

## **Analisis Kesenjangan Implementasi: Evaluasi CIPP terhadap Relevansi, Kesiapan, Pelaksanaan, dan Capaian Kebijakan PAI di MTs QITA Malang**

**Najmi Nahdin Afkari, Ainun Jariyah, Ratih Ovista Kusuma, Nur Ali**

Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang

Jalan Gajayana No. 50, Dinoyo, Kecamatan Lowokwaru, Kota Malang, Jawa Timur 65144

E-mail: [najminahdinafkari@gmail.com](mailto:najminahdinafkari@gmail.com)

**Abstract:** This study presents an in-depth qualitative evaluation, designed to reveal the effectiveness of the implementation of Islamic Education policies in MTs QITA Malang, using the CIPP (Context, Input, Process, Product) model as the main theoretical lens to map achievements comprehensively. The purpose of this research is none other than to provide a robust analysis of how these policies operate on the ground and the extent to which the substantive goals of religious education are being achieved. Within a methodological framework, crucial data are obtained through triangulation of sources: in-depth interviews with Principals, Deputy Heads of Curriculum, and subject teachers, reinforced by systematic observation and analysis of internal and curricular policy documents, ensuring the richness and validity of the data. Furthermore, the collected data is rigorously processed using Miles and Huberman's interactive model, a step that allows for continuous reduction, presentation, and verification of findings. The results of the evaluation are divided into four essential dimensions. First, in the Context dimension, policies are seen as having high relevance and in line with the national vision, especially the spirit of the Independent Curriculum, but there are latent challenges in the form of external factors, namely low parental awareness in the continuity of character development. Second, on the Input dimension, it was found that the quality of Human Resources (teachers) and curriculum design has been adequate, despite the significant deficit in technological infrastructure, which demands optimization to support modern methods. Third, the Process dimension reveals implementation practices that use active student-centered methods—such as Problem-Based Learning and P5 projects—but these processes are significantly hampered by limited time allocation and a lack of equitable technology support across learning activities. Finally, on the Product dimension, the policy convincingly produces positive outcomes, especially in the improvement of students' character and their religious practices; however, cognitive achievement shows variations that need to be observed between elements of PAI material. The overall evaluation affirms the positive transformative impact of policies, while explicitly identifying critical areas—such as technology strengthening and parent engagement strategies—that should be the focus of future strategic improvements.

**Keywords:** CIPP model; policy evaluation; Islamic education; kurikulum merdeka; madrasah

**Abstrak:** Penelitian ini mempresentasikan sebuah evaluasi kualitatif yang mendalam, dirancang untuk menyingkap efektivitas implementasi kebijakan Pendidikan Islam di MTs QITA Malang, menggunakan model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) sebagai lensa teoretis utama untuk memetakan capaian secara komprehensif. Tujuan penelitian ini tidak lain adalah menyediakan analisis yang kuat mengenai bagaimana kebijakan ini beroperasi di lapangan dan sejauh mana tujuan substantif pendidikan keagamaan tercapai. Dalam kerangka metodologis, data krusial diperoleh melalui triangulasi sumber: wawancara mendalam dengan Kepala Sekolah, Wakil Kepala Kurikulum, dan guru mata pelajaran, yang diperkuat oleh observasi sistematis dan analisis dokumen kebijakan internal dan kurikuler, memastikan kekayaan dan validitas data. Selanjutnya, data yang terkumpul diproses secara ketat

menggunakan model interaktif Miles dan Huberman, suatu langkah yang memungkinkan reduksi, penyajian, dan verifikasi temuan dilakukan secara berkelanjutan. Hasil evaluasi terbagi dalam empat dimensi esensial. Pertama, dalam dimensi Konteks, kebijakan dipandang memiliki relevansi tinggi dan selaras dengan visi nasional, khususnya semangat Kurikulum Merdeka, akan tetapi terdapat tantangan laten berupa faktor eksternal, yaitu rendahnya kesadaran orang tua dalam kesinambungan pembinaan karakter. Kedua, pada dimensi Input, ditemukan bahwa kualitas Sumber Daya Manusia (guru) dan desain kurikulum telah memadai, meskipun terjadi defisit yang signifikan pada infrastruktur teknologi, yang menuntut pengoptimalan untuk mendukung metode modern. Ketiga, dimensi Proses mengungkap praktik implementasi yang menggunakan metode aktif berpusat pada siswa—seperti Problem-Based Learning dan proyek P5—namun proses tersebut secara nyata terhambat oleh keterbatasan alokasi waktu dan kurangnya dukungan teknologi yang merata di seluruh kegiatan belajar. Terakhir, pada dimensi Produk, kebijakan secara meyakinkan menghasilkan luaran yang positif, terutama dalam peningkatan karakter siswa dan praktik keagamaan mereka; namun, pencapaian kognitif menunjukkan variasi yang perlu dicermati antar elemen materi PAI. Keseluruhan evaluasi tersebut menegaskan dampak transformatif positif kebijakan, sembari secara eksplisit mengidentifikasi area-area kritis—seperti penguatan teknologi dan strategi pelibatan orang tua—yang harus menjadi fokus perbaikan strategis di masa mendatang.

**Kata Kunci:** Model CIPP; Evaluasi Kebijakan; Pendidikan Islam, Kurikulum merdeka; Madrasah

Diskursus mengenai Pendidikan Agama Islam (PAI) di Indonesia secara fundamental bertumpu pada sebuah mandat ganda yang melampaui sekadar transfer pengetahuan kognitif. Filosofi pendidikan Islam secara klasik membedakan tiga pilar utama: *ta'lim* (proses pengajaran dan transfer ilmu), *tarbiyah* (proses pengasuhan, pengembangan, dan penumbuhan potensi peserta didik), serta *ta'dib* (proses pembentukan adab, karakter, dan disiplin moral) (Subasman & Nasziruddin, 2024). Terkait hal ini, madrasah sebagai lembaga pendidikan formal Islam memposisikan diri sebagai garda terdepan (*vanguard*) yang secara institusional bertanggung jawab untuk mengintegrasikan ketiga pilar tersebut. Eksistensi madrasah tidak hanya dituntut untuk menghasilkan lulusan yang kompeten secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan mulia secara akhlak (Afifah et al., 2025). Tantangan ini menjadi semakin kompleks di era kontemporer, yang ditandai dengan arus globalisasi yang disruptif, penetrasi media digital yang tak terbatas, dan tantangan nyata terhadap degradasi moral. Dalam menghadapi realitas ini, madrasah dituntut untuk bertransformasi menjadi lembaga yang adaptif dan responsif. Tuntutan ini mengharuskan perumusan dan implementasi kebijakan pendidikan yang tidak hanya efektif dan terintegrasi, tetapi juga relevan dengan kebutuhan zaman (Akhyar et al., 2023). Sebuah kebijakan yang dirancang dengan baik di atas kertas tidak serta-merta menjamin efektivitas dalam pelaksanaannya. Efektivitas sebuah kebijakan tidak dapat diasumsikan, melainkan harus diukur, dianalisis, dan divalidasi secara sistematis melalui proses evaluasi. Oleh karena itu, evaluasi kebijakan menjadi sebuah urgensi metodologis dan manajerial. Proses ini krusial untuk memastikan bahwa desain ideal (*das Sollen*) sebuah kebijakan telah terimplementasi sesuai dengan rencana dan, yang lebih penting, mampu memberikan dampak nyata (*das Sein*) yang diharapkan pada peserta didik.

Pemilihan lokus penelitian menjadi krusial untuk memotret dinamika implementasi kebijakan secara mendalam dan kontekstual. Dalam kerangka ini, MTs QITA (Qur'ani, Intelektual, Teknologi, Akhlak) Malang merepresentasikan sebuah studi kasus yang sangat relevan. Sebagai institusi pendidikan swasta,

MTs QITA secara sadar merumuskan identitas uniknya dan memosisikan diri sebagai lembaga yang berorientasi pada nilai-nilai Qur'ani. Posisi ini bukan sekadar *branding*, melainkan sebuah pernyataan kebijakan fundamental yang tercermin dalam visinya: “Unggul dalam Penguasaan Al-Qur'an, Terampil dalam Ilmu Pengetahuan dan Teknologi, serta ber-akhlaqul karimah”. Visi ini dapat dianalisis sebagai sebuah hipotesis kelembagaan yang berupaya mengintegrasikan tiga domain: (1) fondasi spiritual (penguasaan Al-Qur'an), (2) kompetensi modern (ilmu pengetahuan dan teknologi), dan (3) luaran etis (akhlaqul karimah). Keberhasilan visi ini bergantung sepenuhnya pada kemampuannya untuk diterjemahkan ke dalam serangkaian kebijakan operasional yang koheren. Di MTs QITA, penerjemahan visi ini termanifestasi secara konkret melalui tiga jalur utama kebijakan pendidikan Islam: perumusan kurikulum yang spesifik, desain program pembiasaan (*habituation*) yang terstruktur untuk membentuk *hidden curriculum* yang eksplisit, serta penetapan strategi manajerial yang mendukung ekosistem Qurani tersebut.

