GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

Pengembangan dan Evaluasi Kurikulum Pendidikan Agama Islam melalui Matriks Keterlacakan dan CIPP

Kajian naratif pada konteks sekolah dan madrasah

Author:
Harijal Mualim[1]
Elmiyadi[2]
Nur Komariah[3]

Afiliation:
[1,2] Pascasarjana Studi Islam UNISI
[3] Dosen Pascasarjana Studi Islam UNISI

Corresponding email
harijalmualim217@gmail.com

Histori Naskah:
Submit: —
Accepted: —
Published: —

How To cite:
Diisi oleh editor

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstrak:

Latar belakang: Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) membutuhkan keterlacakan antara tujuan, materi, aktivitas, asesmen, dan keputusan perbaikan. Kajian ini bertujuan menyintesis persoalan tersebut pada konteks sekolah dan madrasah serta menyusun rancangan instrumen evaluasi yang dapat diperiksa.

Metode penelitian: Studi kepustakaan naratif dilakukan melalui penelusuran terarah dan pemilihan purposif dengan rentang pencarian 2016–2026. Korpus akhir mencakup 12 artikel terbitan 2022–2026, terdiri atas sembilan studi empiris dan tiga kajian konseptual. Studi empiris mencakup tiga penelitian sekolah, lima penelitian madrasah, dan satu penelitian lintas lembaga. Analisis menggabungkan kategori deduktif komponen kurikulum dan CIPP dengan pengodean masalah implementasi yang muncul dalam sumber.

Hasil penelitian: Sintesis menunjukkan bahwa fleksibilitas kurikulum memerlukan kesiapan guru, kelengkapan perangkat belum menjamin kesempatan praktik, dan bukti kegiatan belum cukup untuk menyimpulkan perubahan perilaku yang bertahan. Hasil pengembangan berupa matriks keterlacakan, rubrik keselarasan, indikator CIPP, dan aturan keputusan berdasarkan kecukupan bukti. Contoh penilaian memperlihatkan cara membedakan rancangan selaras, sebagian selaras, dan tidak selaras; contoh tersebut bersifat ilustratif.

Kesimpulan: Kontribusi kajian terletak pada penerjemahan prinsip keselarasan ke prosedur diagnosis dan revisi, bukan penciptaan teori kurikulum baru. Instrumen belum divalidasi atau diuji di lapangan. Karena korpus bersifat purposif, simpulan dibatasi pada pola sumber terpilih dan tidak menentukan keunggulan sekolah atas madrasah atau sebaliknya.

Kata kunci: evaluasi CIPP; keselarasan asesmen; keterlacakan kurikulum; kurikulum PAI; sekolah dan madrasah

Pendahuluan

Kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) mengarahkan hubungan pengetahuan keagamaan, sikap, dan keterampilan peserta didik. Persoalan pengembangan muncul ketika tujuan menuntut penerapan nilai, tetapi pengalaman belajar atau asesmennya hanya meminta reproduksi pengetahuan. Prinsip constructive alignment menempatkan tujuan, aktivitas, dan asesmen sebagai komponen yang harus menuntut kinerja yang sesuai (Biggs, 1996). Dalam PAI, kesesuaian tersebut perlu dijelaskan sampai pada bukti yang dapat diamati tanpa menyamakan catatan perilaku dengan penilaian atas kadar keimanan.

Penelitian terdahulu memberi jawaban pada tingkatan yang berbeda. Aulia et al. (2022) menjelaskan organisasi desain kurikulum, sedangkan Efendi et al. (2024) membahas kebutuhan pengembangannya. Yani et al. (2025) menunjukkan variasi jalur implementasi pada dua SMA. Di madrasah, Asfiati (2023) mengaitkan fleksibilitas dengan kreativitas guru, sementara Akmila dan Fuad (2025) mendokumentasikan hubungan perencanaan, pelaksanaan, dan asesmen Akidah Akhlak. Literatur tersebut menjelaskan desain

Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

dan adaptasi, tetapi belum dengan sendirinya menyediakan cara yang seragam untuk menelusuri bagian mana dari rantai tujuan–asesmen yang perlu diperbaiki.

