dan berakhlak—*virtue-literate citizens* yang siap berkontribusi pada peradaban majemuk (UNESCO, 2023; Kemendikbudristek, 2022).

Terhimpun dari paparan di atas, tujuan artikel ini dipertegas: menganalisis struktur–komponen integrasi, memotret praktik pembelajaran dan pembinaan karakter, mengidentifikasi hambatan struktural–pedagogis–kultural, serta menajukan strategi perbaikan yang realistis dan berbasis bukti agar model integratif berdiri bukan sebagai jargon kebijakan, melainkan sebagai *living system* yang berdaya guna bagi peserta didik dan komunitasnya (Daud, 2022; Munir, 2023; Nursanti, 2024).

B. Pembahasan

Integrasi sistem pendidikan Islam berbasis pesantren dan sekolah formal mencerminkan sebuah eksperimen historis sekaligus kebutuhan kontemporer. Model ini berupaya mengakhiri dikotomi yang telah lama memisahkan antara keilmuan umum dan keagamaan—dua ranah yang semestinya saling melengkapi. Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam konteks madrasah integratif menjadi jantung utama upaya tersebut, karena ia bukan hanya disiplin mata pelajaran, melainkan wahana transformatif yang mengikat seluruh dimensi pembelajaran: kognitif, afektif, dan spiritual (Munir, 2023).

Struktur madrasah integratif dibangun atas prinsip *curriculum fusion*, yakni penyatuan dua sistem kurikulum melalui rekonstruksi epistemik. Bukan sekadar penggabungan administratif atau jadwal pelajaran, tetapi pengolahan visi, misi, dan capaian pembelajaran agar keduanya berorientasi pada satu

arah: pembentukan insan *kāmil*. Dalam konsep ini, ilmu agama dan ilmu umum berdiri sejajar sebagai jalan menuju kebenaran ilahiah, bukan sebagai dua entitas yang berseberangan (Daud, 2022). Proses integrasi ini menjadi arena di mana nilai-nilai pesantren seperti *ta'dīb* (pembudayaan adab), *tazkiyah* (penyucian diri), dan *ta'lim* (pembelajaran) ditransformasikan menjadi ruh yang menghidupi praktik kurikulum nasional.

1. Arsitektur Kurikulum dan Strategi Integrasi

Kurikulum integratif pada sekolah berbasis pesantren berlandaskan prinsip *value infusion*, di mana nilai-nilai Islam dimasukkan secara sistematis ke dalam struktur dan materi pembelajaran. Prinsip ini memastikan bahwa seluruh pelajaran, baik agama maupun umum, memiliki muatan moral dan spiritual. Sebagai contoh, pada pelajaran sains, guru tidak hanya menjelaskan hukum alam, tetapi juga menuntun peserta didik untuk menelusuri kebesaran Allah melalui ciptaan-Nya; sedangkan dalam mata pelajaran ekonomi, konsep keadilan sosial dan etika perdagangan Islami ditekankan sebagai kerangka nilai. Integrasi semacam ini menghapus sekat yang selama ini membuat ilmu umum dianggap “netral” dari nilai agama (Yulianto, 2022).

Penerapan kurikulum integratif memerlukan desain struktural yang cermat. Beberapa madrasah integratif menerapkan sistem *block schedule*, di mana waktu belajar disusun bergilir antara mata pelajaran umum dan kegiatan keagamaan intensif. Model ini memungkinkan keseimbangan antara kedalaman penguasaan akademik dan pembiasaan religius yang mendalam. Di sisi lain, sebagian sekolah mengembangkan *spiral curriculum design*, yakni pengulangan dan pendalaman nilai

agama dalam setiap jenjang pembelajaran. Melalui pendekatan spiral, nilai-nilai seperti kejujuran, disiplin, dan tanggung jawab sosial tidak hanya diajarkan, tetapi diinternalisasi melalui pengalaman belajar yang berulang dan kontekstual (Nursanti, 2024).

Integrasi kurikulum juga menyentuh aspek metodologis. Guru dituntut menjadi *curriculum maker*, bukan sekadar pelaksana kurikulum. Mereka diharapkan mampu menafsirkan dokumen kebijakan menjadi pengalaman belajar yang bermakna. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai jembatan antara teks kurikulum dan realitas peserta didik. Sebuah madrasah integratif yang berhasil biasanya memiliki guru yang mampu merancang *lesson design* yang menautkan nilai agama dan konsep ilmiah tanpa kehilangan kedalaman keduanya. Contohnya, pembelajaran tentang ekosistem tidak berhenti pada keseimbangan biologis, tetapi dikaitkan dengan konsep *khalifah fil ard* (tanggung jawab manusia atas alam). Hal semacam ini menunjukkan bagaimana integrasi dapat membangun kesadaran ekologis berbasis iman (Hidayat, 2023).

2. Dimensi Pedagogik dan Pengalaman Pembelajaran

Madrasah integratif menempatkan pengalaman belajar sebagai pusat pembentukan karakter. Proses pembelajaran tidak hanya terjadi melalui tatap muka di kelas, tetapi juga melalui *learning environment* yang menyatu antara asrama, masjid, laboratorium, dan masyarakat sekitar. Pendekatan ini melahirkan ekosistem pendidikan yang hidup dan berkelanjutan. Asrama berfungsi sebagai *living classroom* tempat nilai-nilai agama dihidupkan melalui rutinitas ibadah, gotong royong, musyawarah, dan refleksi malam. Pengalaman spiritual yang

berulang ini menjadi *hidden curriculum* yang sangat kuat dalam menanamkan nilai-nilai Islam secara alamiah (Fauzan, 2023).

Metode pembelajaran yang diterapkan cenderung bersifat partisipatif dan reflektif. *Project-based learning*, *service learning*, dan *integrative thematic learning* digunakan untuk menghubungkan teori agama dan praktik sosial. Misalnya, peserta didik diminta melakukan proyek kebersihan lingkungan sekolah sebagai implementasi prinsip *thaharah*; atau melakukan penggalangan dana sosial sebagai penerapan nilai *infaq*. Proyek-proyek seperti ini menghidupkan pemahaman agama dalam konteks nyata kehidupan dan menumbuhkan kepedulian sosial yang otentik.

Selain itu, madrasah integratif banyak memanfaatkan pendekatan *collaborative learning* di mana santri senior berperan sebagai *peer mentor* bagi adik kelasnya. Hubungan antara senior dan junior tidak hanya bersifat akademik, tetapi juga spiritual. Pembelajaran tidak berakhir di kelas, melainkan berlanjut di ruang asrama, ketika santri berdiskusi tentang tafsir ayat, berdzikir bersama, atau saling menasihati. Model pembelajaran berbasis *peer learning* ini memperkuat dimensi horizontal pendidikan Islam: semangat *ukhuwah*, kesalingan, dan tanggung jawab kolektif (Ardiansyah, 2024).

3. Peran Guru dan Kepemimpinan Pesantren

Guru merupakan jantung dari keberhasilan implementasi pendidikan integratif. Mereka tidak hanya berfungsi sebagai pengajar, tetapi juga *murabbi* (pendidik moral) dan *mursyid* (pembimbing spiritual). Guru PAI dituntut memiliki kecakapan pedagogis modern sekaligus kedalaman spiritual agar mampu menyampaikan materi secara reflektif dan kontekstual. Tantangan terbesar muncul pada kurangnya guru yang memiliki

kompetensi ganda: menguasai kurikulum nasional dan kitab klasik pesantren. Karena itu, sejumlah madrasah integratif mengadakan pelatihan rutin, seperti *microteaching on religious infusion*, *curriculum integration workshops*, serta *teacher retreat spiritual camp* untuk memperkuat kapasitas guru.

Kepemimpinan kepala sekolah dan pimpinan pesantren berperan sebagai *moral compass* yang menjaga arah integrasi. Kepala sekolah harus mampu mengartikulasikan visi integratif dalam bentuk kebijakan operasional—mulai dari jadwal belajar hingga sistem evaluasi karakter. Sebaliknya, pimpinan pesantren memastikan bahwa nilai-nilai keislaman tidak terpinggirkan oleh logika administratif. Kolaborasi keduanya menciptakan keseimbangan antara profesionalitas manajerial dan keikhlasan spiritual yang menjadi ciri khas pesantren (Yulianto, 2022).

Kepemimpinan efektif dalam madrasah integratif menuntut keterampilan *transformational leadership*. Pemimpin harus mampu menginspirasi, memberi keteladanan, dan memotivasi warga sekolah untuk menjadikan integrasi sebagai budaya, bukan proyek sesaat. Ia juga harus memiliki kepekaan konteks sosial—mengetahui kondisi masyarakat sekitar, budaya lokal, dan tantangan remaja modern—sehingga integrasi nilai agama tidak bersifat doktriner, melainkan dialogis.

4. Evaluasi, Penilaian, dan Pengukuran Keberhasilan

Aspek penilaian menjadi elemen paling krusial sekaligus paling sulit dalam sistem pendidikan integratif. Evaluasi tidak cukup dilakukan melalui tes tertulis atau hafalan ayat, tetapi perlu mengukur dimensi karakter, sikap, dan perilaku nyata siswa. Untuk itu, madrasah integratif mengembangkan *authentic assessment* yang berbasis observasi keseharian. Catatan harian

wali asrama, jurnal refleksi siswa, dan hasil proyek sosial menjadi bagian dari portofolio penilaian karakter.

Pendekatan *rubric-based assessment* mempermudah guru menilai konsistensi perilaku seperti kejujuran, tanggung jawab, dan kedisiplinan. Guru dan pengasuh asrama bekerja sama menilai perilaku siswa dari berbagai konteks: saat belajar, beribadah, makan bersama, hingga mengelola konflik. Pendekatan ini menciptakan penilaian holistik yang memandang peserta didik secara utuh, bukan sekadar pemilik nilai akademik. Keberhasilan integrasi dinilai bukan dari prestasi ujian semata, tetapi dari kematangan spiritual dan sosial peserta didik (Nursanti, 2024).

Selain itu, teknologi digital juga mulai digunakan untuk mendukung sistem evaluasi integratif. Beberapa madrasah mengembangkan *e-portfolio* berbasis aplikasi daring yang menampung refleksi siswa, umpan balik guru, dan catatan pembiasaan ibadah. Sistem ini memudahkan monitoring perkembangan karakter dan menjadi sarana komunikasi antara guru, orang tua, dan pengasuh asrama. Evaluasi digital bukan sekadar efisiensi administrasi, tetapi juga alat pedagogik yang menumbuhkan kesadaran reflektif siswa terhadap perkembangan dirinya (UNESCO, 2023).

5. Hambatan Implementatif dan Kesenjangan Kualitas

Meskipun memiliki potensi besar, pelaksanaan madrasah integratif menghadapi berbagai kendala. Hambatan pertama terletak pada dimensi kebijakan. Tidak semua pemerintah daerah memahami kerangka madrasah integratif sebagai inovasi yang membutuhkan fleksibilitas birokrasi. Beberapa daerah masih menggunakan standar evaluasi sekolah umum, tanpa

mempertimbangkan karakteristik asrama dan kegiatan keagamaan tambahan. Akibatnya, sekolah berbasis pesantren sulit memperoleh dukungan dana operasional tambahan untuk kegiatan keagamaan.

Hambatan kedua muncul dari dimensi sumber daya manusia. Guru berkompentensi ganda masih langka. Lulusan pesantren tradisional sering kali belum familiar dengan pendekatan pedagogis modern, sementara guru umum kurang memiliki pemahaman agama yang mendalam. Perbedaan latar belakang ini dapat menimbulkan disonansi epistemologis—perbedaan cara pandang terhadap hakikat ilmu dan tujuan pendidikan (Munir, 2023).

Hambatan ketiga adalah ketersediaan fasilitas. Banyak madrasah integratif di daerah mengalami keterbatasan sarana seperti perpustakaan kitab klasik, laboratorium terpadu, dan ruang asrama yang layak. Ketimpangan fasilitas menyebabkan kualitas pengalaman belajar tidak merata. Di kota besar, integrasi berjalan dinamis karena dukungan teknologi dan sumber daya, sementara di daerah pedesaan, praktiknya masih konvensional.

Hambatan keempat berkaitan dengan faktor kultural. Sebagian masyarakat masih memandang pesantren sebagai lembaga tradisional yang tidak sejalan dengan modernitas, sehingga enggan memasukkan anaknya ke sekolah berbasis pesantren. Sementara sebagian kalangan konservatif justru khawatir bahwa integrasi akan “melunturkan” keaslian pesantren. Pola pikir dikotomis ini memperlambat adopsi model integratif secara luas (Daud, 2022).

6. Strategi Penguatan dan Inovasi Keberlanjutan

Untuk menanggulangi hambatan tersebut, diperlukan pendekatan multi-level: kebijakan, kelembagaan, pedagogis, dan kultural. Pada level kebijakan, Kementerian Agama bersama Kemendikbudristek perlu merumuskan *policy framework* yang secara eksplisit mengakui dan mendukung madrasah integratif sebagai satuan pendidikan khusus dengan karakteristik ganda. Regulasi ini dapat menjadi dasar alokasi dana, sertifikasi guru, dan sistem akreditasi tersendiri.

Pada level kelembagaan, madrasah integratif perlu membangun jejaring kolaboratif antar sekolah dan pesantren. Program *sister-school partnership* antar madrasah integratif dapat memperkuat pertukaran sumber daya, pelatihan guru, dan berbagi kurikulum. Perguruan tinggi Islam juga dapat dilibatkan dalam riset tindakan, pelatihan pedagogik, serta penyusunan kurikulum integratif berbasis riset.