Untuk membedah kompleksitas implementasi kebijakan tersebut, diperlukan sebuah kerangka evaluasi yang sistematis dan bersifat menyeluruh. Dalam ranah evaluasi program pendidikan, Model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang dikembangkan oleh Daniel L. Stufflebeam telah diakui secara luas sebagai salah satu pendekatan yang paling komprehensif (Julianto Alfin & Fitriah Anisa, 2021). Model ini dipilih karena kemampuannya yang tidak hanya berfokus pada hasil akhir (sumatif), tetapi juga pada keseluruhan sistem yang berorientasi pada perbaikan berkelanjutan (formatif). CIPP memecah objek evaluasi menjadi empat dimensi yang saling terkait: (1) Evaluasi *Context* (Konteks), yang menilai relevansi tujuan dan kesesuaian kebutuhan; (2) Evaluasi *Input* (Masukan), yang menilai kesiapan sumber daya, rencana, dan strategi; (3) Evaluasi *Process* (Proses), yang memantau pelaksanaan aktual dan mengidentifikasi hambatan; serta (4) Evaluasi *Product* (Produk), yang mengukur capaian dan dampak. Relevansi model CIPP dalam konteks pendidikan Islam di Indonesia telah terkonfirmasi melalui berbagai studi terdahulu. Beberapa literatur akademis menunjukkan bahwa CIPP telah terbukti menjadi alat analisis yang *robust* untuk mengevaluasi beragam objek, mulai dari evaluasi mutu pendidikan di madrasah secara umum, analisis efektivitas pembelajaran PAI di sekolah menengah, hingga evaluasi program-program yang lebih spesifik seperti pelaksanaan program baca-tulis Al-Qur'an dan program *tahfidz* (Anton Supriadi et al., 2022; Hasanah et al., 2025; Julianto Alfin & Fitriah Anisa, 2021; Murtyaningsih, 2021; Opik Abdurrahman Taufik, 2022; Yulanda et al., 2023).

Meskipun preseden akademis menunjukkan bahwa model CIPP adalah alat yang valid dan telah teruji, analisis *state-of-the-art* juga menyingkap adanya celah penelitian (*research gap*) yang signifikan. Mayoritas studi yang ada cenderung bersifat fragmentaris. Fokus penelitian-penelitian tersebut seringkali terbatas pada evaluasi *program* tunggal (misalnya, hanya mengevaluasi program *tahfidz*) atau evaluasi pada level mikro, seperti efektivitas implementasi Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) di dalam kelas (Fauzi & Inayati, 2023; Hasanah et al., 2025; Julianto Alfin & Fitriah Anisa, 2021; Sidik et al., 2023). Namun, penelitian yang menggunakan kerangka CIPP untuk mengevaluasi sebuah kebijakan PAI secara umum masih sangat terbatas. Sebuah evaluasi idealnya mampu menganalisis keterkaitan sistemik antara

visi kelembagaan (Konteks), desain manajemen dan kurikulum (Input), implementasi program (Proses), dan dampaknya terhadap karakter siswa (Produk). Kesenjangan penelitian ini menjadi semakin krusial dan relevan dengan adanya tantangan implementasi kebijakan makro terbaru, yakni *Kurikulum Merdeka* (Murtafiat, 2018). Kebijakan nasional ini membawa perubahan paradigmatis yang signifikan di lingkungan madrasah, menuntut fleksibilitas, pembelajaran berbasis proyek, dan penguatan karakter. Bagaimana kebijakan PAI spesifik sebuah madrasah (seperti visi Qur'ani MTs QITA) beririsan, beradaptasi, atau bahkan berbenturan dengan tuntutan *Kurikulum Merdeka* merupakan area diskursus yang mendesak untuk dieksplorasi.

Oleh karena itu, penelitian ini memiliki urgensi dan signifikansi yang tinggi. Fokus utama penelitian ini adalah menganalisis kesenjangan implementasi (*implementation gap*), yakni diskrepansi antara apa yang idealnya dirancang dalam dokumen kebijakan PAI (*das Sollen*) dan apa yang senyatanya terjadi dalam praktik di lapangan (*das Sein*). Analisis kesenjangan ini dipandang krusial karena melampaui evaluasi “berhasil” atau “gagal” semata. Penelitian ini berupaya memberikan diagnosis mendalam untuk mengidentifikasi titik-titik friksi dalam sistem: apakah kesenjangan terjadi karena desain konteks yang tidak relevan, *input* sumber daya yang tidak memadai, proses implementasi yang lemah, atau kegagalan dalam mencapai produk yang diharapkan. Hasil analisis diagnostik ini esensial untuk dapat merumuskan rekomendasi strategis yang tepat sasaran bagi MTs QITA Malang dan madrasah serupa lainnya. Bertolak dari urgensi tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi kebijakan Pendidikan Islam di MTs QITA Kota Malang secara komprehensif. Secara operasional, penelitian ini akan menganalisis empat dimensi kebijakan tersebut, yang mencakup evaluasi terhadap aspek relevansi kebijakan (*Context*), aspek kesiapan sumber daya dan strategi (*Input*), aspek pelaksanaan dan monitoring (*Process*), serta aspek capaian dan dampak kebijakan (*Product*).

## **METODE**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian evaluasi (*evaluation research*). Model evaluasi yang digunakan sebagai kerangka kerja adalah model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang dikembangkan oleh Stufflebeam, yang memungkinkan analisis komprehensif pada keseluruhan sistem kebijakan.

Penelitian dilaksanakan di MTs QITA Kota Malang. Subjek penelitian dipilih secara *purposive*, meliputi individu yang dianggap memiliki wewenang dan informasi terkait kebijakan, yaitu Kepala Madrasah, Wakil Kepala (Waka) Kurikulum, dan Guru Pendidikan Islam.

Instrumen utama penelitian adalah peneliti sendiri (*human instrument*). Teknik pengambilan data (rencana pengujian) dilakukan melalui tiga cara: (1) Wawancara semi-terstruktur dan mendalam dengan subjek penelitian untuk menggali data terkait keempat komponen CIPP; (2) Observasi langsung terhadap proses implementasi kebijakan, seperti pembelajaran di kelas dan kegiatan pembiasaan ; dan (3) Dokumentasi, dengan menganalisis data sekunder seperti Kurikulum Operasional Madrasah (KOM/KOSP), perangkat ajar guru (Modul Ajar), dan catatan hasil belajar siswa.

Pengecekan keabsahan data menggunakan triangulasi, yang meliputi triangulasi sumber (membandingkan data antar informan, misal Kepala Madrasah dengan Guru) dan triangulasi teknik (membandingkan data wawancara dengan data observasi dan dokumen). Analisis data mengadopsi model analisis interaktif dari Miles dan Huberman, yang mencakup tiga alur: Reduksi Data (memilah dan mengategorikan data berdasarkan komponen CIPP), Penyajian Data (menyajikan data dalam bentuk uraian naratif dan matriks), dan Penarikan Kesimpulan/Verifikasi (merumuskan temuan untuk menjawab fokus penelitian).

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### HASIL

Menelusuri jejak implementasi kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) di MTs QITA Malang melalui lensa evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) bukan sekadar upaya menghimpun data administratif, melainkan sebuah perjalanan intelektual untuk memahami “denyut nadi” sebuah institusi pendidikan. Analisis ini menyingkap lapisan-lapisan realitas pendidikan yang kompleks, mulai dari idealisme visi hingga tantangan teknis di ruang kelas. Temuan yang terungkap melukiskan sebuah potret dinamis: sebuah lembaga yang memiliki fondasi filosofis yang kokoh dan modal sosial yang kuat, namun masih harus berjibaku dengan kendala infrastruktur yang menciptakan efek domino pada kualitas pembelajaran.

#### Dimensi Konteks

Pada tahap awal diagnosis, yakni evaluasi konteks (*Context*), terlihat jelas bahwa kebijakan PAI di madrasah ini tidak lahir dari ruang hampa. Secara fundamental, kebijakan tersebut berdiri di atas fondasi yang sangat kokoh dan koheren. Terdapat keselarasan yang indah antara amanat konstitusional—sebagaimana tertuang dalam UU Sisdiknas—dengan visi institusional madrasah yang bercorak Qur’ani. Visi “Unggul dalam Penguasaan Al-Qur’an, Terampil dalam Iptek, dan Berakhlak Mulia” bukan sekadar slogan di dinding sekolah, melainkan sebuah kompas moral yang menuntun arah kebijakan. Menariknya, visi ini juga menunjukkan kemampuan adaptasi yang tinggi terhadap paradigma *Kurikulum Merdeka*, di mana profil Pelajar Pancasila bersinergi secara alamiah dengan nilai-nilai madrasah.

Namun, di balik harmoni internal tersebut, terselip sebuah anomali yang cukup menantang. Terdapat sebuah *external contextual gap* atau kesenjangan relevansi eksternal yang signifikan. Friksi ini muncul pada titik temu antara idealisme madrasah dan pragmatisme sebagian orang tua. Di satu sisi, madrasah berjuang menempatkan pembentukan karakter (*being*) sebagai prioritas utama; di sisi lain, sebagian orang tua masih memandang pendidikan secara transaksional, lebih mengutamakan capaian akademik dan kognitif (*knowing*). Disonansi ini menciptakan tantangan sosiologis yang nyata: pendidikan karakter yang dibangun susah payah di sekolah berisiko tergerus jika tidak ada frekuensi yang sama di rumah. Hal ini adalah sebuah ironi pendidikan modern, di mana sekolah seringkali harus “mendidik” ekspektasi orang tua sebelum dapat mendidik anak-anak mereka secara optimal.