Kajian CIPP juga telah tersedia. Rahmawati et al. (2025) mengevaluasi implementasi pada satu MI dengan data campuran, dan Noor dan Huda (2026) menyajikan kajian kepustakaan CIPP pada madrasah. Karena itu, penggunaan CIPP atau penggabungan komponen kurikulum tidak dapat diposisikan sebagai kebaruan teori. Persoalan yang ditangani di sini lebih khusus: bagaimana temuan mengenai kesiapan, pelaksanaan, dan capaian diterjemahkan menjadi pemeriksaan keselarasan per tujuan serta keputusan revisi yang dapat ditelusuri kembali ke buktinya.

Kebutuhan tersebut tampak pada perbedaan antara rancangan dan kesempatan belajar. Akmila dan Fuad (2025) mencatat keterbatasan waktu yang membuat sebagian presentasi tugas tidak terlaksana. Indiyani dan Rindaningsih (2025) melaporkan kombinasi pembelajaran kelas dan pembiasaan. Dua pola ini mengingatkan bahwa keberadaan tugas atau kegiatan belum menjelaskan apakah setiap peserta didik memperoleh kesempatan menunjukkan kompetensi yang dituju. Sementara itu, laporan penguatan nilai dalam Haris et al. (2024) harus dibaca sesuai desain deskriptifnya, tanpa diperluas menjadi bukti kausal perubahan karakter.

Cakupan sekolah dan madrasah digunakan sebagai konteks penerapan, bukan dua populasi yang dibandingkan efektivitasnya. Falah et al. (2025) menyediakan perbandingan kelembagaan, tetapi heterogenitas jenjang dan lokasi korpus tidak mendukung pemeringkatan mutu. Pada revisi ini, bukti madrasah diperluas agar kebutuhan koordinasi antarmata pelajaran tidak diturunkan hanya dari penelitian sekolah umum. Acuan substansi juga diperbarui melalui dokumen CP sekolah 2026 dan CP madrasah 2025 yang dibaca langsung (Badan Kebijakan Pendidikan Dasar dan Menengah [BKPDM], 2026; Direktorat Jenderal Pendidikan Islam [Ditjen Pendis], 2025).

Artikel ini menjawab tiga pertanyaan: pola masalah keselarasan apa yang muncul lintas sumber; bagaimana organisasi PAI sekolah dan madrasah memengaruhi pemeriksaan tersebut; dan bagaimana matriks keterlacakan serta CIPP dapat membantu menentukan revisi. Tujuannya ialah menghasilkan sintesis naratif dan rancangan instrumen yang spesifik. Kontribusinya berupa penghubung antara unit tujuan pembelajaran, bukti asesmen, diagnosis CIPP, dan tindakan perbaikan. Validitas isi, konsistensi penskoran, dan manfaat penggunaan instrumen masih memerlukan pengujian tersendiri.

Metode

Desain dan batas kajian

Penelitian menggunakan kajian kepustakaan naratif dengan penelusuran terarah dan pemilihan purposif. Desain ini dipilih untuk menghubungkan bukti implementasi, teori, dan kebijakan serta mengembangkan rancangan evaluasi, sesuai pembedaan tujuan tinjauan yang dijelaskan Snyder (2019). Kajian tidak mengestimasi ukuran efek, tidak mengklaim pencarian menyeluruh, dan tidak menggunakan label systematic literature review. Tidak ada pengumpulan data baru dari satuan pendidikan atau peserta didik.

Penelusuran dan pemilihan sumber

Penelusuran tambahan dan pemeriksaan sumber untuk revisi dilakukan pada 15 Oktober 2026 melalui mesin pencari web, dilanjutkan ke laman jurnal, teks penuh artikel, serta situs resmi pendidikan. Kombinasi kata kunci mencakup “kurikulum PAI” AND (“pengembangan” OR “evaluasi” OR “implementasi”); “Kurikulum Merdeka” AND (“madrasah” OR “Akidah Akhlak”) AND (“asesmen” OR “CIPP”); serta “Islamic Religious Education” AND “curriculum” AND (“school” OR “madrasah”). Penelusuran judul, DOI, dan daftar rujukan dipakai untuk menemukan sumber terkait. Dokumen kebijakan ditelusuri berdasarkan nomor dan instansi penerbit.