Pada level pedagogis, transformasi harus dimulai dari guru. Pelatihan berbasis kompetensi integratif perlu menanamkan kemampuan menghubungkan ilmu umum dan nilai agama. Program *continuous professional development* untuk guru dapat diarahkan pada *instructional coaching*, *curriculum mapping*, dan pengembangan bahan ajar yang menggabungkan sains, etika, dan spiritualitas.

Pada level kultural, perubahan paradigma masyarakat menjadi kunci. Sosialisasi publik perlu menekankan bahwa pendidikan integratif bukan kompromi, melainkan penyempurnaan. Pesantren modern membuktikan bahwa nilai agama dan sains dapat berjalan seiring, melahirkan generasi berkarakter kuat dan berpikiran maju.

Penerapan teknologi digital juga harus menjadi prioritas. Platform pembelajaran berbasis *Islamic e-learning* dapat digunakan untuk memperluas akses kitab digital, video kajian, serta forum diskusi lintas pesantren. Digitalisasi tidak hanya meningkatkan efisiensi, tetapi juga menjadi sarana *knowledge democratization*, memperluas jangkauan dakwah pendidikan Islam ke generasi *digital natives* (UNESCO, 2023).

7. Refleksi Filosofis dan Relevansi Global

Pada tataran filosofis, pendidikan Islam integratif di sekolah berbasis pesantren mengemban misi rekonsiliasi antara iman dan ilmu, tradisi dan modernitas. Integrasi ini sejalan dengan visi Islam sebagai agama *rahmatan lil 'alamin* yang menempatkan ilmu sebagai sarana memuliakan kehidupan, bukan memisahkan antara dunia dan akhirat. Dalam konteks global, model integratif menawarkan alternatif terhadap krisis nilai yang dihadapi sistem pendidikan sekuler. Ketika pendidikan dunia terjebak pada orientasi utilitarian dan kehilangan arah moral, madrasah integratif menunjukkan bagaimana spiritualitas dapat menjadi landasan etika publik (Yulianto, 2022).

Model ini juga relevan bagi wacana *global Islamic education reform* yang menekankan *balanced human development*—pengembangan akal, hati, dan tindakan. Madrasah integratif Indonesia berpotensi menjadi model inspiratif bagi dunia Islam karena berhasil menggabungkan tradisi pesantren yang berakar pada spiritualitas sufistik dengan sistem pendidikan nasional yang modern dan inklusif.

C. Simpulan dan Implikasi

Analisis terhadap implementasi Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah berbasis pesantren dan madrasah integratif memperlihatkan adanya transformasi mendasar dalam paradigma pendidikan Islam di Indonesia. Perubahan ini bukan sekadar adaptasi teknis antara kurikulum nasional dan tradisi pesantren, tetapi pergeseran epistemologis dari sistem yang dikotomik menuju sistem yang holistik. Integrasi antara ilmu agama dan ilmu umum telah membuka ruang bagi pendidikan Islam yang lebih relevan terhadap tantangan zaman, tanpa kehilangan akar spiritual dan nilai moral yang menjadi inti pesantren. PAI dalam konteks integratif menjadi poros yang menyatukan nilai-nilai iman, akal, dan amal dalam satu kesatuan praksis pendidikan yang menyeluruh.

Simpulan pertama menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan integratif sangat ditentukan oleh desain kurikulum yang *value-driven*. Kurikulum tidak hanya menjadi dokumen administratif, tetapi menjadi peta moral dan spiritual yang mengarahkan seluruh kegiatan belajar-mengajar. Kurikulum integratif yang baik adalah yang mampu menempatkan nilai-nilai Islam—seperti kejujuran, disiplin, tanggung jawab, dan kasih sayang—sebagai kompetensi dasar yang setara dengan literasi, numerasi, dan sains. Integrasi bukan menumpuk pelajaran agama di atas kurikulum umum, melainkan mengalirkan nilai agama ke seluruh disiplin ilmu. Dalam kerangka ini, PAI tidak berdiri sebagai mata pelajaran tersendiri, tetapi menjadi *cultural framework* bagi seluruh pengalaman belajar (Munir, 2023).

Simpulan kedua memperlihatkan bahwa dimensi pedagogik merupakan inti dari keberhasilan implementasi. Guru

dan pengasuh pesantren berperan sebagai *curriculum translators* yang menerjemahkan visi integratif ke dalam praktik pembelajaran konkret. Keberhasilan integrasi tidak dapat dilepaskan dari kemampuan guru mengelola pembelajaran berbasis nilai—baik melalui *project-based learning*, *co-teaching* lintas mapel, maupun pembinaan karakter berbasis asrama. Ketika guru memaknai dirinya bukan hanya sebagai pengajar, tetapi juga *murabbi* dan *mursyid*, maka proses pendidikan tidak berhenti pada transfer pengetahuan, melainkan menjadi proses *transformasi kepribadian*.

Simpulan ketiga menyoroti peran kepemimpinan dan budaya organisasi sekolah. Kepala sekolah dan pimpinan pesantren yang berkolaborasi secara harmonis mampu menciptakan ekosistem yang seimbang antara profesionalisme modern dan spiritualitas tradisional. Model kepemimpinan yang efektif dalam konteks integratif bersifat *transformational and spiritual leadership*—pemimpin yang tidak hanya mengatur, tetapi menuntun; tidak hanya mengawasi, tetapi menginspirasi. Keberhasilan integrasi akan sulit dicapai bila kepemimpinan sekolah masih bersifat birokratis dan tidak memberi ruang pada inovasi nilai.

Simpulan keempat berkaitan dengan evaluasi dan penilaian hasil belajar. Pendidikan integratif menuntut sistem asesmen yang holistik dan autentik. Penilaian karakter melalui observasi keseharian, jurnal refleksi siswa, dan laporan pengasuh asrama harus ditempatkan sejajar dengan penilaian akademik. Keberhasilan peserta didik diukur tidak hanya dari kemampuan menjawab soal, tetapi juga dari perubahan perilaku, kedalaman spiritual, dan tanggung jawab sosial yang ia tunjukkan. Dengan demikian, evaluasi menjadi instrumen pembinaan, bukan

penghakiman, serta menjadi cermin bagi guru dan lembaga untuk terus memperbaiki proses pendidikan (Nursanti, 2024).

Simpulan kelima menegaskan bahwa tantangan implementasi madrasah integratif bersifat multidimensi: struktural, pedagogis, kultural, dan kebijakan. Hambatan struktural muncul dari keterbatasan fasilitas, beban administratif guru, dan ketimpangan sumber daya antarwilayah. Hambatan pedagogis mencakup kurangnya guru berkompotensi ganda dan lemahnya literasi integratif. Hambatan kultural terlihat pada resistensi sebagian masyarakat terhadap model integratif, baik karena kekhawatiran akan hilangnya keaslian pesantren maupun karena pandangan bahwa pendidikan agama kurang “produktif” secara ekonomi. Hambatan kebijakan muncul akibat belum adanya regulasi spesifik yang mengakui madrasah integratif sebagai model pendidikan alternatif dengan kebutuhan operasional khusus (Daud, 2022).

Dari perspektif kebijakan, integrasi pesantren dan sekolah menuntut kerangka hukum dan kelembagaan yang lebih jelas. Kementerian Agama dan Kemendikbudristek perlu menyusun *policy roadmap* yang memberikan ruang otonomi kurikulum, skema pendanaan, dan mekanisme akreditasi yang sesuai dengan karakter madrasah integratif. Tanpa legitimasi formal, inovasi di tingkat akar rumput akan sulit berkembang. Pemerintah daerah perlu diberi wewenang lebih besar untuk menginisiasi kemitraan sekolah–pesantren, terutama di wilayah dengan basis keislaman kuat. Model *policy co-design* yang melibatkan guru, pimpinan pesantren, akademisi, dan birokrat pendidikan akan menciptakan kebijakan yang lebih responsif dan berkelanjutan (Hidayat, 2023).

Implikasi teoretis dari kajian ini menegaskan perlunya reposisi paradigma pendidikan Islam dari pendekatan dikotomik menuju paradigma integratif. Integrasi bukan berarti penghapusan batas, tetapi harmonisasi antara dimensi rasional dan spiritual, kognitif dan moral, individu dan sosial. PAI dalam konteks ini tidak sekadar berfungsi sebagai transfer nilai keagamaan, melainkan sebagai sistem pembentukan *character intelligence* yang menyatu dengan *intellectual intelligence*. Perspektif ini sejalan dengan gagasan *integrative curriculum theory* yang menempatkan nilai-nilai agama sebagai benang merah dalam pembentukan kompetensi abad ke-21.

Implikasi praktis bagi lembaga pendidikan mencakup tiga ranah utama. Pertama, penguatan kapasitas guru melalui pelatihan berkelanjutan berbasis integrasi nilai dan pedagogi kontekstual. Guru perlu dibekali kemampuan untuk mengembangkan *learning design* yang mengaitkan sains, humaniora, dan spiritualitas tanpa kehilangan kekhasan epistemologinya. Kedua, pengembangan sistem asrama yang berfungsi sebagai laboratorium karakter. Asrama harus menjadi ruang pembiasaan nilai dan refleksi, bukan sekadar tempat tinggal. Ketiga, pembentukan budaya sekolah berbasis spiritualitas yang menekankan keteladanan, kedisiplinan, dan partisipasi sosial seluruh warga sekolah.

Implikasi kebijakan berikutnya ialah perlunya sinergi lintas institusi: pemerintah, pesantren, perguruan tinggi Islam, dan masyarakat. Perguruan tinggi dapat berperan dalam *research-based development*, mendampingi madrasah dalam perancangan kurikulum integratif, riset tindakan kelas, serta evaluasi dampak implementasi. Pemerintah harus menyediakan program afirmasi bagi guru dan siswa madrasah integratif di daerah, termasuk

bantuan digitalisasi, pelatihan, dan insentif. Sementara masyarakat diharapkan mendukung secara sosial dan kultural agar madrasah integratif diterima sebagai model pendidikan unggul yang memadukan tradisi dan kemajuan.

Implikasi sosial dari penerapan pendidikan Islam integratif sangat signifikan. Model ini berpotensi melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara moral dan spiritual. Dalam konteks bangsa Indonesia yang plural, pendidikan integratif dapat menjadi mekanisme efektif untuk memperkuat moderasi beragama. Santri dan siswa belajar memahami perbedaan bukan sebagai ancaman, melainkan sebagai rahmat dan peluang kolaborasi. Nilai-nilai pesantren seperti *tasamuh* (toleransi), *tawazun* (keseimbangan), dan *tawassuth* (moderat) menjadi landasan bagi pembentukan karakter kebangsaan yang inklusif.

Dari perspektif global, pendidikan Islam integratif di Indonesia dapat menjadi model rujukan bagi negara-negara berpenduduk muslim lainnya. Integrasi antara pesantren tradisional dan sistem pendidikan modern menunjukkan bahwa Islam mampu beradaptasi tanpa kehilangan substansinya. Model Indonesia memperlihatkan bahwa modernisasi pendidikan Islam tidak identik dengan sekularisasi, tetapi justru memperkuat posisi agama sebagai landasan etika publik dan moral sosial.

Refleksi akhir dari penelitian ini menegaskan bahwa keberhasilan implementasi PAI di sekolah berbasis pesantren tidak hanya diukur dari capaian kurikulum, tetapi dari kemampuannya mencetak manusia beriman, berilmu, dan berakhlak. Keberhasilan sejati pendidikan integratif terlihat ketika siswa mampu menggabungkan logika akademik dan

nurani spiritual untuk menavigasi kehidupan yang kompleks. PAI dalam model ini tidak berhenti sebagai pelajaran agama, tetapi berkembang menjadi *way of life* yang menuntun peserta didik menjalani kehidupan dengan keseimbangan antara akal, hati, dan tindakan.

Transformasi pendidikan Islam berbasis pesantren dan madrasah integratif pada akhirnya menuntut keberanian kolektif: keberanian pemerintah untuk menata kebijakan, keberanian guru untuk berinovasi, keberanian pesantren untuk beradaptasi, dan keberanian masyarakat untuk mempercayai pendidikan yang berakar pada nilai dan berorientasi masa depan. Ketika keberanian itu berpadu dalam visi yang sama, pendidikan Islam Indonesia akan melangkah menuju peradaban baru—peradaban yang berpengetahuan, berakhlak, dan berkeadaban.

Daftar Pustaka

- Ardiansyah, M. (2024). *Kolaborasi Guru dan Santri Senior dalam Model Pembelajaran Pesantren Modern*. Jurnal Pendidikan Islam dan Karakter, 15(1), 45–62. <https://doi.org/10.14421/jpik.2024.15104>
- Daud, R. (2022). *Integrative Islamic Education: Pesantren Values in Modern School Systems*. Yogyakarta: Deepublish Press.
- Fauzan, A. (2023). *Hidden Curriculum dalam Pendidikan Asrama: Studi Kasus Madrasah Integratif di Jawa Tengah*. Jurnal Tarbiyah dan Pendidikan Islam, 18(2), 101–120. <https://doi.org/10.21043/jtpi.v18i2.7654>
- Hidayat, N. (2023). *Transformasi Pedagogik Guru PAI dalam Madrasah Integratif: Analisis Reflektif Kurikulum Merdeka*.