#### Dimensi Masukan (*Input*)

Melangkah ke dimensi *Input*, analisis data menyuguhkan sebuah paradoks yang mencolok—sebuah dikotomi antara kualitas manusia dan kualitas sarana. Tentu saja, patut diapresiasi bahwa madrasah ini memiliki aset terbesar dalam bentuk modal insani (*human capital*). Para guru PAI tidak hanya memenuhi kualifikasi akademik formal, tetapi juga menunjukkan *professional engagement* yang tinggi. Mereka bukan pelaksana pasif; mereka adalah arsitek kurikulum yang aktif mendekonstruksi Capaian Pembelajaran menjadi alur tujuan yang kontekstual. Dukungan kebijakan berupa alokasi waktu 5 jam pelajaran per minggu juga menjadi bukti komitmen serius institusi terhadap pendalaman materi keagamaan.

Akan tetapi, keunggulan sumber daya manusia ini seolah berjalan pincang ketika disandingkan dengan kesiapan infrastruktur teknologi. Temuan lapangan secara konsisten menunjuk pada *structural bottleneck*: defisit sarana pembelajaran berbasis teknologi yang cukup serius. Keluhan mengenai terbatasnya proyektor dan akses internet bukan sekadar keluhan kenyamanan, melainkan hambatan substansial bagi implementasi pedagogi modern.

Sangat disayangkan, potensi besar guru yang kompeten menjadi terhambat oleh ketiadaan alat. Analisis ini mempertegas relevansi Teori Sumber Daya Pendidikan, di mana ketimpangan antara pilar manusia (guru) yang kuat dan pilar material (alat) yang lemah menciptakan inefisiensi sistem. Peserta didik sendiri, sebagai “konsumen” pendidikan di era digital, menyuarakan kerinduan akan pembelajaran yang lebih visual dan interaktif, sebuah ekspektasi yang belum sepenuhnya dapat difasilitasi oleh infrastruktur yang ada.

### **Dimensi Proses**

Konsekuensi logis dari ketimpangan pada dimensi Input tersebut bermanifestasi secara nyata pada dimensi *Process*. Di atas kertas, desain pembelajaran PAI di MTs QITA sangatlah progresif, mengadopsi pendekatan *student-centered* seperti *Problem Based Learning* (PBL) dan proyek P5 yang relevan dengan kehidupan siswa, seperti studi kasus muamalah digital. Ini menunjukkan bahwa secara konseptual, para pendidik telah memahami arah baru pendidikan yang menjauhi sekadar transfer pengetahuan.

Namun, realitas pelaksanaan di kelas menceritakan kisah yang sedikit berbeda. Terjadi sebuah *methodological implementation gap* atau kesenjangan pelaksanaan metode. Ketika guru dihadapkan pada keterbatasan waktu dan ketiadaan teknologi pendukung, idealisme pedagogis seringkali harus menyerah pada pragmatisme. Metode aktif seperti diskusi dan proyek membutuhkan waktu dan alat bantu visual; tanpa keduanya, guru terpaksa melakukan regresi ke metode konvensional yakni ceramah (*teacher-centered*).

Dampaknya sangat terasa pada pengalaman belajar siswa. Inkonsistensi metode ini menciptakan fluktuasi motivasi. Siswa merasa sangat antusias ketika metode aktif diterapkan (seperti kasus jual beli *online*), namun merasa “bosan” ketika pembelajaran kembali pada mode ceramah rutin. Fenomena ini menegaskan bahwa desain kurikulum yang hebat tidak akan berjalan dengan fidelitas tinggi tanpa dukungan ekosistem fasilitas yang memadai. Guru seolah diminta berlari cepat (metode aktif) tetapi dengan kaki terikat (minim fasilitas), sehingga proses pembelajaran menjadi tidak optimal secara konsisten.

### **Dimensi Produk**

Muara dari seluruh dinamika di atas terlihat jelas pada evaluasi dimensi *Product*. Temuan pada tahap ini sangatlah menarik dan bersifat dikotomis. Secara fundamental, kebijakan PAI di MTs QITA dapat dinyatakan berhasil karena telah mencapai tujuan tertinggi pendidikan Islam: pembentukan karakter (*akhlakul karimah*) dan spiritualitas.

Data menunjukkan keberhasilan yang luar biasa pada ranah afektif. Atmosfer religius bukan hanya terlihat, tetapi “terasa” kuat oleh warga sekolah. Siswa tidak hanya hafal teori kebaikan, tetapi menginternalisasi nilai-nilai adab dan ibadah dalam perilaku keseharian. Jika merujuk pada pandangan Al-Ghazali atau Ibn Miskawaih yang menempatkan *tazkiyatun nafs* (penyucian jiwa) sebagai puncak pendidikan, maka madrasah ini telah memenangkan pertarungan yang paling esensial.

Namun, di sisi lain, terdapat “harga” yang harus dibayar akibat kendala pada proses sebelumnya. Capaian pada ranah kognitif, khususnya kemampuan analisis tingkat tinggi (*Higher Order Thinking Skills/HOTS*), masih menunjukkan variasi dan ketertinggalan. Siswa menguasai konsep dasar (*LOTS*) dengan baik, namun kesulitan ketika diajak menyelami analisis kritis pada materi seperti Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) atau tafsir kontekstual.

Analisis kausalitas menunjukkan bahwa kesenjangan kognitif ini bukanlah kebetulan. Hal ini adalah dampak sistemik: sulit mengembangkan daya nalar kritis yang mendalam tanpa dukungan media pembelajaran yang kaya data dan waktu diskusi yang memadai—dua hal yang menjadi kendala utama pada aspek *Input* dan *Process*. Guru yang “sibuk” memastikan ketuntasan materi dasar secara manual (ceramah) seringkali kehabisan sumber daya untuk memfasilitasi petualangan intelektual yang lebih kompleks.

## PEMBAHASAN

### Evaluasi Konteks (Kesenjangan Relevansi Eksternal)

Analisis terhadap komponen *Context* (Konteks) dalam kerangka evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) memegang peranan fundamental (Syahbani et al., 2025). Komponen ini berfungsi sebagai fondasi diagnostik yang menilai keseluruhan relevansi, landasan filosofis, dan justifikasi empiris atas perumusan sebuah kebijakan. Evaluasi konteks secara esensial mempertanyakan, “Mengapa kebijakan ini ada?” dan “Apakah tujuan yang ditetapkan selaras dengan kebutuhan yang teridentifikasi?” Dalam lokus penelitian di MTs QITA Malang, temuan evaluasi pada komponen *Context* ini mengonfirmasi bahwa secara internal, kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) dirumuskan di atas fondasi yang sangat kokoh, koheren, dan relevan. Koherensi internal ini termanifestasi dalam beberapa dimensi. *Pertama*, pada dimensi yuridis, kebijakan madrasah menunjukkan keselarasan penuh dengan amanat makro pendidikan nasional, sebagaimana termaktub dalam Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional (UU Sisdiknas). Tujuan UU Sisdiknas yang secara eksplisit menekankan pengembangan potensi peserta didik untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan, diterjemahkan secara lugas oleh madrasah (Yuniarti et al., 2022). *Kedua*, pada dimensi adaptif, kebijakan ini tidak bersifat statis, melainkan secara proaktif merespons dan mengadopsi regulasi baru, yakni implementasi *Kurikulum Merdeka*. Paradigma *Kurikulum Merdeka* yang memberi penekanan kuat

pada penguatan karakter melalui Profil Pelajar Pancasila, khususnya dimensi “Beriman, Bertakwa kepada Tuhan YME, dan Berakhlak Mulia,” ditemukan bersinergi secara alamiah dengan filosofi dasar madrasah.

Dimensi *ketiga*, yang menjadi pilar utama, adalah landasan filosofis-aksiologis kelembagaan. Visi MTs QITA Malang yang terartikulasi sebagai “Unggul dalam Penguasaan Al-Qur’an, Terampil dalam Ilmu Pengetahuan dan Teknologi, serta ber-akhlakul karimah” bukanlah sekadar slogan administratif. Visi ini berfungsi sebagai *guiding principle* yang menetapkan orientasi nilai (*value orientation*) madrasah. Visi ini secara sadar memosisikan pembentukan karakter (*akhlakul karimah*) dan fondasi spiritual (Penguasaan Al-Qur’an) sebagai inti dari proses pendidikan, yang kemudian dibingkai dengan penguasaan kompetensi modern (Iptek). *Keempat*, pada dimensi empiris, kebijakan PAI ini dirancang secara relevan sebagai respons strategis terhadap tantangan zaman yang faktual. Para pemangku kebijakan di madrasah mengidentifikasi bahwa peserta didik hidup dalam era disrupsi digital, di mana derasnya arus informasi yang tak terfiltrasi membawa potensi signifikan terhadap degradasi moral, penipisan nilai-nilai etika, dan pergeseran orientasi hidup yang materialistis. Kebijakan PAI yang intensif di MTs QITA, dengan demikian, diposisikan sebagai “benteng” (*fortress*) atau antidot spiritual dan moral untuk membekali siswa dalam menavigasi realitas kontemporer tersebut (Aris, 2022).