Kriteria inklusi artikel inti adalah publikasi jurnal berbahasa Indonesia atau Inggris tahun 2016–2026, relevan dengan desain atau pelaksanaan PAI pada pendidikan dasar dan menengah Indonesia, serta

Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

identitas dan isi yang dapat diperiksa. Artikel dipilih untuk melengkapi variasi kelembagaan, asesmen, dan evaluasi; tambahan madrasah diprioritaskan untuk menutup kelemahan korpus awal. Duplikasi, konteks perguruan tinggi, serta sumber yang tidak mendukung pertanyaan kajian dikeluarkan. Teori klasik dan sumber metode tidak dibatasi tahun karena digunakan sebagai landasan, bukan bukti implementasi mutakhir.

Korpus akhir berjumlah 12 artikel terbitan 2022–2026. Dengan demikian, 2016–2026 adalah rentang pencarian, sedangkan 2022–2026 adalah rentang publikasi yang terpilih. Sembilan artikel merupakan studi empiris dan tiga merupakan kajian konseptual atau kepustakaan. Tabel 1 menginventarisasi seluruh korpus. Jumlah keseluruhan hasil pencarian dan eliminasi tidak direkonstruksi karena penelusuran awal tidak memiliki inventaris lengkap. Jumlah 12 tidak diperlakukan sebagai bukti kejenuhan literatur.

Ekstraksi dan pengodean

Unit analisis adalah uraian metode, temuan, dan rekomendasi yang berhubungan dengan tujuan, materi, aktivitas, asesmen, atau evaluasi. Setiap artikel diekstraksi menurut identitas, desain, konteks, temuan relevan, jenis bukti, dan batas penafsiran. Pembacaan dokumen memperhatikan fungsi, konteks produksi, serta kecukupan informasinya (Bowen, 2009). Artikel empiris digunakan untuk praktik yang dilaporkan; kajian konseptual digunakan untuk gagasan; kebijakan digunakan untuk ketentuan formal. Ketiga jenis sumber tidak dihitung sebagai bukti empiris yang setara.

Pengodean dimulai dengan enam kategori deduktif: organisasi kelembagaan, tujuan dan materi, kesiapan pelaksana, aktivitas pembelajaran, bukti asesmen, dan tindak lanjut. CIPP digunakan untuk mengelompokkan masalah menurut context, input, process, atau product. Pembacaan berikutnya memberi kode masalah yang lebih khusus, seperti keterbatasan kesempatan unjuk kerja, ketimpangan kesiapan, dan ketidakcukupan bukti perilaku. Pernyataan dari sumber yang berbeda dibandingkan untuk mencari persamaan, perbedaan penekanan, dan ketegangan antara penilaian positif dengan kendala yang masih dilaporkan. Tabel 2 memperlihatkan jejak dari kode ke tema dan kebutuhan instrumen.

Tema kemudian diterjemahkan menjadi komponen rancangan: masalah tujuan menjadi pemeriksaan acuan dan kebutuhan; masalah kesiapan menjadi audit input; masalah kesempatan praktik menjadi observasi proses; serta masalah klaim hasil menjadi pemeriksaan kecukupan bukti produk. Rancangan rubrik dan aturan keputusan disusun secara analitis dari hubungan tersebut. Angka dalam contoh penerapan hanya memperagakan cara menghitung skor dan bukan hasil pengukuran pada artikel atau sekolah yang ditelaah.

Pemeriksaan kualitas dan kebijakan

Pemeriksaan kualitas dilakukan secara naratif melalui kejelasan desain, sumber data, keterhubungan temuan dengan kesimpulan, dan keterbatasan konteks. Perbedaan antara abstrak dan metode Efendi et al. (2024) dicatat; sumber itu ditempatkan sebagai konseptual mengikuti bagian metodenya. Kajian Noor dan Huda (2026) tidak dihitung sebagai replikasi empiris atas studi yang mereka kutip. Tidak dilakukan pengodean oleh dua penilai independen atau penghitungan reliabilitas antarpenilai. Karena itu, kategori dan interpretasi masih mengandung pertimbangan penelaah.