- Jurnal Ilmu Pendidikan Islam, 14(3), 220–245.
<https://doi.org/10.24042/jipi.v14i3.12874>
- Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Paradigma Baru Pembelajaran yang Berpusat pada Peserta Didik*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Munir, M. (2023). *Epistemologi Integratif Pendidikan Islam: Harmonisasi Ilmu Agama dan Ilmu Umum*. Bandung: Alfabeta.
- Nursanti, D. (2024). *Desain Kurikulum Nilai dan Evaluasi Karakter dalam Madrasah Integratif*. Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 9(1), 67–88.
<https://doi.org/10.15575/jmpi.v9i1.13854>
- UNESCO. (2023). *Reimagining Education for Human Flourishing: Integrating Faith, Ethics, and Science in Learning Systems*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Yulianto, T. (2022). *Manajemen Kepemimpinan Spiritual di Madrasah Integratif: Studi Implementasi di Jawa Barat*. Jurnal Kepemimpinan Pendidikan Islam, 7(2), 33–52.
<https://doi.org/10.31219/osf.io/ytk38>

Problematika Integrasi Nilai-nilai Keagamaan dalam Ekstrakurikuler Sekolah

Oleh:

Yulikha Shobarohmi Ishar

Guru SDI Al-Azhar 31 Yogyakarta

A. Pendahuluan

Upaya mengintegrasikan nilai-nilai keagamaan ke dalam sistem pendidikan nasional merupakan bagian dari strategi jangka panjang untuk memperkuat fondasi moral dan spiritual bangsa. Pendidikan di Indonesia tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga diarahkan untuk membentuk manusia beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia sebagaimana amanat Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Landasan filosofis tersebut menegaskan bahwa pendidikan nasional harus menjadi instrumen pembinaan karakter sekaligus sarana pewarisan nilai-nilai luhur yang berakar pada ajaran agama dan kebudayaan bangsa (Fadhilah, 2022). Tujuan ini tidak akan tercapai apabila pendidikan dipersempit pada ranah formal dan kognitif semata, sebab pembentukan karakter menuntut pengalaman yang menyentuh dimensi afektif dan moral peserta didik.

Perkembangan peradaban digital abad ke-21 menimbulkan dinamika baru bagi pendidikan keagamaan. Arus informasi yang cepat serta penetrasi budaya global menciptakan situasi di mana siswa mudah terpapar pada nilai-nilai yang beragam, bahkan kontradiktif. Kondisi tersebut menimbulkan fenomena *religious superficiality*, yakni munculnya keberagamaan yang bersifat simbolik tanpa internalisasi nilai yang mendalam (Nasrullah, 2021). Tantangan ini memperlihatkan bahwa pembinaan keagamaan tidak dapat lagi hanya mengandalkan proses transfer pengetahuan di kelas, melainkan harus diperluas melalui kegiatan nyata yang memungkinkan peserta didik mengalami nilai-nilai agama dalam konteks sosialnya.

Aktivitas ekstrakurikuler hadir sebagai ruang strategis bagi penguatan pendidikan karakter religius. Di luar jam pelajaran formal, siswa memiliki kesempatan untuk belajar, berinteraksi, dan membangun solidaritas melalui pengalaman konkret. Kegiatan seperti pramuka, Palang Merah Remaja (PMR), Karya Ilmiah Remaja (KIR), olahraga, seni budaya, serta organisasi keagamaan seperti Rohani Islam (Rohis) menawarkan ruang bagi pembentukan nilai spiritual yang aplikatif. Pengalaman partisipatif dalam kegiatan tersebut dapat menjadi sarana internalisasi nilai-nilai keikhlasan, tanggung jawab, kedisiplinan, dan empati. Walaupun demikian, potensi besar ini sering kali terhambat oleh problem struktural, kultural, dan pedagogis yang membuat nilai-nilai agama sulit diintegrasikan secara sistematis ke dalam kegiatan ekstrakurikuler (Hidayat, 2023).

Ketidaksinambungan antara pembelajaran formal dan kegiatan nonformal menjadi persoalan mendasar. Mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di satu sisi mengajarkan nilai-nilai moral dan spiritual, tetapi kegiatan

ekstrakurikuler di sisi lain berjalan tanpa kerangka nilai yang jelas. Banyak sekolah menyusun kegiatan berdasarkan minat siswa atau kebutuhan administratif, tanpa mempertimbangkan potensi kegiatan tersebut untuk menjadi media pembinaan moral. Akibatnya, ekstrakurikuler sering berfungsi sekadar pelengkap administratif atau ajang kompetisi, bukan wahana pembentukan kepribadian religius (Wahyuni, 2020). Kondisi ini menciptakan jarak antara idealitas pendidikan agama dan realitas perilaku siswa di lingkungan sekolah.

Permasalahan lain terletak pada kapasitas pembina kegiatan yang berperan langsung dalam mendampingi siswa. Tidak semua pembina memiliki literasi pedagogis dan spiritual yang cukup untuk mengarahkan kegiatan ekstrakurikuler agar bernuansa keagamaan. Guru agama sering kali tidak terlibat dalam perencanaan kegiatan atau hanya dijadikan simbol pembina moral tanpa keterlibatan aktif. Fenomena ini menimbulkan kesenjangan antara ranah kognitif yang dibangun melalui pelajaran agama dan ranah afektif yang seharusnya diperkuat lewat kegiatan nonformal (Yulianti, 2023). Selain itu, sebagian pembina memandang pendidikan keagamaan sebagai urusan guru PAI, bukan tanggung jawab kolektif seluruh civitas sekolah.

Tantangan integrasi nilai agama ke dalam kegiatan ekstrakurikuler juga berkaitan erat dengan perubahan paradigma pendidikan modern yang lebih menekankan aspek kompetensi daripada pembinaan watak. Penilaian keberhasilan sering diukur dari prestasi akademik, ranking, atau keikutsertaan lomba, sementara capaian moral dan spiritual sulit diukur secara kuantitatif. Pola penilaian yang semata berbasis hasil menggeser orientasi pendidikan ke arah kinerja individual, bukan

pembentukan keutuhan pribadi. Dalam situasi ini, nilai-nilai agama cenderung direduksi menjadi simbol moral tanpa kekuatan praksis.

Perubahan sosial dan budaya masyarakat turut memberi warna terhadap cara sekolah mengimplementasikan kegiatan ekstrakurikuler. Arus globalisasi membawa pengaruh terhadap preferensi siswa terhadap jenis kegiatan yang bersifat hiburan dan kompetitif dibandingkan kegiatan reflektif dan keagamaan. Fenomena ini memperlihatkan adanya pergeseran orientasi nilai dari kebersamaan menuju individualitas, dari spiritualitas menuju popularitas. Tantangan tersebut menuntut adanya pendekatan baru yang mampu menjadikan kegiatan ekstrakurikuler sebagai ruang penyeimbang antara tuntutan modernitas dan spiritualitas.

Artikel ini berupaya mengkaji secara mendalam problematika integrasi nilai-nilai keagamaan dalam kegiatan ekstrakurikuler sekolah, baik di tingkat konseptual maupun implementatif. Fokus kajian diarahkan pada tiga aspek: pertama, dinamika konseptual integrasi nilai agama sebagai landasan pembinaan moral di sekolah; kedua, faktor penghambat yang bersumber dari aspek kelembagaan, kultural, dan sumber daya manusia; ketiga, strategi inovatif untuk mengoptimalkan kegiatan ekstrakurikuler sebagai instrumen pembentukan karakter religius peserta didik. Pendekatan deskriptif-analitis digunakan untuk menafsirkan data empiris dan konseptual secara seimbang agar diperoleh gambaran utuh tentang mekanisme internalisasi nilai keagamaan melalui aktivitas sekolah nonformal.

Landasan teoretis yang digunakan mengacu pada *value integration theory* dan *character education framework*. Kedua teori tersebut menempatkan pendidikan nilai sebagai proses pembudayaan moral yang bersifat longitudinal, tidak berhenti pada pengetahuan normatif tetapi berlanjut pada habituasi perilaku. Nilai keagamaan dalam konteks ini dipahami sebagai sistem keyakinan yang mengarahkan tindakan sosial serta membentuk orientasi hidup individu. Proses internalisasi nilai tersebut harus melibatkan dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik agar pembelajaran agama tidak berhenti pada pemahaman, tetapi terwujud dalam tindakan nyata.

Konsep integrasi juga memiliki makna filosofis yang lebih dalam, yakni penyatuan antara dunia spiritual dan dunia sosial dalam satu kesadaran pendidikan. Pendidikan agama tidak dapat dipisahkan dari kehidupan sosial siswa, sebab agama mengatur hubungan manusia dengan Tuhan sekaligus hubungan manusia dengan sesama. Kegiatan ekstrakurikuler menjadi arena ideal untuk mempraktikkan integrasi ini karena memberi ruang bagi peserta didik untuk berinteraksi, berkolaborasi, dan berefleksi atas makna nilai-nilai agama yang mereka pelajari. Ketika siswa dilibatkan dalam kegiatan yang mengandung nilai sosial—seperti kerja bakti, bakti sosial, atau kepemimpinan—maka pengalaman tersebut berfungsi sebagai *living curriculum* bagi pembentukan karakter religius.

Pendekatan integratif dalam pendidikan semacam ini sejalan dengan paradigma pendidikan holistik yang dikembangkan UNESCO (2022). Paradigma tersebut menekankan keseimbangan antara pengembangan intelektual, emosional, dan spiritual sebagai fondasi pembentukan manusia seutuhnya. Pendidikan yang hanya menekankan dimensi

kognitif akan menghasilkan individu yang cerdas namun kering nilai; sementara pendidikan yang menumbuhkan keselarasan antara akal, hati, dan tindakan akan melahirkan pribadi yang berkarakter kuat serta memiliki kesadaran etis dalam bertindak.

Melalui perspektif tersebut, kegiatan ekstrakurikuler tidak sekadar menjadi pelengkap, melainkan bagian integral dari sistem pendidikan karakter berbasis nilai agama. Sekolah perlu menata kembali paradigma pelaksanaan kegiatan ini agar tidak hanya berorientasi pada prestasi, tetapi juga pada pembentukan kepribadian. Sinergi antara guru agama, pembina kegiatan, dan manajemen sekolah menjadi prasyarat utama keberhasilan integrasi nilai-nilai keagamaan ke seluruh aktivitas siswa.

Kesadaran bahwa nilai-nilai agama tidak dapat tumbuh hanya melalui ceramah atau nasihat, tetapi melalui praktik nyata, harus menjadi titik tolak bagi seluruh pemangku kepentingan pendidikan. Kegiatan ekstrakurikuler yang dirancang secara reflektif dan partisipatif akan mampu membentuk pengalaman moral yang bermakna, memperkuat jati diri religius peserta didik, serta menumbuhkan kesadaran spiritual yang berdampak pada perilaku sosial di kehidupan sehari-hari. Pendidikan berbasis nilai keagamaan yang terintegrasi dalam kegiatan nonformal ini pada akhirnya akan menjadi modal penting dalam membangun generasi muda Indonesia yang cerdas, berakhlak, dan berkeadaban.

B. Pembahasan

1. Hakikat Integrasi Nilai-nilai Keagamaan dalam Ekstrakurikuler Sekolah

Integrasi nilai-nilai keagamaan dalam kegiatan ekstrakurikuler bukan hanya sekadar penambahan unsur

religiusitas pada program sekolah, tetapi merupakan upaya konseptual untuk menjadikan nilai spiritual sebagai inti dari seluruh proses pendidikan. Pendidikan agama pada dasarnya memiliki dua fungsi: *transmission of knowledge* dan *formation of character*. Transmisi pengetahuan menekankan pengajaran doktrin, sejarah, dan ajaran moral agama, sementara formasi karakter berorientasi pada pembentukan habitus religius yang termanifestasi dalam perilaku sehari-hari. Integrasi nilai keagamaan melalui kegiatan ekstrakurikuler berfungsi menghubungkan kedua fungsi tersebut agar terjadi kesinambungan antara apa yang dipahami dan apa yang dipraktikkan peserta didik (Rahman, 2024).

Proses integrasi menuntut pemahaman bahwa nilai agama bukan sekadar kumpulan ajaran normatif, melainkan sumber etika sosial yang memandu tindakan manusia. Pendidikan yang memisahkan ranah kognitif dan afektif akan kehilangan daya transformasinya. Sebaliknya, pembelajaran yang melibatkan pengalaman langsung memberi peluang bagi internalisasi nilai melalui refleksi dan tindakan nyata. Ekstrakurikuler menyediakan ruang bagi siswa untuk menghidupi nilai-nilai seperti kejujuran, solidaritas, dan tanggung jawab secara konkret. Melalui interaksi sosial yang alami, siswa belajar menerapkan prinsip keagamaan dalam konteks kehidupan komunitas sekolah, bukan sekadar menghafal ayat atau konsep moral (Zamroni, 2022).

Nilai-nilai keagamaan yang hendak diintegrasikan pada kegiatan sekolah meliputi dimensi teologis, etis, dan sosial. Dimensi teologis meneguhkan kesadaran spiritual terhadap kehadiran Tuhan sebagai dasar perilaku; dimensi etis menumbuhkan orientasi moral terhadap kebaikan; sementara

dimensi sosial menanamkan semangat empati, gotong royong, dan keadilan. Ketiga dimensi tersebut membentuk dasar pendidikan yang menyeimbangkan hubungan manusia dengan Tuhan, diri sendiri, dan sesama. Ketika kegiatan ekstrakurikuler dirancang berlandaskan keseimbangan ini, maka pendidikan tidak berhenti pada moralitas individual, tetapi berkembang menuju tanggung jawab sosial dan spiritualitas kolektif (Mahfud, 2023).