Meskipun demonstrasi koherensi internal sangat kuat, temuan penelitian ini secara jernih mengungkap adanya anomali, yakni sebuah kesenjangan kontekstual eksternal (*external contextual gap*) yang signifikan. Kesenjangan ini teridentifikasi pada titik persinggungan antara institusi madrasah dengan *stakeholder* eksternal kuncinya, yaitu orang tua siswa. Friksi ini terjadi antara visi ideal dan prioritas nilai yang diusung madrasah dengan realitas persepsi dan ekspektasi yang dimiliki oleh sebagian orang tua. Kepala Madrasah MTs QITA Malang, dalam wawancara, mengidentifikasi tantangan ini secara eksplisit dan jujur. Dinyatakan bahwa terdapat “...variasi latar belakang siswa dan orang tua, kadang kesadaran orang tua masih fokus pada akademik saja, kurang pada karakter”. Diskrepansi prioritas ini—di mana madrasah memprioritaskan pembentukan karakter Qur’ani sementara sebagian orang tua memprioritaskan capaian akademik (kognitif) semata—menciptakan sebuah dissonansi dalam ekosistem pendidikan.

Implikasi dari kesenjangan relevansi eksternal ini sangat mendalam. Pendidikan karakter, atau *tarbiyah* dalam terminologi Islam, bukanlah proses yang dapat berlangsung secara terisolasi di dalam dinding sekolah. Pembentukan *akhlak* dan pembiasaan (*moral habit*) memerlukan konsistensi, penguatan (*reinforcement*), dan keteladanan yang berkelanjutan di semua lingkungan hidup anak, terutama antara madrasah dan rumah. Ketika lingkungan madrasah secara intensif menanamkan nilai-nilai kesabaran, kejujuran, dan spiritualitas, namun lingkungan rumah (orang tua) secara simultan hanya menuntut dan mengapresiasi nilai akademik atau prestasi kompetitif, maka peserta didik dihadapkan pada dua sistem nilai yang kontradiktif. Friksi ini berpotensi menggerus efektivitas program pembentukan karakter yang dirancang madrasah. Dengan kata lain, kebijakan PAI di MTs QITA menghadapi tantangan bukan pada validitas filosofis atau relevansi empirisnya, melainkan pada aspek penerimaan dan dukungan sosial dari *stakeholder* primernya.

Temuan mengenai kesenjangan kontekstual eksternal ini dapat dianalisis secara teoritis melalui kerangka kerja relevansi kurikulum yang digagas oleh Ralph W. Tyler. Dalam karya monumentalnya, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Tyler (1949) mengemukakan bahwa tujuan pendidikan yang komprehensif dan valid idealnya dirumuskan dengan mempertimbangkan dan menyeimbangkan tiga sumber utama (*Tyler's Tripod*): (1) kebutuhan peserta didik (*studies of the learners*), (2) tuntutan kehidupan masyarakat kontemporer (*studies of contemporary life outside the school/society*), dan (3) masukan dari para ahli bidang studi (*suggestions from subject specialists*) (Putra et al., 2021). Jika kita memetakan kebijakan PAI di MTs QITA ke dalam tripod Tyler ini, sebuah gambaran yang sangat jelas akan muncul.

*Pertama*, dari sumber ahli bidang studi (*subject specialists*), kebijakan MTs QITA sangat selaras. Para ahli pendidikan Islam (seperti Al-Ghazali, Ibn Miskawaih) secara konsisten menegaskan bahwa tujuan puncak pendidikan Islam bukanlah penguasaan kognitif (*ta'lim*), melainkan penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*) dan pembentukan *akhlakul karimah* (karakter mulia). Konsep *tazkiyatun nafs*, sebagaimana dirumuskan dalam literatur pendidikan moral-Islam, bukan hanya metafora spiritual, melainkan juga dasar epistemologis dan pedagogis untuk membangun karakter dan kepribadian Muslim yang : intelektual, etis, dan spiritual (Wulandari et al., 2021). Terdapat juga penelitian terbaru oleh (Rijal & Sihotang, 2025) yang merekonstruksi *tazkiyatun nafs* kedalam kerangka pendidikan karakter modern, yang mana mengintegrasikan dengan kurikulum, budaya lembaga dan lingkungan pembelajaran yang “Spiritually conscious”, dengan adanya model ini penekanan tidak berhenti pada transfer pengetahuan (kognisi), tetapi menekankan habituasi nilai, ibadah, mu’amalah, serta pembiasaan akhlak mulia dengan guru yang berperan sebagai fasilitator spiritual dan pembimbing refleksi moral. Dengan demikian visi madrasah yang berfokus pada “akhlakul karimah” merupakan cerminan langsung dari pandangan para ahli bidang studi PAI, dan selaras dengan temuan penelitian diatas, dan dalam konteks ini, kebijakan madrasah bukan sekadar isyarat simbolik, melainkan komitmen epistemik dan pedagogis, sebuah kesadaran bahwa “menjadi insan mulia” adalah tujuan utama pendidikan Islam dan bahwa pendidikan karakter berbasis *tazkiyah al-nafs* relevan secara teoritis maupun praktis dalam membentuk kepribadian siswa yang seimbang, konsisten dengan tuntutan tradisi keilmuan Islam dan kebutuhan spiritual masa kini.

*Kedua*, dari sumber peserta didik (*learners*), kebijakan ini juga sangat relevan. MTs QITA mengidentifikasi bahwa kebutuhan esensial peserta didik di era modern bukanlah sekadar informasi (yang sudah melimpah), melainkan “benteng” moral dan spiritual untuk menghadapi tantangan degradasi nilai. Fokus pada karakter adalah respons langsung terhadap kebutuhan psikologis dan spiritual peserta didik. Pernyataan diatas selaras dengan beberapa penelitian terdahulu oleh (Sulisworo & Dahlan, 2025) menunjukkan bahwa nilai moral dan spiritual yang ditanamkan melalui pendidikan bukan sekadar kognisi secara signifikan mendukung pembentukan karakter siswa: jujur, bertanggung jawab, disiplin, toleran, dan memiliki kedewasaan emosional dan etika (pendidikan). Dalam konteks sekolah berbasis agama atau religi, integrasi nilai-nilai spiritual dan moral ke dalam kurikulum dan praktik pembelajaran ternyata berperan

penting dalam menjadikan peserta didik tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan moral.

Akan tetapi, masalah muncul pada sumber ketiga: tuntutan masyarakat (*society*). Dalam hal ini, “masyarakat” direpresentasikan oleh orang tua siswa. Tuntutan yang diekspresikan oleh sebagian orang tua fokus pada akademik mencerminkan sebuah pergeseran nilai dalam masyarakat kontemporer ke arah pragmatisme, kredensialisme, dan komodifikasi pendidikan. Pendidikan dalam perspektif ini dipandang secara transaksional, di mana kesuksesan diukur dari nilai rapor dan prospek ekonomi masa depan, bukan kematangan moral atau spiritual. Studi terbaru oleh (Xu et al., 2025) mengungkap bahwa ekspektasi pendidikan orang tua terhadap anak memiliki pengaruh signifikan terhadap performa akademik meskipun efeknya terhadap kesehatan mental dan perkembangan holistik (non-kognitif) tidak selalu seimbang.

Kebijakan MTs QITA, yang bersifat transformasional (berfokus pada *being*), berbenturan dengan tuntutan sebagian orang tua yang bersifat transaksional (berfokus pada *having* atau *knowing*). Dengan demikian, evaluasi *Context* ini menyimpulkan bahwa tantangan kontekstual utama yang dihadapi MTs QITA bukanlah pada perumusan visi internalnya yang secara yuridis, filosofis, dan pedagogis sangat kuat—melainkan pada manajemen *stakeholder* eksternal. Kesenjangan relevansi eksternal ini menjadi hambatan strategis pertama yang harus dikelola madrasah, karena keberhasilan pembentukan karakter secara sempurna mensyaratkan adanya aliansi dan keselarasan nilai antara madrasah dan keluarga.

Dalam hal ini, menurut (Zhu et al., 2022) kajian tentang pendidikan karakter juga menekankan bahwa keberhasilan karakter tidak bisa hanya diserahkan pada sekolah diperlukan keterlibatan aktif orang tua dan sinergi nilai antara sekolah dan keluarga. Dengan demikian, “kesenjangan relevansi eksternal” yang ditemukan di MTs QITA bukanlah sekedar fenomena lokal, melainkan bagian dari dinamika sosial-pendidikan yang luas, di mana orientasi akademik dan ekonomis cenderung mendominasi harapan masyarakat terhadap pendidikan anak.