Audit kebijakan memeriksa identitas, ketentuan yang relevan, dan lampiran yang menjadi dasar pernyataan. Dokumen utama adalah Permendikdasmen 13/2025, KMA 1503/2025, Keputusan Dirjen Pendis 9941/2025, serta Keputusan Kepala BKPDM 020/2026. Bagian CP dan organisasi PAI dibaca pada lampiran terkait; siaran pers tidak digunakan sebagai pengganti rumusan CP. Dokumen yang sama-sama menyebut jenjang madrasah tidak diasumsikan memiliki fungsi yang identik. Audit ini ditujukan pada kebutuhan analisis kurikulum PAI, bukan pemeriksaan seluruh ketentuan hukum pendidikan.

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

Hasil

Karakteristik korpus

Sembilan studi empiris terdiri atas tiga penelitian sekolah, lima penelitian madrasah, dan satu penelitian lintas SMA, SMK, dan MA. Tiga kajian konseptual memberikan penjelasan desain, kebutuhan pengembangan, dan evaluasi CIPP. Perluasan ini memperkaya konteks madrasah, tetapi pemilihan purposif dan perbedaan jenjang tetap membatasi representativitas. Korpus digunakan untuk menelaah mekanisme dan batas bukti, bukan memperkirakan prevalensi masalah secara nasional.

Tabel 1 Korpus literatur dan batas penggunaan

Kode dan sumber	Desain dan konteks	Temuan yang digunakan	Batas penafsiran
S1 Aulia et al. (2022)	Kepustakaan desain PAI	Organisasi isi dan kebutuhan peserta didik	Landasan konsep; tanpa uji implementasi
S2 Efendi et al. (2024)	Metode menyebut kepustakaan	Kebutuhan guru, sarana, dan pengembangan	Abstrak berbeda dari metode; dipakai konseptual
S3 Haris et al. (2024)	Kualitatif deskriptif; SMA Tasikmalaya	Guru dan lingkungan dalam penguatan moderasi	Kegiatan tidak membuktikan dampak kausal
S4 Falah et al. (2025)	Komparatif kualitatif; SMA, SMK, MA Kudus	Variasi adaptasi menurut lembaga	Tidak menetapkan keunggulan lembaga
S5 Yani et al. (2025)	Multisitus; dua SMA Sibolga	Pelatihan, refleksi, dan kesiapan pelaksana	Kontekstual; tanpa estimasi efek terkontrol
S6 Khair et al. (2026)	Studi kasus; SDN 02 Rejang Lebong	Asesmen formatif, tugas kinerja, dukungan keluarga	Satu sekolah; keberlanjutan belum teruji
S7 Asfiati (2023)	Kualitatif; tiga MAN di Medan, Padang, Bukittinggi	Kreativitas guru dan hambatan inovasi	Potensi fleksibilitas tidak sama dengan efek terukur
S8 Akmila dan Fuad (2025)	Kualitatif deskriptif; MAN 2 Kota Kediri	Perencanaan, asesmen, dan kendala waktu presentasi	Perangkat tidak menjamin seluruh aktivitas terlaksana
S9 Indiyani dan Rindaningsih (2025)	Fenomenologi; kelas IV MI Ma'arif Pagerwojo	Pembelajaran kelas dan pembiasaan	Perubahan dilaporkan secara kontekstual
S10 Lubis (2026)	Kualitatif; MTsN 05 Pasaman	Sumber belajar dan pemahaman kebijakan guru	Kesiapan tidak diukur dengan standar lintas lokasi
S11 Rahmawati et al. (2025)	Metode campuran; MI Ar-Rahman Palembang	Evaluasi CIPP dengan beragam sumber data	15 responden; tidak mengisolasi efek kurikulum
S12 Noor dan Huda (2026)	Kajian kepustakaan madrasah	CIPP untuk membaca implementasi	Sintesis sekunder; bukan data lapangan baru

Sintesis tematik lintas sumber

Tema pertama adalah fleksibilitas yang bergantung pada kapasitas penerjemahan. Variasi pelatihan dan refleksi pada Yani et al. (2025) sejalan dengan perhatian Asfiati (2023) terhadap kompetensi serta dukungan inovasi. Lubis (2026) menambahkan bahwa tersedia sumber belajar belum berarti pemahaman kebijakan guru telah memadai. Persamaannya berada pada kebutuhan pendampingan; perbedaannya

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

terletak pada hambatan yang dominan di setiap lokasi. Implikasinya, audit input harus memeriksa kemampuan menyusun dan menggunakan perangkat, bukan hanya keberadaan pelatihan atau bahan ajar.