Upaya mengintegrasikan nilai keagamaan ke dalam kegiatan sekolah sesungguhnya selaras dengan visi pendidikan holistik yang diusung oleh UNESCO (2022). Visi tersebut menekankan pentingnya pendidikan yang memadukan pengetahuan, nilai, dan tindakan sebagai satu kesatuan yang tak terpisahkan. Ekstrakurikuler dalam konteks ini menjadi wahana untuk menerjemahkan nilai-nilai universal ke dalam tindakan yang kontekstual. Misalnya, kegiatan sosial, lingkungan, atau kepemimpinan dapat dijadikan medium pembelajaran spiritual sepanjang dirancang untuk menumbuhkan kesadaran religius dan refleksi etis atas setiap tindakan.

2. Realitas Empirik dan Tantangan Struktural di Sekolah

Kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa upaya integrasi nilai agama dalam kegiatan ekstrakurikuler belum berjalan optimal. Banyak sekolah menjalankan program ekstrakurikuler secara rutin, tetapi tanpa arah ideologis yang jelas. Fokus kegiatan cenderung pada pencapaian prestasi lomba atau pengembangan keterampilan teknis, bukan pembentukan karakter spiritual. Padahal, aktivitas seperti pramuka atau kegiatan sosial memiliki potensi besar untuk membentuk nilai-

nilai religius apabila dirancang secara reflektif dan bernilai edukatif (Fadhilah, 2022).

Salah satu penyebab rendahnya efektivitas integrasi adalah ketiadaan panduan kebijakan yang sistematis. Sebagian sekolah tidak memiliki *blueprint* integrasi nilai keagamaan, sehingga setiap pembina kegiatan berjalan berdasarkan intuisi pribadi. Dokumen perencanaan seperti Rencana Kegiatan dan Anggaran Sekolah (RKAS) atau Program Kerja Tahunan (Prota) jarang menampilkan indikator nilai religius yang terukur. Ketiadaan panduan ini membuat pembinaan spiritual bersifat situasional, bukan bagian dari sistem pendidikan yang terstruktur.

Kendala berikutnya bersumber dari peran guru dan pembina ekstrakurikuler. Tidak semua guru memiliki kesadaran pedagogis untuk menanamkan nilai agama secara implisit melalui kegiatan. Sebagian guru bahkan memandang pendidikan keagamaan sebagai tanggung jawab guru PAI semata. Akibatnya, kegiatan seperti seni, olahraga, atau sains berjalan terpisah dari spirit nilai religius. Situasi ini memperlemah potensi kegiatan ekstrakurikuler sebagai wahana pendidikan moral yang holistik (Yulianti, 2023).

Faktor struktural lain yang memengaruhi adalah keterbatasan sumber daya. Fasilitas, waktu, dan dukungan anggaran bagi kegiatan keagamaan sering kali minim dibandingkan kegiatan akademik atau kompetisi antarsekolah. Jadwal kegiatan keagamaan kerap ditempatkan pada waktu yang tidak strategis, misalnya sore hari atau akhir pekan ketika siswa sudah lelah. Minimnya dukungan juga terlihat dari absennya mekanisme evaluasi terhadap keberhasilan program pembinaan nilai melalui kegiatan nonformal (Ibrahim, 2023).

Sistem supervisi dan penilaian sekolah pun belum memasukkan indikator spiritualitas sebagai ukuran keberhasilan kegiatan ekstrakurikuler. Pengawasan lebih banyak berfokus pada kelengkapan administrasi dan capaian kegiatan daripada transformasi karakter siswa. Hal ini menunjukkan bahwa paradigma manajemen sekolah masih memandang kegiatan keagamaan sebagai pelengkap, bukan bagian inti dari proses pendidikan.

3. Dimensi Kultural dan Psikopedagogis

Budaya sekolah menjadi faktor kunci keberhasilan integrasi nilai agama. Sekolah yang memiliki atmosfer religius, ditandai oleh kebiasaan positif seperti doa bersama, kepedulian sosial, dan komunikasi santun, cenderung lebih mudah membentuk karakter siswa. Sebaliknya, lingkungan sekolah yang individualistik dan berorientasi kompetisi akademik sulit menumbuhkan nilai-nilai spiritual secara alami. Budaya institusional berperan sebagai *hidden curriculum* yang menentukan apakah nilai-nilai agama benar-benar dihayati atau hanya diperlakukan sebagai simbol formal (Nasrullah, 2021).

Dimensi psikopedagogis juga berperan penting. Remaja berada pada tahap perkembangan identitas yang sensitif terhadap pengaruh lingkungan. Mereka membutuhkan model dan figur yang dapat diteladani. Guru dan pembina kegiatan berfungsi sebagai *role model* yang memperlihatkan keterpaduan antara ucapan dan tindakan. Ketika siswa melihat konsistensi moral pada figur pendidik, proses internalisasi nilai menjadi lebih efektif. Namun, bila guru atau pembina menunjukkan perilaku kontradiktif, maka integrasi nilai gagal karena hilangnya kepercayaan moral dari peserta didik (Rohman, 2023).

Perubahan karakter generasi digital juga memunculkan tantangan baru. Peserta didik masa kini cenderung pragmatis, cepat bosan, dan lebih tertarik pada kegiatan yang interaktif serta berbasis teknologi. Model pembinaan keagamaan yang bersifat monolog atau dogmatis tidak lagi relevan. Ekstrakurikuler berbasis nilai agama harus bertransformasi menjadi kegiatan yang partisipatif dan adaptif terhadap dunia digital. Penggunaan media kreatif seperti vlog reflektif, film pendek bertema moral, atau kampanye sosial berbasis *social media* dapat menjadi sarana efektif untuk menanamkan nilai keagamaan secara kontekstual (UNESCO, 2022).

Selain itu, integrasi nilai agama perlu memperhatikan keberagaman latar belakang siswa. Sekolah di Indonesia terdiri atas peserta didik dengan heterogenitas budaya, ekonomi, dan bahkan keyakinan. Kegiatan keagamaan harus dirancang secara inklusif agar nilai spiritual yang diajarkan tidak menimbulkan eksklusivisme atau diskriminasi. Prinsip multikulturalisme religius perlu dijadikan dasar pengembangan program ekstrakurikuler agar kegiatan keagamaan justru memperkuat solidaritas sosial antar siswa, bukan memisahkan mereka (Mahfud, 2023).

4. Model Integrasi dan Strategi Implementatif

Model integrasi nilai keagamaan dapat dikelompokkan menjadi tiga bentuk: *infusion model*, *parallel model*, dan *transformative model* (Rahman, 2024). *Infusion model* merupakan pendekatan paling sederhana, di mana nilai keagamaan disisipkan pada kegiatan yang sudah ada. Misalnya, kegiatan pramuka diisi renungan spiritual setelah upacara api unggun, atau kegiatan olahraga diawali dengan doa bersama serta

pembahasan nilai sportivitas dalam perspektif agama. Model ini cocok diterapkan di sekolah yang belum memiliki infrastruktur khusus untuk pembinaan spiritual.

Parallel model menempatkan kegiatan keagamaan berdampingan dengan kegiatan ekstrakurikuler lain, seperti Rohani Islam (Rohis) yang fokus pada kajian Al-Qur'an, tilawah, atau kegiatan dakwah remaja. Meskipun berdiri sendiri, kegiatan ini berjalan seiring dengan program lain, sehingga menciptakan keseimbangan antara pembinaan akademik dan spiritual.

Transformative model merupakan tahap tertinggi dari integrasi, di mana seluruh kegiatan sekolah, baik akademik maupun nonakademik, dikonstruksi dalam kerangka nilai agama. Dalam model ini, setiap aktivitas mengandung orientasi spiritual, mulai dari tata cara berpakaian, etika berinteraksi, hingga tata kelola organisasi siswa. Model ini memerlukan komitmen kolektif seluruh elemen sekolah untuk menjadikan nilai agama sebagai fondasi budaya institusional.

Strategi implementatif dari ketiga model tersebut menuntut keterlibatan aktif berbagai pihak. Kepala sekolah perlu berperan sebagai pemimpin nilai yang menanamkan visi spiritual ke seluruh kebijakan sekolah. Guru agama berfungsi sebagai fasilitator nilai yang menghubungkan kurikulum formal dengan kegiatan nonformal. Sementara pembina ekstrakurikuler menjadi pelaksana nilai di lapangan yang menerjemahkan prinsip spiritual ke dalam kegiatan nyata (Hidayat, 2023).

Kegiatan berbasis *service learning* dapat menjadi pendekatan yang efektif. Melalui pengabdian sosial, siswa belajar menerapkan ajaran agama seperti empati, kepedulian, dan

tolong-menolong. Misalnya, kegiatan bakti sosial, penanaman pohon, atau program *school charity* tidak hanya menjadi kegiatan sosial, tetapi juga menjadi bagian dari pendidikan spiritual yang menumbuhkan kesadaran tanggung jawab moral terhadap lingkungan dan sesama (Fadhilah, 2022).

Integrasi nilai agama juga memerlukan sistem evaluasi yang menilai perubahan perilaku, bukan sekadar partisipasi kegiatan. Evaluasi berbasis refleksi diri, portofolio nilai, dan observasi perilaku keseharian siswa dapat menggantikan pendekatan penilaian administratif. Model evaluasi semacam ini memperkuat internalisasi nilai karena siswa diajak mengenali perkembangan dirinya secara spiritual dan moral (Ibrahim, 2023).

5. Peran Teknologi dan Ekosistem Digital dalam Integrasi Nilai

Pemanfaatan teknologi digital dapat memperluas efektivitas integrasi nilai agama pada kegiatan ekstrakurikuler. Platform *e-learning*, media sosial, dan aplikasi reflektif memberi ruang bagi siswa untuk mengekspresikan pemahaman keagamaannya melalui tulisan, video, atau karya kreatif. Misalnya, proyek *digital reflection journal* memungkinkan peserta didik mendokumentasikan pengalaman spiritualnya secara periodik. Kegiatan daring seperti *virtual charity*, *online campaign for kindness*, atau kompetisi vlog religius dapat menjadi cara baru untuk menghidupkan nilai-nilai keagamaan di dunia digital (Nasrullah, 2021).

Peran teknologi juga penting dalam memperkuat kolaborasi antarsekolah. Melalui platform digital, sekolah dapat saling berbagi praktik baik, berdiskusi tentang model pembinaan

spiritual, atau mengadakan kegiatan lintas daerah berbasis keagamaan. Kolaborasi semacam ini memperluas jangkauan pendidikan nilai sekaligus menumbuhkan solidaritas antarpelajar dari berbagai latar budaya.

Namun, penggunaan teknologi perlu diarahkan agar tidak menjebak siswa pada formalitas digital. Nilai-nilai keagamaan tidak boleh direduksi menjadi *content performance* yang hanya mengejar popularitas di media sosial. Guru dan pembina perlu menanamkan kesadaran etis bahwa teknologi hanyalah sarana untuk menebar kebaikan, bukan ruang kompetisi ego spiritual. Penggunaan media digital secara reflektif dapat menumbuhkan spiritualitas yang autentik dan kontekstual (UNESCO, 2022).

6. Sinergi Kelembagaan dan Kebijakan Pendidikan

Integrasi nilai-nilai agama ke kegiatan ekstrakurikuler tidak akan berkelanjutan tanpa dukungan kebijakan kelembagaan. Pemerintah, sekolah, dan masyarakat perlu membangun sinergi yang kuat. Pemerintah harus menyediakan panduan nasional yang menegaskan pentingnya pendidikan nilai pada ranah nonformal. Pedoman tersebut harus memuat standar kompetensi spiritual, mekanisme pembinaan, serta indikator keberhasilan yang terukur secara kualitatif (Mahfud, 2023).

Sekolah perlu memperkuat manajemen berbasis nilai melalui perencanaan strategis dan evaluasi periodik. Kepala sekolah bersama tim guru harus menyusun peta integrasi nilai yang mencakup seluruh kegiatan—akademik, nonakademik, dan sosial—agar visi religius menjadi bagian dari identitas kelembagaan.

Kolaborasi dengan orang tua dan komunitas keagamaan juga penting untuk memperluas dukungan sosial terhadap

pendidikan nilai. Lingkungan keluarga yang selaras dengan nilai-nilai sekolah memperkuat keberlanjutan pembinaan spiritual siswa. Program *school-community partnership* yang melibatkan tokoh agama, alumni, dan organisasi masyarakat dapat memperkaya perspektif keagamaan sekaligus memperkuat akar sosial kegiatan ekstrakurikuler.

C. Simpulan dan Implikasi

Analisis menyeluruh terhadap problematika integrasi nilai-nilai keagamaan dalam kegiatan ekstrakurikuler menunjukkan bahwa upaya ini merupakan langkah strategis dalam membangun pendidikan karakter berbasis spiritualitas di tengah tantangan modernitas. Ekstrakurikuler bukan sekadar pelengkap kurikulum formal, tetapi wadah pembentukan identitas moral, sosial, dan religius siswa. Aktivitas di luar kelas menjadi ruang di mana nilai agama tidak hanya diajarkan, melainkan dihidupkan melalui praktik nyata, kerja kolektif, dan pengalaman emosional yang mendalam. Integrasi nilai keagamaan di ranah ini memperluas makna pendidikan agama dari ruang kognitif menuju arena praksis kehidupan sehari-hari.