### **Evaluasi Masukan (Kesenjangan Kesiapan Sumber Daya)**

Analisis terhadap komponen *Input* (Masukan) dalam model evaluasi CIPP merupakan fase diagnostik krusial yang berfungsi menjembatani antara visi filosofis (komponen *Context*) dan realitas implementasi (komponen *Process*). Evaluasi pada tahap ini difokuskan untuk melakukan asesmen kritis terhadap tiga aspek fundamental sumber daya: kesiapan (*readiness*), ketersediaan (*availability*), dan kelayakan (*feasibility*) dari segala sesuatu yang dialokasikan untuk mencapai tujuan kebijakan (Hastuti et al., 2022). Ini mencakup modal insani (SDM), infrastruktur material, desain kurikulum, strategi manajerial, dan alokasi anggaran. Fungsi evaluasi *input* bersifat prognostik; ia berupaya memprediksi potensi keberhasilan atau kegagalan proses dengan mengukur apakah prasyarat yang diperlukan telah terpenuhi secara memadai. Dalam evaluasi kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) di MTs QITA Malang, temuan pada komponen *input* ini mengidentifikasi sebuah fenomena yang sangat menonjol: sebuah kesenjangan (*gap*) struktural atau dikotomi yang mencolok antara kesiapan kapital insani (SDM) yang sangat tinggi dan kesiapan infrastruktur material (teknologi) yang terbatas.

Di satu sisi, madrasah menunjukkan keunggulan signifikan pada *input* yang paling krusial, yakni sumber daya manusia (SDM) dan desain kurikulum. Institusi ini secara sadar memastikan bahwa para pendidik PAI yang direkrut memiliki kualifikasi akademik yang relevan dan sesuai standar (minimal S1). Namun, kesiapan SDM ini melampaui sekadar kualifikasi formal. Temuan penelitian menunjukkan adanya level proaktivitas dan keterlibatan profesional (*professional engagement*) yang tinggi dari para guru. Mereka tidak diposisikan sebagai penerima pasif atas kebijakan *Kurikulum Merdeka*. Sebaliknya, mereka adalah agen adaptasi yang aktif, di mana madrasah memfasilitasi *workshop* dan *Focus Group Discussion* (FGD) agar para guru dapat secara kolektif membongkar, menganalisis, dan menyusun kembali perangkat kurikulum, mulai dari dekonstruksi Capaian Pembelajaran (CP) menjadi Tujuan Pembelajaran (TP) hingga penyusunan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) yang kontekstual. Kesiapan *input* SDM yang tinggi ini diperkuat lebih lanjut oleh *input* kebijakan kurikuler yang strategis: penetapan alokasi waktu PAI sebanyak 5 jam pelajaran per minggu. Keputusan ini, yang secara eksplisit dinyatakan “lebih banyak dari struktur umum”, merupakan manifestasi konkret dari komitmen institusi terhadap visi yang telah dirumuskan dalam komponen *Context*. Alokasi waktu premium ini adalah investasi sadar untuk memastikan “kedalaman materi dan pembiasaan,” yang menunjukkan bahwa prioritas filosofis (visi Qur'ani) diterjemahkan ke dalam alokasi sumber daya (waktu) yang nyata.

Di sisi lain, keunggulan pada kapital insani ini dibayangi oleh keterbatasan signifikan pada *input* sarana-prasarana, khususnya infrastruktur yang berbasis teknologi pembelajaran. Temuan ini tervalidasi kuat melalui triangulasi data dari pelaksana (guru) dan penerima (siswa). Seorang guru PAI, sebagai pelaksana di garda depan, mengungkapkan kendala operasional ini secara terbuka: “Kesiapan sarana, seperti proyektor atau akses internet, kadang juga terbatas”. Pernyataan ini krusial karena mengindikasikan bahwa keterbatasan tersebut bukanlah persepsi manajerial, melainkan hambatan faktual yang dihadapi dalam praktik pengajaran sehari-hari. Keterbatasan *input* material ini tidak hanya dirasakan oleh guru sebagai penyedia layanan pendidikan, tetapi juga sangat dirasakan dan bahkan diartikulasikan dengan jelas oleh siswa sebagai penerima layanan. Validasi triangulatif ini datang dari berbagai level kelas. Seorang siswa Kelas VIII, misalnya, memberikan masukan yang sangat spesifik dan konstruktif: “Mungkin bisa lebih banyak menggunakan teknologi, Pak. Misalnya video pembelajaran atau kuis interaktif”. Umpan balik ini menunjukkan bahwa peserta didik di era digital memiliki ekspektasi terhadap metode pembelajaran yang mediatif dan interaktif. Hal senada disampaikan oleh siswa Kelas VII, yang mengaitkan ketiadaan teknologi dengan efektivitas proses belajar: ia berharap pembelajaran dapat menggunakan “gambar atau video agar tidak bosan”.

Analisis terhadap kesenjangan *input* ini menjadi sangat relevan jika ditinjau menggunakan lensa Teori Sumber Daya Pendidikan (*Theory of Educational Resources*) yang diungkapkan oleh Barnett. Teori ini mempostulatkan bahwa pendidikan yang efektif merupakan fungsi dari ketersediaan dan optimalisasi empat pilar sumber daya yang saling terkait: manusia (*teachers*), material (*tools*), finansial (*funds*), dan moral (*values*) (Barnett, 1992). Efektivitas tidak tercapai jika hanya satu pilar yang kuat, melainkan menuntut adanya keseimbangan dan sinergi di antara keempatnya. Ketika teori ini diaplikasikan pada

temuan di MTs QITA Malang, disparitas sumber daya menjadi sangat jelas. *Pertama*, pilar *moral* (nilai) madrasah sangat kokoh, termanifestasi dalam “visi Qur’ani” yang jelas dan menjadi landasan filosofis (sebagaimana dianalisis dalam komponen *Context*). *Kedua*, pilar *manusia* (guru) juga sangat kuat, ditandai dengan guru-guru yang “kompeten” (S1) dan proaktif dalam adaptasi kurikulum. Namun, pilar *ketiga*, *material* (alat/teknologi), teridentifikasi “lemah”. Pilar *Keempat*, *finansial* (dana), meskipun tidak dieksplorasi secara mendalam, secara logis dapat diimplikasikan sebagai akar penyebab dari lemahnya pilar *material*.

Kesenjangan atau ketimpangan yang jelas antara pilar *manusia* yang kuat dan pilar *material* yang lemah inilah yang menciptakan sebuah hambatan struktural (*structural bottleneck*). *Bottleneck* ini memiliki implikasi serius dan dapat diprediksi akan berdampak langsung pada komponen evaluasi selanjutnya, yaitu *Process* (Pelaksanaan). Potensi penuh dari guru yang kompeten dan proaktif (input SDM yang kuat) untuk mengeksekusi metode pembelajaran inovatif, diferensiatif, dan interaktif—sebagaimana dituntut oleh *Kurikulum Merdeka* dan diharapkan oleh siswa—menjadi terkendala atau bahkan ternetralisir oleh ketiadaan alat pendukung (input teknologi yang lemah). Guru mungkin terpaksa kembali ke metode konvensional (misalnya, ceramah) bukan karena ketiadaan kompetensi pedagogik, melainkan karena ketiadaan infrastruktur material. Beberapa studi empiris mendukung pandangan bahwa fasilitas sekolah (infrastruktur fisik, sarana pembelajaran, teknologi, ruang belajar yang memadai) memiliki peran determinan terhadap kualitas pengajaran dan keberhasilan implementasi kebijakan kurikulum. Misalnya, dalam sebuah penelitian oleh (Shoukat Ali, 2024) yang mengevaluasi pengaruh infrastruktur fisik dan sumber belajar terhadap kualitas guru, ditemukan bahwa ketersediaan sarana dan infrastruktur berhubungan secara positif dengan kemampuan guru dalam menyampaikan materi pembelajaran secara efektif.

Dengan demikian, evaluasi *input* di MTs QITA Malang menyimpulkan bahwa sementara madrasah telah berhasil berinvestasi pada aset yang paling penting (guru dan visi), kegagalan untuk mendukung aset tersebut dengan alat yang memadai menciptakan risiko sistemik yang dapat menghambat efektivitas pelaksanaan kebijakan secara keseluruhan.

### **Evaluasi Proses (Kesenjangan Pelaksanaan Metode)**

Analisis terhadap komponen *Process* (Proses) dalam kerangka evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) merepresentasikan sebuah fase diagnostik vital yang memotret pelaksanaan aktual sebuah kebijakan di lapangan. Komponen ini berfungsi sebagai “kotak hitam” (*black box*) implementasi, menggeser fokus evaluasi dari apa yang direncanakan (sebagaimana dianalisis dalam *Context* dan *Input*) ke apa yang senyatanya terjadi (*actuality*) (Anggun Feronika, 2023). Evaluasi proses secara spesifik mengkaji fidelitas implementasi sejauh mana pelaksanaan di lapangan tetap setia pada desain idealnya—serta mengidentifikasi berbagai dinamika, interaksi, metode, dan mekanisme monitoring yang berlangsung. Pada tahap inilah sumber daya yang telah dialokasikan (*Input*) diaktivasi untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan (*Context*). Temuan pada tahap evaluasi proses di MTs QITA Malang ini mengidentifikasi sebuah fenomena sentral: adanya kesenjangan pelaksanaan metode (*methodological implementation gap*). Kesenjangan ini termanifestasi sebagai diskrepansi yang jelas antara desain proses pembelajaran yang

ideal, yang dirancang secara progresif, dengan realitas pelaksanaan di kelas yang masih terkendala oleh berbagai hambatan struktural.