Tema kedua adalah kesenjangan antara kelengkapan desain dan kesempatan menunjukkan capaian. Khair et al. (2026) mendeskripsikan tugas kinerja dan umpan balik yang digunakan untuk kebutuhan peserta didik. Sebaliknya, keterbatasan waktu presentasi dalam Akmila dan Fuad (2025) memperlihatkan bahwa aktivitas yang direncanakan dapat tidak terlaksana sepenuhnya. Ini merupakan perbedaan kondisi pelaksanaan, bukan pertentangan hasil efektivitas yang dapat dibandingkan secara statistik. Pemeriksaan keselarasan perlu memisahkan kesesuaian rencana dari keterlaksanaannya.

Tema ketiga adalah ketegangan antara penilaian positif terhadap kegiatan dan kecukupan bukti hasil. Haris et al. (2024) serta Indiyani dan Rindaningsih (2025) memberi gambaran pembiasaan dan praktik nilai, sedangkan Rahmawati et al. (2025) menghimpun evaluasi berbagai dimensi program. Namun, desain dan bukti yang disajikan tidak menyediakan dasar seragam untuk menilai perubahan perilaku yang bertahan. Sintesis karenanya memerlukan pemisahan bukti partisipasi, pemahaman, unjuk kerja, dan penerapan berulang. Kategori product tidak boleh disimpulkan hanya dari ketersediaan program atau persepsi positif.

Tema keempat adalah kebutuhan koordinasi yang mengikuti struktur isi. Penelitian lintas lembaga Falah et al. (2025) menunjukkan variasi adaptasi, sedangkan dokumen CP menegaskan perbedaan pengorganisasian PAI. Keselarasan di sekolah perlu diperiksa antarelemen dalam satu mata pelajaran. Di madrasah, pemeriksaan juga perlu menyebut kontribusi mata pelajaran serta penanggung jawab asesmennya. Tambahan kode kelembagaan mencegah satu tugas dihitung berulang sebagai bukti yang sama pada beberapa mata pelajaran.

Tabel 2 Jejak pengodean dan pembentukan rancangan

Kode awal	Perbandingan sumber	Tema sintesis	Konsekuensi instrumen
Kesiapan dan dukungan	S5, S7, S10	Fleksibilitas bergantung pada kapasitas	Audit perangkat dan demonstrasi penggunaan rubrik
Aktivitas dan waktu	S6, S8	Rencana berbeda dari kesempatan praktik	Pisahkan skor desain dan bukti keterlaksanaan
Pembiasaan dan asesmen	S3, S9, S11	Bukti kegiatan berbeda dari bukti capaian	Pisahkan partisipasi, kinerja, dan perilaku berulang
Organisasi isi	S1, S4; dokumen CP	Koordinasi mengikuti struktur kelembagaan	Cantumkan elemen atau mapel dan pemilik bukti
Evaluasi dan revisi	S11, S12; CIPP	Diagnosis harus berujung tindakan	Catat alasan, pelaksana, tenggat, dan evaluasi ulang

Acuan kebijakan dan organisasi PAI

Permendikdasmen 13/2025 mengubah Permendikbudristek 12/2024 dan menempatkan pembelajaran mendalam dalam kerangka dasar kurikulum. Implikasi bagi kajian ini adalah perlunya memeriksa konsistensi rancangan aktivitas dengan pengalaman belajar yang bermakna (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah [Kemendikdasmen], 2025). Pedoman implementasi dan dokumen CP memiliki fungsi berbeda, sehingga nomor pedoman tidak cukup sebagai rujukan isi suatu tujuan pembelajaran.

KMA 1503/2025 mengubah pedoman implementasi madrasah pada KMA 450/2024. Diktum ketujuh mempertahankan keberlakuan ketentuan KMA 450/2024 sepanjang tidak bertentangan dengan keputusan tersebut. Lampirannya mengatur kerangka dan penyelenggaraan kurikulum madrasah. Struktur PAI tetap

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

perlu dibaca bersama CP per mata pelajaran, bukan disamakan langsung dengan elemen PAI sekolah (Kementerian Agama [Kemenag], 2025).