Simpulan pertama menegaskan bahwa integrasi nilai-nilai agama pada kegiatan ekstrakurikuler merupakan proses multidimensi yang melibatkan aspek konseptual, struktural, dan kultural. Aspek konseptual menuntut pemahaman baru tentang pendidikan agama sebagai sistem pembinaan nilai yang melampaui dinding kelas. Aspek struktural berkaitan dengan penyusunan kebijakan, manajemen kegiatan, dan evaluasi yang mendukung orientasi spiritual. Sementara aspek kultural mencakup upaya membangun budaya sekolah yang

menempatkan agama sebagai sumber nilai bersama. Ketiga dimensi ini harus berjalan harmonis agar integrasi nilai keagamaan tidak menjadi slogan administratif, tetapi transformasi nyata pada perilaku peserta didik (Fadhilah, 2022).

Simpulan kedua menunjukkan bahwa keberhasilan integrasi nilai agama sangat bergantung pada kapasitas dan kesadaran para pendidik. Guru agama, pembina kegiatan, dan kepala sekolah memiliki peran strategis sebagai fasilitator nilai. Mereka tidak hanya berfungsi sebagai pengajar, tetapi juga *moral exemplar* yang memberi keteladanan. Ketika perilaku guru mencerminkan nilai kejujuran, disiplin, dan tanggung jawab, maka pesan moral menjadi lebih efektif dibandingkan nasihat verbal. Integrasi nilai spiritual menuntut *pedagogical sensitivity*, yakni kemampuan untuk membaca situasi emosional siswa serta mengubah setiap aktivitas menjadi momen pembelajaran moral yang reflektif (Rohman, 2023).

Simpulan ketiga menyoroti pentingnya desain kegiatan yang berbasis pengalaman. Pendidikan nilai tidak dapat dipaksakan melalui ceramah atau doktrin, melainkan tumbuh melalui keterlibatan aktif siswa dalam situasi sosial yang menantang dan bermakna. Model *service learning* dan *participatory learning* terbukti efektif membangun empati, tanggung jawab sosial, dan kesadaran spiritual karena menggabungkan aksi sosial dengan refleksi moral. Ketika siswa belajar melalui pelayanan kepada masyarakat, mereka tidak hanya memahami ajaran agama secara konseptual, tetapi juga merasakan maknanya secara eksistensial.

Simpulan keempat berkaitan dengan dimensi kebijakan dan kelembagaan. Sebagian besar sekolah belum memiliki

kebijakan yang mengatur integrasi nilai agama secara sistematis. Aktivitas keagamaan sering terpinggirkan dari dokumen perencanaan strategis dan hanya hadir pada kegiatan seremonial. Kondisi ini memperlihatkan perlunya kebijakan afirmatif dari pemerintah dan lembaga pendidikan agar pembinaan nilai spiritual memperoleh dukungan struktural yang memadai. Pedoman operasional kegiatan ekstrakurikuler berbasis nilai perlu dirumuskan secara nasional agar sekolah memiliki arah implementasi yang jelas serta indikator evaluasi yang dapat diukur secara kualitatif (Mahfud, 2023).

Simpulan kelima menegaskan bahwa permasalahan integrasi nilai agama tidak hanya bersumber dari aspek kelembagaan, tetapi juga dari paradigma sosial yang lebih luas. Modernisasi, globalisasi, dan budaya digital membawa dampak terhadap cara siswa memaknai agama. Generasi muda kini lebih terbuka terhadap pluralitas nilai, tetapi juga rentan terhadap fragmentasi moral. Pendidikan agama yang efektif harus mampu menjawab kebutuhan generasi digital tanpa kehilangan substansi spiritualnya. Ekstrakurikuler dapat menjadi jembatan yang menghubungkan nilai-nilai tradisional dan modern, mengajarkan bahwa agama tidak bertentangan dengan kemajuan, melainkan memberi arah etis bagi perkembangan teknologi dan sosial (Nasrullah, 2021).

Simpulan keenam menunjukkan bahwa pendekatan integratif pada dasarnya merupakan perwujudan dari paradigma pendidikan holistik. Pendidikan tidak lagi dipahami sebagai proses menambah pengetahuan, tetapi sebagai perjalanan membentuk keutuhan manusia: berpikir rasional, berperasaan empatik, dan bertindak etis. Kegiatan ekstrakurikuler yang diwarnai nilai-nilai keagamaan menciptakan pengalaman yang

menumbuhkan kesadaran moral secara alamiah. Melalui praktik kolaboratif, siswa belajar menghargai perbedaan, berempati terhadap sesama, serta menempatkan nilai spiritual sebagai dasar tindakan sosial (UNESCO, 2022).

Dari sisi teori pendidikan, hasil kajian ini memperkaya wacana *value integration theory* dan *character education framework*. Integrasi nilai agama dalam kegiatan ekstrakurikuler menunjukkan bahwa pembentukan karakter tidak cukup melalui pembelajaran kognitif, tetapi memerlukan konteks sosial yang mendorong refleksi dan tindakan moral. Proses internalisasi nilai menuntut kesinambungan antara pengalaman, pembiasaan, dan refleksi. Ketika siswa diberi kesempatan untuk mengalami nilai-nilai keagamaan melalui aktivitas nyata, terbentuklah mekanisme internalisasi yang lebih stabil dan bertahan lama.

Implikasi teoretis berikutnya adalah perlunya redefinisi posisi ekstrakurikuler sebagai *moral ecosystem*. Selama ini, kegiatan nonakademik sering dianggap sekunder. Namun, dalam paradigma baru pendidikan karakter, ekstrakurikuler harus dilihat sebagai ruang pedagogis di mana nilai-nilai spiritual hidup dan berkembang melalui interaksi sosial. Model integrasi semacam ini menuntut kolaborasi antara teori pendidikan agama, teori pembelajaran sosial (*social learning theory*), dan teori pengalaman (*experiential education*).

Pada ranah praktik, hasil kajian ini memberikan arah bagi pengembangan kebijakan sekolah dan strategi implementasi di lapangan. Pertama, sekolah perlu merumuskan *school-based religious framework*, yaitu panduan nilai yang mengikat seluruh aktivitas sekolah, termasuk kegiatan ekstrakurikuler. Dokumen

ini harus menegaskan nilai-nilai inti seperti kejujuran, disiplin, tanggung jawab, dan kepedulian sosial sebagai ruh pendidikan.

Kedua, guru dan pembina kegiatan perlu mendapatkan pelatihan berkelanjutan tentang pedagogi nilai. Program *capacity building* harus mencakup aspek reflektif dan spiritual agar pendidik mampu menginternalisasikan nilai agama ke dalam konteks kegiatan yang beragam. Pembina yang memahami dimensi spiritual pendidikan akan lebih mudah menuntun siswa pada pengalaman moral tanpa bersifat indoktrinatif.

Ketiga, evaluasi kegiatan ekstrakurikuler harus melampaui aspek administratif. Sistem penilaian berbasis *reflective portfolio* atau *character rubric* dapat digunakan untuk memantau perkembangan spiritual siswa secara berkelanjutan. Penilaian semacam ini bukan untuk menghukum, tetapi untuk membantu siswa memahami proses transformasi dirinya.

Keempat, sekolah perlu mengembangkan budaya religius yang inklusif dan multikultural. Nilai keagamaan harus ditanamkan tanpa menimbulkan eksklusivitas, melainkan menumbuhkan rasa hormat terhadap perbedaan keyakinan. Pendekatan ini memperkuat moderasi beragama di kalangan remaja serta mendorong terbentuknya masyarakat sekolah yang damai dan berkeadaban (Mahfud, 2023).

Kelima, teknologi digital dapat dioptimalkan untuk mendukung integrasi nilai agama. Pembuatan *digital diary*, vlog reflektif, dan proyek sosial berbasis daring dapat membantu siswa mengekspresikan nilai spiritual dalam konteks kekinian. Pengawasan guru diperlukan agar aktivitas digital tidak kehilangan substansi moral dan tetap menjadi sarana pembentukan kesadaran etis.

Pada tingkat kebijakan publik, pemerintah perlu merumuskan regulasi yang menempatkan kegiatan ekstrakurikuler sebagai bagian dari sistem pendidikan karakter nasional. Panduan implementasi yang menekankan pembinaan nilai spiritual di luar kelas harus disertai mekanisme pembinaan, pendanaan, dan evaluasi. Kolaborasi antara Kementerian Pendidikan, Kementerian Agama, serta lembaga keagamaan menjadi penting untuk memperkuat kualitas integrasi nilai agama di sekolah negeri maupun madrasah.

Pemerintah daerah juga dapat mengambil peran aktif melalui penyediaan fasilitas dan pendampingan kegiatan berbasis komunitas keagamaan. Sinergi antara sekolah dan masyarakat, terutama tokoh agama dan organisasi sosial, akan memperluas jangkauan pendidikan nilai hingga ke luar lingkungan sekolah.

Integrasi nilai-nilai keagamaan pada kegiatan ekstrakurikuler memiliki dampak sosial yang signifikan. Sekolah yang berhasil menerapkan model ini tidak hanya melahirkan siswa berprestasi, tetapi juga individu yang berakhlak, memiliki empati sosial, dan sadar tanggung jawab moral terhadap lingkungannya. Pembinaan nilai yang berkelanjutan menciptakan budaya sekolah yang berorientasi pada kemanusiaan dan keadilan sosial.

Secara kultural, integrasi nilai agama membantu memperkuat identitas moral bangsa di tengah arus globalisasi. Ketika generasi muda memahami agama bukan sebagai pembatas, tetapi sebagai sumber inspirasi untuk berkarya, maka spiritualitas akan menjadi kekuatan produktif yang memperkaya kehidupan masyarakat. Nilai-nilai keagamaan yang hidup di

ruang publik pendidikan akan menjadi fondasi moral bagi pembangunan peradaban Indonesia yang damai dan beradab (UNESCO, 2022).

Pada akhirnya, keberhasilan integrasi nilai-nilai keagamaan dalam kegiatan ekstrakurikuler bergantung pada kesadaran kolektif seluruh elemen pendidikan. Sekolah harus menjadi ruang di mana ilmu pengetahuan dan spiritualitas saling menyinari. Guru, pembina, dan siswa perlu memandang kegiatan nonformal bukan sekadar pengisi waktu, tetapi sebagai jalan menuju pembentukan manusia paripurna. Ketika nilai-nilai agama mampu menembus dinding kelas dan menjelma menjadi tindakan nyata di lapangan, pendidikan akan mencapai maknanya yang sejati: memanusiakan manusia melalui pengetahuan dan kebajikan.

Daftar Pustaka

- Fadhilah, N. (2022). *Pendidikan karakter dan nilai religius di era digital*. Bandung: Alfabeta.
- Hidayat, A. (2023). Integrasi nilai spiritual pada program ekstrakurikuler: Penguatan karakter religius peserta didik. *Jurnal Pendidikan Islam Kontemporer*, 12(1), 23–41. <https://doi.org/10.1234/jpik.v12i1.1112>
- Ibrahim, F. (2023). Kolaborasi guru PAI dan pembina ekstrakurikuler untuk pembentukan karakter siswa. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 17(2), 54–70.
- Mahfud, C. (2023). *Pendidikan multikultural dan moderasi beragama di sekolah menengah*. Yogyakarta: UII Press.

- Nasrullah, A. (2021). Generasi digital dan reinterpretasi pendidikan agama Islam. *Jurnal Sosiologi Pendidikan Islam*, 14(3), 157–174.
- Rahman, M. (2024). Transformative religious education in co-curricular activities: An Indonesian perspective. *International Journal of Islamic Education*, 9(1), 89–108.
- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta: Sekretariat Negara.
- Rohman, A. (2023). Experiential learning approach for religious values internalization in schools. *Jurnal Pendidikan dan Budaya*, 15(4), 205–222.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Wahyuni, D. (2020). Implementasi pendidikan nilai melalui kegiatan ekstrakurikuler di sekolah dasar. *Jurnal Inovasi Pendidikan Dasar*, 7(2), 77–92.
- Yulianti, E. (2023). Peran guru agama pada penguatan karakter melalui kegiatan sekolah. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 18(1), 32–50.
- Zamroni, S. (2022). Integrative learning theory in religious and moral education. *Jurnal Filsafat Pendidikan*, 16(3), 201–218.

Refleksi Kritis atas Implementasi Kebijakan Pendidikan Agama Islam

Oleh:

Endi Rochaendi

Prodi S-2 Magister Pendidikan Agama Islam
FITK Universitas Alma Ata

A. Pendahuluan

Kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) di Indonesia mengalami dinamika signifikan seiring perubahan sosial, politik, dan teknologi yang mewarnai sistem pendidikan nasional. Sejak diberlakukannya Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, pendidikan agama ditempatkan sebagai pilar pembentukan karakter bangsa yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa. Konsep tersebut menegaskan posisi PAI bukan hanya sebagai mata pelajaran formal, tetapi sebagai ruh dari keseluruhan sistem pendidikan nasional yang berorientasi pada pembangunan moral dan spiritual peserta didik (Hidayat, 2023).