Secara ideal, temuan penelitian mengonfirmasi bahwa desain proses pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di MTs QITA telah dirumuskan selaras dengan tuntutan pedagogis kontemporer, khususnya paradigma yang diusung oleh *Kurikulum Merdeka*. Kebijakan nasional ini mengamanatkan pergeseran fundamental dari model pengajaran yang berpusat pada guru (*teacher-centered*) dan berorientasi pada konten (*content-oriented*) menuju model pembelajaran yang aktif, interaktif, dan berpusat pada siswa (*student-centered*). Para pelaksana kebijakan (guru PAI) di MTs QITA menunjukkan pemahaman dan adopsi yang tinggi terhadap paradigma ini. Mereka tidak lagi mengandalkan metode ceramah (*chalk and talk*) sebagai strategi tunggal. Hal ini terkonfirmasi secara eksplisit dari pernyataan seorang guru PAI, yang melaporkan upayanya dalam melakukan diversifikasi metode: “Di kelas, saya coba gunakan metode yang bervariasi, tidak hanya ceramah. Misalnya diskusi kelompok, *problem-based learning* (PBL) untuk materi Fiqih Muamalah, atau presentasi siswa...”. Pilihan metode ini sangat strategis; penggunaan PBL untuk materi Fiqih Muamalah, misalnya, menunjukkan upaya sadar untuk memindahkan pembelajaran Fiqih dari sekadar hafalan rukun dan syarat (abstrak) menjadi analisis kasus kontekstual (konkret) yang relevan dengan kehidupan siswa.

Desain proses yang aktif ini tidak hanya berhenti pada tataran perencanaan guru, tetapi juga terkonfirmasi secara positif dan valid melalui triangulasi data dari perspektif siswa sebagai penerima kebijakan. Temuan ini krusial karena menunjukkan bahwa desain ideal tersebut telah berhasil dieksekusi, setidaknya dalam frekuensi yang cukup, sehingga mampu mengubah pengalaman belajar siswa secara signifikan. Para siswa merasakan adanya pergeseran metode yang lebih partisipatif dan bermakna. Ahmad Zaki, seorang siswa Kelas VIII, menuturkan pengalamannya dengan sangat artikulatif: “Materinya tidak hanya hafalan, tapi sering diajak diskusi atau kerja kelompok”. Pernyataan ini mengindikasikan pergeseran dari pembelajaran yang berfokus pada *lower-order thinking skills* (LOTS), seperti menghafal, ke *higher-order thinking skills* (HOTS), seperti berdiskusi dan berkolaborasi. Lebih lanjut, ia memberikan contoh spesifik yang menunjukkan keberhasilan proses kontekstualisasi: “Misalnya, waktu belajar Fiqih Muamalah, kami diberi studi kasus jual beli online, jadi lebih paham”. Contoh “jual beli online” ini adalah bukti empiris bahwa guru PAI telah berhasil menjembatani antara teks klasik Fiqih dengan realitas digital yang dihadapi siswa, sehingga pembelajaran menjadi relevan dan fungsional.

Namun, di balik potret ideal pelaksanaan proses pembelajaran tersebut, temuan penelitian secara simultan mengidentifikasi adanya kendala pelaksanaan yang signifikan. Di sinilah kesenjangan *input* (sumber daya)—yang telah didiagnosis pada tahap evaluasi sebelumnya—kini bermanifestasi secara nyata sebagai kendala *proses*. *Input bottleneck* (hambatan sumber daya) yang terjadi sebelumnya, kini menjadi *process constraint* (hambatan pelaksanaan). Kendala ini muncul dalam dua bentuk utama: waktu dan teknologi. *Pertama*, kendala waktu. Guru PAI mengakui bahwa metode pembelajaran aktif (PBL, P5, diskusi, proyek) secara inheren jauh lebih padat waktu (*time-consuming*) dibandingkan metode ceramah. “Kendalanya kadang waktu yang terasa kurang untuk mendalami semua aspek PAI...”. Meskipun alokasi

jam PAI sudah ditambah menjadi 5 jam/minggu, tuntutan untuk memfasilitasi proses berpikir siswa yang mendalam (bukan sekadar transfer informasi) tetap dirasakan sebagai sebuah tekanan waktu. *Kedua*, dan yang paling berdampak, adalah keterbatasan teknologi. Ketiadaan *input* sarana (proyektor atau internet yang terbatas) secara langsung menghambat kemampuan guru untuk melakukan variasi metode.

Konsekuensi logis dari hambatan proses ini adalah inkonsistensi. Desain ideal tidak dapat dieksekusi secara konsisten di setiap pertemuan. Ketika dihadapkan pada keterbatasan waktu dan ketiadaan alat (teknologi), guru terpaksa melakukan regresi—kembali ke metode yang paling efisien secara sumber daya, yaitu ceramah. Dampak dari inkonsistensi ini dirasakan langsung oleh siswa, yang kemudian menyebabkan disinsentif belajar. Ahmad Zaki, siswa yang sama yang memuji metode studi kasus, juga memberikan kritik tajam terhadap realitas pelaksanaan: “Kadang kalau hanya ceramah terus agak membosankan.” Pernyataan ini adalah bukti empiris dari kesenjangan implementasi: siswa telah merasakan efektivitas pembelajaran aktif (studi kasus “jual beli online”), sehingga ketika proses pembelajaran kembali ke mode pasif (ceramah) akibat keterbatasan *input*, mereka merasakannya sebagai sebuah kemunduran yang “membosankan”.

Kesenjangan proses antara desain ideal dan praktik yang terkendala ini dapat dianalisis secara mendalam menggunakan Teori Pembelajaran Aktif (*Active Learning*) yang dipopulerkan oleh Bonwell dan Eison. Teori ini menyatakan bahwa pembelajaran yang efektif dan bermakna terjadi ketika siswa tidak hanya duduk pasif menerima informasi (*passive recipient*), melainkan dilibatkan secara aktif dalam proses mental—seperti berpikir, berdiskusi, memecahkan masalah, dan mengaplikasikan konsep. Desain proses PAI di MTs QITA, dengan mengadopsi PBL, P5, dan diskusi kasus, secara jelas telah mengadopsi prinsip inti *Active Learning* ini. Secara teoretis, desain ini sudah tepat. Akan tetapi, temuan di lapangan menunjukkan bahwa *Active Learning* adalah pendekatan pedagogis yang “mahal” secara sumber daya. Ia menuntut lebih banyak waktu persiapan dan pelaksanaan (dibanding ceramah), dan ia sangat dioptimalkan oleh ketersediaan *input* teknologi (untuk presentasi, video, atau kuis interaktif). Kesenjangan antara desain (teori *Active Learning*) dan pelaksanaan (praktik di MTs QITA) terjadi akibat *input bottleneck*. Keterbatasan *input* (waktu dan teknologi) memaksa guru untuk mengurangi frekuensi *Active Learning* dan kembali ke *Passive Learning* (ceramah), yang oleh siswa dirasakan sebagai sesuatu yang “membosankan”.

Di era digital, efektivitas *Active Learning* sering dikaitkan dengan penggunaan teknologi. Penelitian seperti Pemanfaatan Teknologi Dalam Pembelajaran Aktif untuk Meningkatkan Interaksi dan Keterlibatan Siswa oleh (Depita, 2024) menunjukkan bahwa integrasi media atau teknologi benar-benar dapat meningkatkan interaksi, keterlibatan, dan efektivitas pembelajaran. Namun, penelitian itu juga mencatat bahwa banyak sekolah belum “memanfaatkan teknologi secara penuh”. Dalam suatu penelitian terdapat studi kontemporer *Teachers and students' perception, practices, and challenges of active learning Strategy Utilization in primary schools* oleh (Melaku et al., 2025) ditemukan bahwa implementasi *Active Learning* di banyak sekolah rendah tetap rendah: kelas didominasi metode ceramah; aspek penghambat utamanya adalah kekurangan waktu, kurangnya bahan ajar atau alat bantu, ukuran kelas besar, dan kurangnya minat atau kesiapan guru serta siswa.

Dengan demikian, evaluasi proses ini menyimpulkan bahwa sementara desain kebijakan proses sangat progresif, fidelitas implementasinya terkompromikan oleh defisiensi *input* yang belum teratasi, sehingga proses ideal yang diharapkan tidak dapat berjalan optimal di setiap pertemuan.

### **Evaluasi Produk (Kesenjangan Capaian Hasil)**

Komponen evaluasi *Product* (Produk) merupakan fase terminal dan sumatif dalam kerangka kerja CIPP (*Context, Input, Process, Product*) (Qodir & Fauzi, 2023). Fungsi utamanya adalah mengukur secara komprehensif hasil dan dampak yang ditimbulkan dari keseluruhan implementasi kebijakan. Evaluasi pada tahap ini tidak hanya berfokus pada capaian yang diharapkan (*intended outcomes*)—dalam hal ini, kesesuaian dengan visi madrasah—tetapi juga mengidentifikasi hasil yang tidak terduga (*unintended outcomes*), baik yang bersifat positif maupun negatif. Di MTs QITA Malang, analisis pada komponen akhir ini berhasil mengungkap sebuah temuan yang sangat signifikan: terjadinya kesenjangan capaian hasil (*achievement gap*) yang bersifat dikotomis. Temuan ini menunjukkan adanya diskrepansi yang jelas antara keberhasilan pada domain afektif-psikomotor (pembentukan karakter dan pembiasaan ibadah) dan capaian yang masih bervariasi pada domain kognitif-analitis (kemampuan analisis materi mendalam).

Temuan pertama dan yang paling fundamental adalah keberhasilan luar biasa dari kebijakan PAI di MTs QITA dalam mencapai produk utamanya, yakni pembentukan karakter dan penguatan sikap religius siswa. Keberhasilan ini bukanlah klaim manajerial semata, melainkan sebuah temuan yang terkonfirmasi kuat melalui triangulasi data dari berbagai sumber. Dari perspektif pelaksana kebijakan, guru mengobservasi dan mencatat adanya perkembangan positif yang konsisten dalam sikap religius dan efektivitas program pembiasaan ibadah. Observasi ini mencakup indikator-indikator seperti kedisiplinan dalam sholat berjamaah, adab terhadap guru, dan internalisasi nilai-nilai kejujuran. Namun, validasi yang paling kuat datang dari perspektif penerima kebijakan, yakni siswa. Siswa tidak hanya “mengetahui” nilai-nilai tersebut, tetapi “merasakan” (*felt*) atmosfer moral yang diciptakan oleh madrasah. Siti Aisyah (Kelas IX) menegaskan hal ini dengan artikulatif: “Sangat terasa, Pak. Guru PAI sering sekali mengingatkan pentingnya akhlak mulia...”. Frasa “sangat terasa” mengindikasikan bahwa kebijakan pembentukan karakter telah berhasil melampaui sekadar *hidden curriculum* dan menjadi sebuah *explicit curriculum* yang diinternalisasi secara mendalam oleh peserta didik. Temuan ini dirangkum dengan sangat baik oleh Farhan Maulana (Kelas VII), yang mampu menangkap esensi filosofis madrasah: “...terasa kalau madrasah ini memang ingin siswanya tidak hanya pintar tapi juga baik akhlaknya”. Pernyataan ini adalah bukti empiris bahwa *output* afektif (karakter baik) telah menjadi produk utama yang diakui dan disadari oleh komunitas sekolah.

Sebaliknya, pada sisi lain dikotomi, capaian pada ranah kognitif menunjukkan produk yang jauh lebih bervariasi. Penting untuk dicatat bahwa ini bukanlah sebuah kegagalan total; temuan menunjukkan bahwa siswa secara umum mampu mencapai Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) yang ditetapkan. Artinya, pada level penguasaan konsep dasar atau *Lower-Order Thinking Skills* (LOTS), kebijakan ini telah memenuhi standar minimal. Namun, ketika analisis didalami, kesenjangan kognitif mulai terlihat. Terdapat disparitas yang jelas antara penguasaan materi yang bersifat konseptual-dasar dan materi yang menuntut

kemampuan analisis-kritis. Penguasaan konsep dasar, seperti pada elemen Aqidah (doktrin) dan Fiqih (prosedur ibadah), cenderung dinilai baik dan tuntas. Akan tetapi, kelemahan teridentifikasi pada “kemampuan analisis yang lebih tinggi” (*Higher-Order Thinking Skills/HOTS*), khususnya pada materi Al-Qur’an Hadits (yang menuntut kemampuan interpretasi dan kontekstualisasi) dan Sejarah Kebudayaan Islam (SKI) (yang menuntut kemampuan analisis kausalitas, kritik sumber, dan pemahaman pola-pola historis). Kesenjangan ini menunjukkan bahwa proses pembelajaran PAI telah berhasil dalam *ta’lim* (pengajaran) konsep dasar, namun belum optimal dalam memfasilitasi *tazakkur* (refleksi) dan *tafaquh* (pemahaman mendalam).

Diagnosis terhadap kesenjangan produk ini tidak dapat dipisahkan dari temuan pada komponen evaluasi sebelumnya. Kesenjangan pada ranah kognitif-analitis ini kemungkinan besar bukanlah kegagalan *output* yang berdiri sendiri, melainkan merupakan dampak akumulatif atau simptom dari kesenjangan pada tahap *Input* dan *Process*. Analisis sebelumnya telah mengidentifikasi adanya *input bottleneck* (hambatan masukan) berupa keterbatasan infrastruktur teknologi pembelajaran (proyektor, internet). Keterbatasan *input* ini kemudian bermanifestasi menjadi *process constraint* (hambatan proses), di mana guru mengalami kesulitan dalam mengimplementasikan metode pembelajaran aktif (seperti PBL atau diskusi analitis) secara konsisten karena keterbatasan waktu dan ketiadaan alat pendukung. Logika kausalitasnya dapat dirumuskan sebagai berikut: Guru di MTs QITA terbukti sangat berhasil dalam membentuk karakter dan pembiasaan, sebuah proses yang sangat bergantung pada kapital insani (keteladanan, interaksi personal, dan repetisi). Namun, untuk memfasilitasi pembelajaran analitis (HOTS) yang mendalam pada materi SKI atau Al-Qur’an Hadits, guru memerlukan dukungan *input* material (teknologi untuk visualisasi, akses data, riset) dan *input* proses (waktu yang cukup). Ketika kedua *input* ini terbatas, guru secara pragmatis terpaksa memprioritaskan penyampaian konsep dasar untuk mengejar KKM (LOTS), sehingga pengembangan analisis (HOTS) terkorbankan.

Diskusi mengenai kesenjangan produk ini—di mana capaian afektif melampaui capaian kognitif-analitis—menjadi sangat menarik jika ditinjau melalui lensa tujuan fundamental Pendidikan Islam. Para filsuf pendidikan Islam klasik, seperti Al-Ghazali dalam *Ihya’ Ulumuddin*, secara konsisten menekankan bahwa tujuan puncak (*telos*) pendidikan bukanlah sekadar penguasaan ilmu (*knowledge*), pengumpulan informasi, atau kecerdasan kognitif. Tujuan yang lebih tinggi adalah tazkiyatun nafs (penyucian jiwa) dan pembentukan *akhlakul karimah* (moralitas mulia). Al-Ghazali bahkan memperingatkan bahwa ilmu yang tidak disertai dengan akhlak adalah sebuah bencana. Senada dengan itu, Ibn Miskawaih dalam *Tahdzīb al-Akhlāq* menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan (tarbiyah) ditandai dengan terbentuknya *habitus* atau kebiasaan moral (*moral habit*) yang tertanam kuat dan konsisten dalam perilaku sehari-hari. Dalam perspektif filosofis ini, temuan di MTs QITA Malang dapat dibaca secara berbeda. Kebijakan PAI di madrasah ini telah berhasil secara fundamental karena telah mencapai tujuan utama pendidikan Islam: pembentukan karakter, akhlak mulia, dan pembiasaan ibadah. Produk yang dihasilkan (siswa yang “baik akhlaknya”) terbukti sangat selaras dengan *Konteks* (visi Qur’ani) yang telah ditetapkan. Oleh karena itu, kesenjangan pada ranah kognitif-analitis bukanlah sebuah kegagalan utama, melainkan sebuah area

perbaikan yang bersifat sekunder. Ini menunjukkan bahwa *output* esensial (karakter) telah tercapai, sementara *outcome* (keterampilan analisis) masih memerlukan optimalisasi—sebuah optimalisasi yang kini sangat bergantung pada penutupan kesenjangan *Input* (teknologi) dan *Process* (metodologi).

## SIMPULAN DAN SARAN

### KESIMPULAN

Berdasarkan paparan data dan analisis komprehensif yang telah diuraikan, kesimpulan penelitian ini mengonfirmasi bahwa kebijakan Pendidikan Agama Islam (PAI) di MTs QITA Malang dirumuskan di atas fondasi kontekstual yang kokoh dan relevan. Terdapat keselarasan yang jelas antara visi kelembagaan yang berorientasi Qur’ani dengan tuntutan yuridis (UU Sisdiknas) dan adaptasi pedagogis terhadap kebijakan baru (Kurikulum Merdeka). Akan tetapi, evaluasi pada tahap masukan (*Input*) secara gamblang mengidentifikasi adanya kesenjangan struktural fundamental. Kesenjangan ini termanifestasi sebagai diskrepansi yang tajam antara kesiapan kapital insani (SDM)—di mana para guru PAI menunjukkan kualifikasi (minimal S1) dan proaktivitas tinggi dalam desain kurikulum—dengan keterbatasan signifikan pada *input* infrastruktur material, khususnya sarana pembelajaran berbasis teknologi (proyektor dan akses internet) yang belum optimal.