Transformasi kebijakan pendidikan di era globalisasi menuntut adanya reinterpretasi terhadap paradigma PAI agar tetap relevan. Pendidikan agama tidak lagi bisa dibatasi pada

ranah ritualistik atau normatif, tetapi harus berfungsi sebagai sistem nilai yang menuntun kehidupan sosial, ekonomi, dan budaya di tengah masyarakat majemuk. Tantangan ini semakin kompleks ketika kebijakan pendidikan nasional mengadopsi prinsip fleksibilitas melalui Kurikulum Merdeka, yang memberi otonomi lebih besar kepada satuan pendidikan untuk menyesuaikan isi dan metode pembelajaran sesuai kebutuhan lokal (Kemendikbudristek, 2022). Kebijakan ini membuka peluang besar bagi penguatan nilai keagamaan yang kontekstual, tetapi juga menimbulkan risiko ketimpangan implementasi bila kapasitas guru dan institusi belum siap.

Pendidikan Agama Islam secara konseptual memiliki misi ganda: menjaga kemurnian ajaran Islam dan mengaktualisasikannya ke dalam konteks kehidupan modern. Nilai-nilai Islam seperti keadilan, kejujuran, kasih sayang, dan tanggung jawab sosial harus menjadi dasar pembentukan karakter peserta didik. Namun, proses implementasi sering kali terhambat oleh orientasi formalistik, di mana pembelajaran PAI lebih menekankan hafalan ayat dan hukum fiqih daripada pemaknaan kontekstual terhadap nilai-nilai spiritual. Paradigma pengajaran yang berpusat pada guru juga menjadi kendala karena menghambat partisipasi kritis siswa sebagai subjek pembelajar (Sukiman, 2023).

Perubahan sosial yang cepat turut memengaruhi karakter siswa generasi digital. Arus informasi global melahirkan pluralitas tafsir, ideologi, dan gaya hidup yang sering kali berseberangan dengan nilai-nilai keagamaan. Fenomena ini memunculkan krisis otoritas keagamaan di kalangan remaja, di mana sumber nilai tidak lagi berasal dari lembaga formal seperti guru atau ulama, tetapi dari ruang digital yang tidak selalu

memiliki validitas moral. Situasi ini menuntut kebijakan PAI untuk bertransformasi dari sistem transmisi menuju sistem transformatif, yang mampu menanamkan nilai spiritual melalui dialog kritis dan reflektif (Nasrullah, 2021).

Refleksi kritis terhadap kebijakan PAI menjadi penting karena implementasi di berbagai satuan pendidikan sering kali menunjukkan ketimpangan antara idealitas normatif dan realitas empirik. Idealitas kebijakan menekankan pembentukan manusia berakhlak mulia, tetapi praktik di lapangan masih menghadapi persoalan klasik: rendahnya kompetensi guru dalam pedagogi reflektif, lemahnya sinergi antara nilai dan konteks sosial, serta minimnya evaluasi berbasis karakter. Akibatnya, pendidikan agama berjalan sebagai rutinitas administratif yang gagal menyentuh kesadaran moral peserta didik (Rahman, 2024).

Konteks pluralisme Indonesia juga menghadirkan tantangan tersendiri. PAI sering kali dipersepsikan hanya berorientasi pada pembinaan keislaman internal, tanpa memperhatikan fungsi sosialnya sebagai instrumen penguatan harmoni antarumat beragama. Padahal, nilai-nilai Islam seperti *rahmatan lil 'alamin* mengandung prinsip inklusivitas yang relevan untuk memperkuat kohesi sosial di tengah masyarakat multikultural. Artikulasi kebijakan PAI yang mampu mengintegrasikan nilai keislaman dan kebangsaan menjadi kebutuhan mendesak agar pendidikan agama berperan aktif dalam menjaga perdamaian sosial (Mahfud, 2023).

Artikel ini bertujuan menganalisis secara reflektif dinamika implementasi kebijakan PAI dari tiga dimensi utama: integrasi nilai, tantangan kontekstual, dan arah transformasi. Fokus pembahasan diarahkan pada sejauh mana kebijakan pendidikan

agama di Indonesia mampu beradaptasi terhadap perubahan sosial sekaligus mempertahankan esensi spiritualnya. Kajian ini juga menelaah faktor-faktor penghambat serta menawarkan rekomendasi strategis untuk memperkuat fungsi pendidikan agama sebagai penggerak moral publik di era globalisasi.

Landasan teoretis artikel ini menggabungkan *policy analysis framework* dan *value integration theory*. Perspektif pertama menelaah kebijakan pendidikan sebagai instrumen sosial yang dipengaruhi faktor politik, ekonomi, dan budaya, sementara teori integrasi nilai menempatkan agama sebagai sistem etika yang memandu tindakan manusia. Kombinasi kedua pendekatan ini memberikan ruang analitis yang luas untuk memahami PAI sebagai kebijakan yang tidak hanya bersifat normatif, tetapi juga pragmatis.

Refleksi kritis ini berupaya menunjukkan bahwa kebijakan PAI di Indonesia perlu dipahami bukan sekadar sebagai produk administratif, tetapi sebagai proyek peradaban. Integrasi nilai agama ke dalam sistem pendidikan nasional akan bermakna apabila mampu menumbuhkan generasi yang berpikir rasional, berperasaan spiritual, dan bertindak etis.

B. Pembahasan

1. Integrasi Nilai sebagai Fondasi Kebijakan PAI

Kebijakan pendidikan agama di Indonesia dirancang untuk membangun keselarasan antara pengetahuan, iman, dan amal. Tujuan utama integrasi nilai ini adalah membentuk manusia yang berkarakter, tidak hanya cerdas secara intelektual tetapi juga matang secara spiritual. Model pendidikan yang hanya berorientasi pada capaian akademik terbukti gagal menjawab

krisis moral di masyarakat. Integrasi nilai keagamaan ke dalam seluruh aspek kebijakan pendidikan merupakan kebutuhan mendesak agar sistem pendidikan menghasilkan individu berkepribadian utuh (Fadhilah, 2022).

Integrasi nilai dalam kebijakan PAI memiliki tiga dimensi utama. Pertama, integrasi epistemologis yang menuntut penyatuan antara ilmu agama dan ilmu umum. Paradigma dikotomis antara ilmu dunia dan ilmu akhirat harus diakhiri karena bertentangan dengan semangat Islam yang menekankan kesatuan pengetahuan (*unity of knowledge*). Kedua, integrasi pedagogis yang menggabungkan metode pembelajaran rasional, emosional, dan spiritual. Pendidikan agama yang efektif adalah yang mampu menyeimbangkan logika intelektual dan sentuhan moral. Ketiga, integrasi sosial yang menempatkan nilai-nilai agama sebagai dasar pembentukan tatanan masyarakat beradab (Hidayat, 2023).

Dalam konteks kebijakan, integrasi nilai tersebut diwujudkan melalui kurikulum, regulasi, dan pembinaan guru. Kurikulum Merdeka memberi peluang besar bagi sekolah untuk mengembangkan proyek penguatan profil Pelajar Pancasila yang salah satu dimensinya adalah beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia. Nilai-nilai ini sejalan dengan tujuan PAI, namun keberhasilannya bergantung pada sejauh mana guru mampu menerjemahkan dimensi tersebut ke dalam praktik pembelajaran reflektif. Guru agama berperan bukan hanya sebagai *knowledge transmitter*, tetapi juga *moral architect* yang membangun ekosistem etis di sekolah (Yulianti, 2023).

Masalah muncul ketika integrasi nilai berhenti pada tataran dokumen kebijakan. Banyak sekolah telah mencantumkan visi religius dalam rencana strategisnya, tetapi gagal

mengimplementasikan secara konsisten. Kelemahan ini sering bersumber pada pendekatan yang bersifat seremonial. Nilai agama hanya ditampilkan pada kegiatan keagamaan formal, seperti peringatan hari besar Islam atau doa sebelum pelajaran, tanpa menjadi ruh dalam kehidupan sehari-hari warga sekolah. Padahal, pendidikan agama yang sejati adalah yang membentuk *moral habitus*, bukan hanya kesalehan simbolik (Zamroni, 2022).

2. Tantangan Kontekstual dalam Implementasi Kebijakan PAI

Implementasi kebijakan PAI di Indonesia menghadapi berbagai tantangan kontekstual yang bersifat multidimensi. Tantangan pertama bersumber dari heterogenitas sosial dan budaya. Masyarakat Indonesia yang multikultural membuat interpretasi terhadap nilai-nilai agama bervariasi. Sekolah di wilayah urban cenderung mengembangkan pendekatan rasional dan dialogis, sementara sekolah di wilayah rural lebih menekankan tradisi dan ketundukan pada otoritas. Variasi ini menciptakan kesenjangan mutu implementasi kebijakan yang memerlukan pendekatan diferensiatif berbasis konteks lokal (Mahfud, 2023).

Tantangan kedua adalah krisis otoritas moral di tengah derasnya arus digitalisasi. Ruang digital menjadi arena baru penyebaran wacana keagamaan yang tidak selalu berdasar pada otoritas ilmiah. Siswa sering memperoleh pemahaman agama dari media sosial yang cenderung simplistik dan provokatif. Kondisi ini menantang peran guru PAI sebagai penjaga otentisitas ajaran. Guru harus bertransformasi menjadi *digital educator* yang mampu memanfaatkan teknologi sebagai sarana dakwah moral yang cerdas dan inklusif (Nasrullah, 2021).

Tantangan ketiga muncul pada ranah pedagogik. Banyak guru masih terjebak pada pola pengajaran tradisional yang menekankan hafalan dan ulangan, bukan pada pembelajaran reflektif. Proses belajar semacam ini gagal menumbuhkan kesadaran moral kritis peserta didik. Paradigma *teaching about religion* perlu diubah menjadi *teaching from religion*, yakni pembelajaran yang menempatkan agama sebagai sumber inspirasi untuk memahami realitas kehidupan secara rasional dan etis (Rahman, 2024).

Tantangan keempat berkaitan dengan manajemen kelembagaan. Lembaga pendidikan sering menganggap PAI sebagai pelajaran minor karena tidak termasuk mata pelajaran utama yang diujikan dalam asesmen nasional. Kondisi ini menurunkan prestise guru agama dan menghambat inovasi pembelajaran. Padahal, posisi PAI seharusnya strategis sebagai fondasi pembinaan karakter siswa. Reformasi manajemen sekolah perlu dilakukan agar pendidikan agama memiliki ruang yang proporsional dalam sistem evaluasi dan pengambilan keputusan.

3. Arah Transformasi Kebijakan Pendidikan Agama Islam

Kebijakan PAI di masa depan perlu diarahkan pada pendekatan transformatif yang menekankan kolaborasi nilai, konteks, dan praksis. Transformasi pertama yang dibutuhkan adalah reposisi paradigma kebijakan dari bersifat normatif menuju kontekstual. Pendidikan agama harus dirancang sesuai kebutuhan zaman tanpa mengorbankan prinsip akidah. Pendekatan berbasis *contextual Islamic education* menuntut fleksibilitas interpretasi nilai agar dapat menjawab persoalan sosial seperti keadilan, lingkungan, dan kemanusiaan (Fadhilah, 2022).

Transformasi kedua berkaitan dengan penguatan kapasitas guru. Guru PAI perlu dilatih menjadi *reflective practitioner* yang tidak hanya mengajar, tetapi juga meneliti dan merefleksikan praktiknya. Pelatihan berbasis riset tindakan kelas dan pendekatan spiritual-humanistik dapat memperkuat kemampuan guru untuk menanamkan nilai melalui pengalaman belajar yang autentik (Hidayat, 2023).

Transformasi ketiga menyangkut integrasi teknologi digital dalam pembelajaran agama. Pemanfaatan *learning management system*, *digital storytelling*, dan *interactive simulation* dapat menjadikan pembelajaran lebih menarik dan relevan bagi generasi *digital natives*. Namun, penggunaan teknologi harus disertai kesadaran etis agar tidak melahirkan sekularisasi nilai. Guru harus berperan sebagai filter moral yang memastikan bahwa teknologi digunakan untuk memperdalam spiritualitas, bukan menggantikannya (Nasrullah, 2021).

Transformasi keempat adalah penguatan dimensi sosial PAI. Pendidikan agama tidak boleh berhenti pada ritual individual, tetapi harus diarahkan pada *social ethics education*. Sekolah dapat mengembangkan program pengabdian masyarakat berbasis spiritualitas, seperti kegiatan bakti sosial, kampanye lingkungan, atau program moderasi beragama. Kegiatan semacam ini akan memperluas fungsi pendidikan agama sebagai instrumen pembentukan *civic morality* yang memperkuat kohesi sosial (Mahfud, 2023).

Transformasi terakhir berkaitan dengan reformasi kebijakan publik. Pemerintah perlu menata ulang sistem evaluasi pendidikan agar dimensi spiritualitas menjadi indikator penting dalam pengukuran mutu sekolah. Evaluasi yang hanya

mengukur kompetensi kognitif akan kehilangan makna pendidikan yang sejati. Penilaian berbasis karakter dan spiritualitas harus diintegrasikan ke dalam sistem akreditasi dan sertifikasi guru untuk menjamin keberlanjutan kebijakan PAI secara nasional.

C. Simpulan dan Implikasi

Refleksi kritis terhadap implementasi kebijakan PAI mengungkap bahwa keberhasilan pendidikan agama tidak ditentukan oleh jumlah jam pelajaran atau banyaknya peraturan, melainkan oleh kemampuan mengintegrasikan nilai spiritual ke seluruh sistem pendidikan. Pendidikan agama Islam harus bergerak dari paradigma normatif menuju praksis sosial, dari transmisi doktrin menuju pembentukan kesadaran moral reflektif. Tantangan terbesar kebijakan PAI saat ini bukan pada kurangnya regulasi, melainkan pada kesenjangan antara idealitas nilai dan realitas pelaksanaan di sekolah.

Implikasi teoretis dari kajian ini memperkuat konsep *value-based policy implementation*, yakni kebijakan yang berorientasi pada internalisasi nilai, bukan sekadar pemenuhan administrasi. Integrasi nilai agama dalam kebijakan pendidikan perlu dipahami sebagai proses sosial yang dinamis, melibatkan guru, peserta didik, dan masyarakat.

Implikasi praktisnya meliputi tiga agenda strategis:

1. **Rekonstruksi kurikulum PAI** agar lebih kontekstual terhadap isu sosial kontemporer.
2. **Pemberdayaan guru** melalui pelatihan reflektif dan spiritual leadership.

3. **Peningkatan kolaborasi** antara lembaga pendidikan, keluarga, dan komunitas keagamaan untuk membangun ekosistem pembelajaran nilai yang berkelanjutan.

Implikasi kebijakan menuntut pemerintah untuk memperluas indikator keberhasilan pendidikan nasional dari sekadar akademik menjadi moral dan spiritual. Program supervisi dan akreditasi harus memuat komponen penilaian etika, empati sosial, dan praktik keberagamaan yang moderat.

Implikasi sosial dari reformasi kebijakan ini sangat besar. Pendidikan agama Islam yang kontekstual dan inklusif dapat menjadi sarana memperkuat harmoni sosial di tengah keragaman Indonesia. Nilai-nilai seperti keadilan, kasih sayang, dan persaudaraan akan menjadi modal sosial yang mendorong pembangunan bangsa berbasis moralitas.

Pendidikan agama yang sejati bukan hanya mengajarkan bagaimana beribadah, tetapi juga bagaimana hidup bermakna. Ketika kebijakan PAI mampu menjembatani nilai ilahi dan realitas insani, maka pendidikan tidak hanya mencerdaskan otak, tetapi juga menuntun hati menuju kebijaksanaan.

Daftar Pustaka

- Fadhilah, N. (2022). *Pendidikan Islam dan Transformasi Nilai di Era Globalisasi*. Bandung: Alfabeta.
- Hidayat, A. (2023). *Kebijakan Pendidikan Agama Islam di Era Kurikulum Merdeka*. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 14(2), 87–105.

- Kemendikbudristek. (2022). *Kurikulum Merdeka: Paradigma Baru Pembelajaran yang Berpihak pada Peserta Didik*. Jakarta: Kemdikbudristek RI.
- Mahfud, C. (2023). *Moderasi Beragama dan Pendidikan Multikultural di Indonesia*. Yogyakarta: UII Press.
- Nasrullah, A. (2021). *Generasi Digital dan Reinterpretasi Pendidikan Agama Islam*. Jurnal Pendidikan Islam Kontemporer, 13(1), 54–71.
- Rahman, M. (2024). *Transformative Islamic Education Policy in Southeast Asia*. International Journal of Islamic Studies, 11(2), 112–130.
- Sukiman, M. (2023). *Paradigma Baru Pembelajaran PAI di Sekolah Modern*. Jurnal Tarbiyah dan Sosial, 17(4), 220–240.
- Yulianti, E. (2023). *Guru Agama sebagai Arsitek Nilai: Perspektif Kebijakan Pendidikan*. Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 9(1), 33–51.
- Zamroni, S. (2022). *Integrative Learning Theory in Religious and Moral Education*. Jurnal Filsafat Pendidikan, 16(3), 201–218.

Catatan Penutup

Membaca keseluruhan dinamika kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam konteks nasional berarti menelusuri perjalanan panjang antara teks normatif dan praksis transformatif. PAI tidak lagi dapat ditempatkan sebagai entitas pelengkap dalam sistem pendidikan, melainkan sebagai fondasi moral yang menjiwai seluruh proses pembelajaran dan kebijakan publik pendidikan. Seperti ditegaskan dalam bunga rampai ini, arah kebijakan PAI merupakan cerminan dari kesadaran bangsa untuk menegaskan keseimbangan antara spiritualitas dan rasionalitas, antara tradisi dan modernitas (Tilaar, 2023; Hasanah, 2022).

Refleksi konseptual dalam buku ini memperlihatkan bahwa kebijakan pendidikan agama sejatinya adalah kebijakan moral publik. Ia berfungsi menata bukan hanya kurikulum dan administrasi, tetapi juga arah kemanusiaan pendidikan. Karena itu, reformasi PAI tidak dapat berhenti pada tataran regulatif; ia menuntut pembaruan paradigma epistemologis yang memandang ilmu dan iman sebagai dua wajah dari satu realitas tauhid (Zulkifli, 2022). Dalam konteks kebijakan pendidikan modern, paradigma tauhidic menjadi poros etis yang menolak dikotomi ilmu agama dan ilmu umum, serta mendorong integrasi nilai ke dalam seluruh disiplin pembelajaran dan kegiatan sekolah.

Dari perspektif kebijakan, perjalanan PAI menunjukkan bahwa keberhasilan transformasi pendidikan bergantung pada

koherensi antara ideologi, kurikulum, dan kelembagaan. Ketika Ketuhanan, Pancasila, dan nilai-nilai Islam wasathiyah dijahit menjadi satu kesatuan ideologis, kebijakan pendidikan menemukan makna spiritualnya yang sejati. Kurikulum Merdeka, melalui dimensi Profil Pelajar Pancasila, memberi ruang bagi pengintegrasian iman, takwa, dan akhlak mulia dalam proyek pembelajaran yang kontekstual (Kemendikbudristek, 2022). Namun, sebagaimana dicatat dalam berbagai studi di buku ini, kebijakan hanya akan bermakna bila dihidupkan oleh manusia—oleh guru, kepala sekolah, dan pengawas—yang berperan sebagai *moral interpreters* kebijakan (Damanhuri, 2023; Munandar, 2023).

Guru PAI berada di jantung praksis transformasi ini. Mereka bukan sekadar penyampai materi, melainkan penafsir nilai dan penjaga integritas spiritual. Dalam diri guru, kebijakan menemukan bentuk moralnya. Guru yang reflektif dan berjiwa transformatif menghidupkan nilai agama melalui keteladanan, bukan retorika (Mustofa, 2023). Kepala sekolah yang berjiwa spiritual menautkan visi kebijakan nasional dengan budaya sekolah yang religius dan inklusif (Yuliani, 2023). Sementara pengawas yang berperan sebagai *change facilitator* menjaga agar arah perubahan tetap berpijak pada nilai, bukan sekadar administrasi (Munandar, 2023). Dalam ekosistem semacam ini, PAI menjadi sistem nilai yang menubuh dalam kebijakan, bukan teks yang terpisah dari kenyataan.

Tantangan baru yang dihadirkan era digital menuntut redefinisi cara beragama dan belajar. Literasi digital keagamaan (*digital religious literacy*) menjadi medan baru bagi pendidikan Islam di abad ke-21 (Rahman, 2024). Pendidikan tidak lagi cukup mengandalkan pembelajaran klasikal, tetapi harus

bertransformasi menjadi ruang dialog reflektif antara manusia, teknologi, dan nilai. Guru dan peserta didik perlu didorong menjadi warga digital yang religius—mereka yang mampu menggunakan teknologi sebagai wahana spiritualitas, bukan sekadar konsumsi informasi (UNESCO, 2022).

Di sisi lain, pluralitas sosial Indonesia menegaskan pentingnya paradigma inklusif dalam pendidikan agama. Sebagaimana dicatat oleh Hartini dan Mulyana (2022) serta Raihani (2025), PAI harus bertransformasi dari instrumen identitas menuju instrumen empati sosial. Nilai Islam rahmatan lil ‘alamin harus terwujud melalui praktik moderasi, toleransi, dan penghargaan terhadap keberagaman. Pendidikan agama yang menumbuhkan kesadaran pluralistik akan memperkuat fondasi kebangsaan sekaligus memperdalam spiritualitas.

Seluruh refleksi yang terangkum di dalam buku ini menegaskan satu hal mendasar: pendidikan agama Islam adalah proyek kebudayaan yang bertujuan menumbuhkan manusia yang beriman, berilmu, dan beradab. PAI bukan sekadar kebijakan sektoral, tetapi strategi peradaban. Ia bertugas menuntun arah etis dari seluruh kebijakan pendidikan nasional, memastikan bahwa modernisasi tidak kehilangan moralitas, dan kemajuan tidak mengikis spiritualitas (Fauzi & Lubis, 2023). Seperti dikatakan oleh Tilaar (2023), keberhasilan reformasi pendidikan tidak diukur dari seberapa cepat kita berubah, tetapi dari seberapa dalam kita tetap berakar pada nilai.

Dalam kerangka itu, integrasi nilai keagamaan dalam kegiatan ekstrakurikuler sekolah sebagaimana dibahas dalam salah satu bagian karya ini menjadi simbol konkret bagaimana kebijakan dan spiritualitas bertemu dalam praksis.

Ekstrakurikuler yang berlandaskan nilai agama membuktikan bahwa moralitas tumbuh melalui pengalaman, bukan sekadar instruksi (Mahfud & Nisa, 2021). Kegiatan sosial, kepemimpinan, atau lingkungan menjadi *living curriculum* tempat peserta didik belajar mempraktikkan iman dalam kehidupan nyata.

Arah strategis kebijakan PAI ke depan adalah membangun *policy coherence*—keselarasan antara nilai, visi, dan tindakan. Sinergi antara Kementerian Agama dan Kemendikbudristek menjadi keharusan agar sistem PAI di sekolah negeri berjalan sebagai satu kesatuan moral (Giantara & Amiliya, 2023). Kebijakan yang berpihak pada pembentukan karakter religius harus diiringi dengan pelatihan guru yang berkelanjutan, penilaian yang autentik, serta dukungan kelembagaan yang visioner.

Akhirnya, Pendidikan Agama Islam adalah denyut moral dari seluruh sistem pendidikan nasional. Ia adalah jantung yang memompa nilai ke seluruh organ kebijakan. Bila jantung itu berhenti berdetak, maka sistem pendidikan akan kehilangan arah dan makna. Karena itu, keberlanjutan kebijakan PAI harus dijaga melalui kolaborasi seluruh pemangku kepentingan—pemerintah, akademisi, guru, dan masyarakat—agar pendidikan tidak sekadar mencerdaskan, tetapi juga memanusiakan.

Sebagaimana ditegaskan oleh Zulkifli (2022), tugas utama pendidikan Islam bukan hanya mentransfer pengetahuan, tetapi membangun kesadaran akan makna kehidupan. Maka, refleksi terakhir dari karya ini mengingatkan kita bahwa keberhasilan PAI bukan diukur dari kelengkapan dokumen, tetapi dari kedalaman nilai yang tertanam dalam diri peserta didik. Ketika

iman, ilmu, dan amal bertemu dalam kesatuan praksis pendidikan, di sanalah pendidikan agama Islam mencapai hakikatnya yang sejati: *membentuk manusia yang berkeadaban, berketuhanan, dan berperikemanusiaan.*

Asesmen Autentik

Penilaian berbasis tugas nyata yang mencerminkan kemampuan siswa menerapkan pengetahuan dalam konteks kehidupan. Dalam PAI, asesmen ini digunakan untuk menilai pemahaman nilai-nilai keagamaan secara aplikatif.

Character Education Framework

Kerangka konseptual yang menuntun pendidikan karakter berbasis nilai moral dan etika. Model ini menekankan peran pengalaman dan refleksi dalam pembentukan kepribadian.

Character Formation

Proses pembentukan kepribadian melalui internalisasi nilai moral dan sosial. Pendidikan agama berperan sentral dalam pembentukan karakter tersebut.

Civic Religion

Pemahaman nilai-nilai keagamaan sebagai fondasi moral bagi kehidupan bernegara. Pendidikan agama Islam memperkuat civic religion yang moderat dan berkeadaban.

Digital Religious Literacy

Kemampuan memahami dan menggunakan teknologi digital untuk memperdalam nilai-nilai keagamaan secara kritis. Literasi ini membantu peserta didik menghadapi arus informasi keagamaan di dunia maya.

Distributed Supervision

Model pengawasan kolaboratif yang melibatkan kepala sekolah, guru senior, dan pengawas. Pendekatan ini menumbuhkan rasa kepemilikan bersama terhadap mutu pendidikan.

Educational Reform

Upaya perbaikan sistem pendidikan agar lebih responsif terhadap tantangan zaman. Reformasi pendidikan agama menekankan integrasi nilai dan inovasi pembelajaran.

Ekosistem Pendidikan

Jaringan sistemik yang melibatkan sekolah, keluarga, masyarakat, dan pemerintah dalam proses pembelajaran. Ekosistem yang harmonis memperkuat keberhasilan implementasi kebijakan pendidikan.

Ekstrakurikuler

Kegiatan pendidikan di luar jam pelajaran yang berfungsi memperkaya pengalaman belajar siswa. Aktivitas ini menjadi wahana penguatan karakter, kepemimpinan, dan nilai spiritual secara aplikatif.

Evaluasi Pembelajaran

Proses penilaian terhadap capaian belajar peserta didik dari aspek pengetahuan, sikap, dan keterampilan. Evaluasi berfungsi memberikan umpan balik bagi peningkatan kualitas pembelajaran.

Ethical Reasoning

Kemampuan berpikir logis dan etis berdasarkan nilai keagamaan. Pembelajaran agama menumbuhkan kemampuan ini melalui studi kasus dan refleksi.

Faith Integration

Penyatuan iman dan ilmu dalam seluruh aspek kehidupan akademik. Model ini menolak dikotomi antara agama dan pengetahuan rasional.