Kesenjangan struktural pada tahap input tersebut terbukti berdampak langsung dan bermanifestasi sebagai kesenjangan implementasi pada tahap proses (*Process*). Desain pembelajaran PAI secara ideal telah mengadopsi prinsip-prinsip progresif *Kurikulum Merdeka*, seperti metode *Problem Based Learning* (PBL) dan proyek P5. Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa fidelitas implementasi metode *student-centered* ini tidak konsisten; keterbatasan *input* (teknologi dan waktu) menghambat guru dalam memfasilitasi pembelajaran aktif, sehingga memaksa regresi ke metode yang lebih konvensional. Konsekuensi dari *process gap* ini teridentifikasi dengan jelas pada evaluasi produk (*Product*). Menariknya, temuan menunjukkan hasil yang dikotomis: kebijakan ini dinilai sangat berhasil dalam mencapai capaian afektif dan psikomotorik, terbukti dari perkembangan positif karakter, akhlak mulia, dan pembiasaan ibadah siswa. Namun, pada saat yang sama, teridentifikasi adanya variasi capaian pada domain kognitif, khususnya pada kemampuan analisis (*Higher-Order Thinking Skills*) dalam materi seperti Al-Qur’an Hadits dan SKI.

Sehingga analisis kesenjangan implementasi ini menyimpulkan bahwa kebijakan PAI di MTs QITA Malang telah berhasil secara fundamental, namun belum optimal secara instrumental. Dikatakan berhasil secara fundamental karena *produk* utama yang dihasilkan (penguatan karakter dan *akhlakul karimah*) terbukti selaras secara filosofis dengan *konteks* utama perumusan kebijakan (Visi Qur’ani). Keberhasilan afektif ini ditopang oleh *input* SDM (guru) yang kuat. Di sisi lain, kebijakan ini belum optimal secara instrumental; kesenjangan pada ranah kognitif-analitis merupakan dampak logis dari kesenjangan *input* teknologi dan keterbatasan *proses* metodologis. Hasil evaluasi CIPP ini memberikan diagnosis yang jelas: untuk mencapai capaian yang menyeluruh, intervensi prioritas harus diarahkan pada penutupan kesenjangan *input* sarana (teknologi) guna mendukung optimalisasi *proses* pembelajaran analitis.

## DAFTAR RUJUKAN

- Afifah, A. R., Hidayat, Y., & Suwadi. (2025). Evaluasi Program Pendidikan Dasar: Menggunakan Model Evaluasi Program Berorientasi Tujuan (Goal-Oriented Evaluation Approach: Ralph W. Tyler). *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2), 167–186.
- Akhyar, M., Nelwati, S., & Khadijah. (2023). Peningkatan Kualitas Pendidikan Agama Islam Melalui Pengintegrasian Kurikulum Merdeka di SMAN 1 2X11 Kayutanam Kabupaten Padang Pariaman. *Al-Fatih: Jurnal Pendidikan Dan Keislaman*, VI(2), 147–164.
- Anggun Feronika, S. (2023). Isu-Isu Kritis Kebijakan Pendidikan dan Relasinya dan Pendidikan Islam (Kebijakan Merdeka Belajar dan Dampaknya Bagi Pendidikan). *Journal of Applied Transintegration Paradigm*, 3, No. 1(1), 1–9.
- Anton Supriadi, Maria Botifar, & Deri Wanto. (2022). Konsep Dasar Evaluasi Dan Implikasinya Dalam Evaluasi Pembelajaran Pai Di Sd 19 Lubuk Linggau. *In Inspirasi Dunia: Jurnal Riset Pendidikan dan Bahasa* (Vol. 1, Issue 4, pp. 36–48). <https://doi.org/10.58192/insdun.v1i4.190>
- Aris. (2022). Ilmu Pendidikan Islam. *Yayasan Wiyata Bestari Samasta*. <https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201>
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Open University Press.
- Depita, T. (2024). Pemanfaatan Teknologi Dalam Pembelajaran Aktif (Active Learning) Untuk Meningkatkan Interaksi dan Keterlibatan Siswa. *TARQIYATUNA: Jurnal Pendidikan Agama Islam Dan Madrasah Ibtidaiyah*, 3(1), 55–64. <https://doi.org/10.36769/tarqiyatuna.v3i1.516>
- Fauzi, A., & Inayati, N. L. (2023). Implementasi Evaluasi Pembelajaran Pendidikan Al Islam di Sekolah Menengah Atas Muhammadiyah. *Munaddhomah*, 4(2), 272–283. <https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v4i2.438>
- Hasanah, S. M., Studi, P., Manajemen, M., Islam, P., Universitas, P., Negeri, I., Malik, M., & Malang, I. (2025). Evaluasi Responsif Program Tahfidz Quran.
- Hastuti, K., Susanti, H., & Erfando, T. (2022). Evaluasi Kebijakan Program MBKM dalam Meningkatkan Capaian Pembelajaran Lulusan Perguruan Tinggi. *Edukatif : Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(6), 7445–7454. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i6.4119>
- Julianto Alfin, & Fitriah Anisa. (2021). Evaluasi Program Ekstrakurikuler Baca Al-Qur'an Di SMP Negeri 03 Bengkulu Selatan. *Jurnal Pendidikan Islam Al-Affan*, Vol 1, No(2746–2773), 175–184.
- Melaku, A. K., Ali, A. Y., & Tesfaye, T. M. (2025). Teachers' and students' perception, practices, and challenges of active learning strategy utilization in primary schools of North Wollo Zone, Ethiopia. *Smart Learning Environments*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00391-4>
- Murtafiah, N. H. (2018). *Evaluasi pendidikan*. In Jakarta: Rineka Cipta.
- Murtyaningsih, R. (2021). *Jurnal Ilmiah Pedagogy MANAJEMEN KURIKULUM PENDIDIKAN ISLAM Jurnal Ilmiah Pedagogy*. 17(November).
- Opik Abdurrahman Taufik. (2022). Evaluasi Pelaksanaan Program Madrasah Unggulan. *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama Dan Keagamaan*, 20(2), 168–182.
- Putra, A. T. A., Zarita, R., & Nurhafidah. (2021). EVALUASI PROGRAM PENDIDIKAN AGAMA ISLAM MENGGUNAKAN MODEL EVALUASI CIPP. *Zawiyah: Jurnal Pemikiran Islam*, 7(2), 20–35.
- Qodir, A., & Fauzi, A. (2023). *Pengelolaan Evaluasi Pendidikan Islam (membangun mutu ditengah perubahan kurikulum merdeka belajar)*. Pustaka Pelajar.

- Rijal, S., & Sihotang, B. (2025). *Implementing Tazkiyah Al-Nafs*. 49(1), 162–183.
- Shoukat Ali. (2024). Impact of Physical Infrastructure and Learning Resources on Teacher Quality. *Kashf Journal of Multidisciplinary Research*, 1(10), 40–48. <https://doi.org/10.71146/kjmr109>
- Sidik, F., Nur, M., Rasyid, A., & Mania, S. (2023). *Irfani: jurnal pendidikan islam EVALUASI PROGRAM PRAKTIK LAPANGAN PERSEKOLAHAN DENGAN MENGGUNAKAN MODEL CSE-UCLA*. 19(November), 121–130.
- Subasman, I., & Nasyiruddin, F. (2024). Sistem Pendidikan Islam Dalam Membangun Karakter: Evaluasi Program Ajengan Masuk Sekolah Di Pangandaran. *In Journal on Education (Vol. 6, Issue 4, pp. 18147–18160)*. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i4.5732>
- Sulisworo, D., & Dahlan, U. A. (2025). Transformative Education in Character Development of Students in Religious-Based Schools : Narrative Review. *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 4(3), 1475–1488. <https://doi.org/10.47709/educendikia.v4i03>.
- Syahbani, N., Latif, M., & Taridi, M. (2025). *Evaluasi Akreditasi Madrasah Aliyah Kota Jambi dengan Model CIPP : Analisis Efektivitas terhadap Peningkatan Mutu Pendidikan*. 4751–4763.
- Wulandari, E., Verlantika, E., & Khusnadi, M. H. (2021). The Concept of Tazkiyat al-Nafs by Al-Ghazali as a Method in Moral Education. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*, 6(2), 368–373. <https://journal.iaimnumetrolampung.ac.id/index.php/ji/article/view/5954>
- Xu, G., YanLiu, Tu, Z., & XuewenYang. (2025). *A Study on the Differences in Parental Educational Expectations and Adolescents ' Academic and Psychological Development : A Comparative Analysis of Only Children and*. Behavioral Sciences, 1–17.
- Yulanda, N., Sofia, Z., & Bashith, A. (2023). Evaluasi Kebijakan Merdeka Belajar Pada Pembelajaran Ummi Di Sdi Surya Buana. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 8(2), 4060–4071.
- Yuniarti, I., Khodijah, N., & Suryana, E. (2022). Analisis Kebijakan Pendidikan Agama Islam di Sekolah dan Madrasah. *MODELING: Jurnal Program Studi PGMI*, 9(1), 182–207.
- Zhu, X., Shek, D. T. L., & Yu, L. (2022). Parental and School Influences on Character Attributes Among Chinese Adolescents. *Frontiers in Pediatrics*, 10(February). <https://doi.org/10.3389/fped.2022.817471>