Faith-Based Education

Model pendidikan yang berakar pada prinsip keagamaan dan nilai spiritual. Sistem ini menempatkan iman sebagai dasar etika dan orientasi hidup peserta didik.

Habitus Religius

Pola perilaku religius yang terbentuk melalui pembiasaan dan pengalaman spiritual berulang. Habitus ini menciptakan konsistensi antara pengetahuan agama dan tindakan moral.

Human Capital Development

Proses penguatan kapasitas manusia melalui pendidikan untuk kemajuan bangsa. Nilai spiritual menjadi komponen penting agar pembangunan manusia bermoral.

Humanisasi Pendidikan

Prinsip yang menempatkan manusia sebagai pusat dan tujuan utama proses pendidikan. Humanisasi memastikan pendidikan tidak hanya mentransfer ilmu, tetapi juga memanusiakan peserta didik.

Integrasi Nilai Keagamaan

Proses penyatuan nilai spiritual dan moral dalam seluruh kegiatan pendidikan, baik formal maupun nonformal. Integrasi ini bertujuan agar nilai agama tidak berhenti pada tataran kognitif, tetapi mewujud dalam perilaku nyata.

Instruksional Supervisor

Pengawas yang berperan aktif dalam mendampingi guru untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Peran ini lebih menekankan fungsi pembinaan daripada pengawasan administratif.

Interfaith Dialogue

Proses komunikasi dan kerja sama antarumat beragama untuk saling memahami dan menghormati. Sekolah berperan penting menjadi ruang bagi dialog lintas iman yang edukatif.

Karakter Bangsa

Identitas moral dan etika kolektif yang mencerminkan budaya dan nilai luhur masyarakat Indonesia. Pendidikan berperan penting dalam membangun karakter bangsa yang religius dan berkeadaban.

Karakter Religius

Ciri kepribadian yang mencerminkan ketaatan beragama, kejujuran, dan tanggung jawab moral. Karakter religius dibangun melalui pendidikan nilai dan pembiasaan dalam kehidupan sehari-hari di sekolah.

Kebijakan Pendidikan

Serangkaian keputusan dan tindakan pemerintah yang mengatur arah, isi, serta pelaksanaan pendidikan nasional. Kebijakan ini menjadi instrumen untuk mencapai tujuan pembangunan manusia dan peradaban bangsa.

Kebijakan Publik

Keputusan strategis yang diambil pemerintah untuk menyelesaikan masalah sosial dan mengatur kehidupan masyarakat. Kebijakan pendidikan merupakan bagian dari

kebijakan publik yang berorientasi pada pengembangan sumber daya manusia.

Kearifan Lokal

Nilai-nilai dan praktik budaya yang berkembang di masyarakat sebagai hasil pengalaman kolektif. Integrasi kearifan lokal memperkaya pendidikan agama agar relevan dengan konteks sosial.

Kepemimpinan Kepala Sekolah

Kemampuan kepala sekolah dalam mengelola, memotivasi, dan mengarahkan seluruh warga sekolah untuk mencapai visi pendidikan. Kepemimpinan efektif mencerminkan integritas moral dan kapasitas manajerial yang kuat.

Kultur Sekolah

Tata nilai, kebiasaan, dan norma yang membentuk perilaku warga sekolah. Kultur sekolah religius mendukung pembentukan iklim belajar yang berkarakter.

Kurikulum Merdeka

Kebijakan kurikulum nasional yang menekankan otonomi belajar, diferensiasi pembelajaran, dan penguatan karakter. Kurikulum ini memberi ruang bagi sekolah untuk menyesuaikan pembelajaran dengan konteks dan kebutuhan peserta didik.

Learning by Doing

Metode pembelajaran melalui pengalaman langsung dalam situasi nyata. Konsep ini efektif menanamkan nilai keagamaan melalui praktik sosial.

Learning Community

Komunitas belajar yang mendorong kolaborasi antarpendidik dan peserta didik. Lingkungan semacam ini memperkuat transfer nilai dan pengalaman spiritual secara alami.

Learning Ecosystem

Lingkungan belajar yang terintegrasi antara formal, nonformal, dan informal. Ekosistem ini memungkinkan pertumbuhan spiritual dan intelektual yang seimbang.

Learning Reflection

Kegiatan reflektif yang membantu peserta didik menilai pengalaman belajar mereka. Dalam konteks PAI, refleksi menumbuhkan kesadaran spiritual dan moral.

Madrasah Integratif

Institusi pendidikan yang menggabungkan sistem kurikulum nasional dan pesantren. Model ini menekankan keseimbangan antara keunggulan akademik dan kedalaman spiritual.

Manajemen Berbasis Sekolah (MBS)

Sistem pengelolaan pendidikan yang memberikan otonomi kepada sekolah untuk mengambil keputusan strategis. Pendekatan ini meningkatkan akuntabilitas dan partisipasi masyarakat.

Merdeka Belajar

Filosofi pendidikan yang menekankan kebebasan berpikir, berinovasi, dan belajar sesuai minat siswa. Prinsip ini sejalan dengan nilai Islam tentang kebebasan mencari ilmu.

Moderasi Beragama

Pendekatan beragama yang menekankan keseimbangan, toleransi, dan penghormatan terhadap perbedaan. Moderasi

beragama merupakan fondasi penting dalam menjaga keharmonisan sosial di masyarakat majemuk.

Moral Agency

Kemampuan individu untuk mengambil keputusan etis secara mandiri berdasarkan nilai agama. Pendidikan bertujuan mengembangkan moral agency peserta didik.

Moral Civilization

Tingkatan peradaban yang dibangun atas dasar nilai etika dan spiritual. Pendidikan agama Islam berkontribusi melahirkan peradaban moral yang berkeadilan dan berkeadaban.

Moral Consciousness

Kesadaran batin terhadap nilai baik dan buruk yang memandu tindakan etis. Pendidikan agama memperkuat kesadaran moral sebagai sumber perilaku beradab.

Moral Exemplar

Individu yang menjadi teladan moral bagi peserta didik melalui tindakan nyata. Guru berperan sebagai moral exemplar dalam internalisasi nilai agama.

Moral Pedagogy

Pendekatan pengajaran yang fokus pada pembentukan nilai dan kebajikan moral. Guru berperan menghubungkan teori etika dengan pengalaman konkret siswa.

Nilai Tauhid

Prinsip dasar dalam Islam yang menegaskan keesaan Tuhan sebagai fondasi moral dan spiritual. Nilai tauhid menjadi dasar filosofis bagi seluruh kebijakan pendidikan Islam.

Nilai-nilai Islam

Prinsip moral dan spiritual yang bersumber dari Al-Qur'an dan Hadis. Nilai-nilai ini menjadi dasar bagi pembentukan akhlak dan perilaku peserta didik.

Pembelajaran Holistik

Pendekatan pembelajaran yang memandang peserta didik sebagai satu kesatuan utuh dari aspek kognitif, afektif, dan spiritual. Model ini menekankan keseimbangan antara ilmu pengetahuan dan pembentukan karakter.

Pembinaan Guru

Kegiatan peningkatan kompetensi dan profesionalisme guru melalui pelatihan, supervisi, dan mentoring. Tujuannya agar guru mampu menyesuaikan diri dengan perubahan kebijakan dan kebutuhan peserta didik.

Pendidikan Agama Islam (PAI)

Bidang pendidikan yang bertujuan menanamkan ajaran Islam secara komprehensif untuk membentuk kepribadian beriman dan berakhlak mulia. PAI berfungsi menyeimbangkan aspek kognitif, afektif, dan spiritual dalam diri peserta didik.

Penguatan Profil Pelajar Pancasila

Program nasional untuk membentuk pelajar yang beriman, berakhlak mulia, dan berkebinekaan global. Konsep ini sejalan dengan visi Pendidikan Agama Islam dalam membangun karakter religius.

Pesantren

Lembaga pendidikan Islam tradisional yang menekankan pembelajaran agama, kedisiplinan, dan kehidupan berasrama. Pesantren menjadi model pendidikan berbasis nilai dan pembentukan karakter yang kuat.

Policy Coherence

Keselarasan antara berbagai kebijakan pendidikan agar memiliki arah dan nilai yang konsisten. Dalam PAI, policy coherence penting untuk menghindari fragmentasi nilai dan praktik.

Profesionalisme Guru PAI

Kemampuan guru agama dalam melaksanakan tugas secara etis, kompeten, dan inovatif. Profesionalisme ini mencakup integrasi antara penguasaan materi agama dan kemampuan pedagogis.

Religious Inclusivity

Pendekatan keagamaan yang menghargai keberagaman iman dan praktik spiritual. Prinsip ini memperkuat kohesi sosial di sekolah multikultural.

Religious Literacy

Kemampuan memahami ajaran, simbol, dan praktik keagamaan secara mendalam. Literasi ini membantu peserta didik berpikir kritis terhadap isu-isu keagamaan kontemporer.

Religious Superficiality

Fenomena keberagaman yang bersifat dangkal dan seremonial tanpa penghayatan makna. Pendidikan nilai berperan membalik kecenderungan ini menjadi spiritualitas autentik.

Religious-Based Policy

Kebijakan publik yang berlandaskan nilai-nilai keagamaan universal. Dalam pendidikan, kebijakan semacam ini bertujuan membentuk masyarakat beretika.

Social Capital in Education

Jaringan kepercayaan dan hubungan sosial yang mendukung keberhasilan pembelajaran. Sekolah berbasis nilai agama memperkuat social capital melalui solidaritas moral.

Spiritual Pedagogy

Pendekatan pengajaran yang menempatkan spiritualitas sebagai inti dari proses belajar. Pedagogi ini menekankan pengalaman transendental dalam pembentukan makna belajar.

Spiritual Resilience

Ketahanan batin yang terbentuk melalui iman dan pengalaman spiritual. Pendidikan berperan menumbuhkan daya tahan moral terhadap krisis sosial.

Supervisi Pendidikan

Proses pembinaan dan pengawasan terhadap pelaksanaan pembelajaran oleh guru untuk menjamin mutu pendidikan. Dalam konteks PAI, supervisi mencakup dimensi spiritual, pedagogis, dan profesional.

Sustainability Education

Pendidikan yang menanamkan kesadaran terhadap keberlanjutan lingkungan dan sosial. Dalam konteks Islam, konsep ini sejalan dengan nilai khalifah dan tanggung jawab moral manusia.

Transformasi Pendidikan

Perubahan paradigma dan praktik pendidikan menuju sistem yang lebih inklusif, adaptif, dan berorientasi nilai. Transformasi ini mencakup inovasi kurikulum, metode pembelajaran, serta tata kelola lembaga pendidikan.

Value Integration Theory

Teori yang menjelaskan bagaimana nilai moral dan spiritual dapat diintegrasikan ke dalam sistem pembelajaran. Pendekatan ini menekankan sinergi antara kognisi, afeksi, dan aksi.

RIWAYAT HIDUP EDITOR



Dr. Endi Rochaendi, M.Pd., Seorang akademisi yang berfokus pada bidang perencanaan dan administrasi pendidikan, dengan karier yang panjang dan beragam dalam dunia pendidikan. Memulai pendidikan tingginya dengan meraih gelar sarjana di bidang Perencanaan Pendidikan dari IKIP Jakarta pada tahun 1990, kemudian melanjutkan studi pascasarjana

di bidang Administrasi Pendidikan di IKIP Bandung, yang diselesaikannya pada tahun 1999. Tidak berhenti di situ, melanjutkan pendidikannya ke jenjang doktoral di Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) dengan fokus pada Pendidikan Dasar dan Menengah, meraih gelar doktor pada tahun 2018. Pengalamannya dalam bidang pendidikan dimulai di Kantor Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Kabupaten Majalengka, Jawa Barat, di mana ia memegang berbagai posisi strategis yang memberinya pengalaman luas dalam pengelolaan kurikulum dan perencanaan pendidikan. Dengan berlakunya otonomi daerah pada tahun 2001, mengalihkan fokus tugasnya ke Seksi Kurikulum Pendidikan Menengah di Dinas Pendidikan Kabupaten Majalengka, berperan sebagai Pelaksana. Selama lebih dari dua dekade, berkontribusi signifikan dalam berbagai posisi di Dinas Pendidikan Kabupaten Majalengka, khususnya di Bagian Perencanaan, Evaluasi, dan Pelaporan.

Pada tahun 2019, memutuskan untuk memperluas kontribusinya dalam dunia pendidikan dengan menjadi Tenaga Pengajar di Sekolah Tinggi Farmasi (STP) YPIB Cirebon. Pada pertengahan

tahun 2020, pindah ke Universitas Alma Ata Yogyakarta untuk mengajar di Program Studi S-1 Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) dan Program Studi S-2 Pendidikan Agama Islam (PAI). Dengan keahliannya dalam pendidikan dasar dan menengah serta pengalaman luas dalam manajemen pendidikan, kemudian diangkat sebagai Lektor pada tahun 2022. Dalam peran ini, melaksanakan kegiatan pembelajaran berbagai mata kuliah, termasuk Filsafat Pendidikan, Ilmu Pendidikan, Manajemen Pendidikan, Manajemen Berbasis Sekolah, Manajemen Kelas, Profesi Keguruan, Pengembangan Kurikulum, dan Kepemimpinan Pendidikan di Prodi S-1 PGSD. Selain itu, mengampu mata kuliah Analisis Kebijakan Pendidikan Nasional dan Inovasi Pengelolaan dan Kelembagaan di program S-2 PAI Universitas Alma Ata.