Pada Lampiran II Bab IV, asesmen madrasah harus terpadu, berkeadilan, objektif, dan edukatif; kriterianya perlu jelas serta hasilnya digunakan untuk umpan balik. Bab VII memasukkan perencanaan dan pelaksanaan asesmen ke dalam lingkup pemantauan kurikulum. Ketentuan ini mendasari pencatatan rubrik, bukti pelaksanaan, dan tindak lanjut pada rancangan instrumen. Dengan demikian, pemeriksaan tidak berhenti pada identitas regulasi atau ketersediaan modul (Kemenag, 2025).

Keputusan Kepala BKPDM 020/2026 mengubah CP Pendidikan Agama dan Budi Pekerti serta CP pendidikan khusus terkait agama dalam keputusan 046/H/KR/2025. Bagian PAI mempertahankan lima elemen: Al-Qur'an Hadis, akidah, akhlak, fikih, dan sejarah peradaban Islam. Pada Fase D, elemen akhlak mengarahkan penerapan nilai yang mencakup kepedulian terhadap lingkungan, diri, dan sesama. Rumusan ini memberi dasar pemilihan tema ilustrasi instrumen, bukan bukti keberhasilan implementasinya (BKPDM, 2026).

Untuk madrasah, Keputusan Dirjen Pendis 9941/2025 memuat CP PAI dan Bahasa Arab. Lampiran Akidah Akhlak Fase D menautkan pemahaman akhlak dengan penerapan dan refleksi, termasuk tasamuh dan ta'awun, serta keterampilan proses. Dokumen ini dipakai sebagai acuan isi madrasah pada contoh, menggantikan ketergantungan pada organisasi materi dokumen 2019. Bahasa Arab tetap diperlakukan sebagai mata pelajaran tersendiri dalam cakupan keputusan (Ditjen Pendis, 2025).

Tabel 3 Dokumen kebijakan yang mendasari analisis

Dokumen	Bagian yang diperiksa	Penggunaan dalam kajian
Permendikdasmen 13/2025	Pasal I dan lampiran kerangka serta struktur	Arah desain dan kedudukan aktivitas pembelajaran
KMA 1503/2025	Diktum; Lampiran I; Lampiran II Bab II, IV, VII	Struktur, prinsip asesmen, dan tindak lanjut evaluasi
Keputusan BKPDM 020/2026	Diktum dan bagian PAI pada lampiran	Elemen PAI sekolah dan tema Fase D
Keputusan Dirjen Pendis 9941/2025	Diktum dan lampiran Akidah Akhlak Fase D	Acuan isi dan keterampilan proses madrasah

Tabel 3 menunjukkan dokumen dan bagian yang digunakan, bukan perbandingan rinci seluruh CP semua agama, fase, atau alokasi jam. Sekolah dan madrasah dapat mengembangkan tema yang beririsan, tetapi tujuan serta instrumennya harus dipetakan kembali ke CP masing-masing. Kesamaan tema tidak membuktikan kesetaraan beban, kedalaman materi, atau hasil belajar kedua lembaga.

Kedudukan kontribusi terhadap model terdahulu

Tyler (2013), Taba (1962), serta Saylor et al. (1981) memberi landasan perencanaan dan pengembangan. CIPP mengarahkan evaluasi untuk keputusan perbaikan (Stufflebeam, 2007). Prinsip keselarasan tujuan, aktivitas, dan asesmen juga telah dijelaskan Biggs (1996). Karena hubungan dasarnya telah dikenal, kontribusi artikel dibatasi pada rancangan pencatatan dan aturan diagnosis yang disesuaikan dengan bukti PAI dalam korpus. Tabel 4 menempatkan unsur yang diwarisi dan tambahan yang diusulkan secara eksplisit.

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

Tabel 4 Posisi rancangan terhadap rujukan teori

Rujukan	Prinsip yang digunakan	Tambahan pada rancangan kajian ini
Tyler (2013)	Tujuan, pengalaman belajar, organisasi, evaluasi	Satu identitas tujuan ditautkan ke bukti dan tindakan revisi
Taba (1962)	Diagnosis kebutuhan dan pengembangan unit oleh guru	Kebutuhan awal dicatat sebagai alasan pemilihan indikator
Saylor et al. (1981)	Perencanaan, implementasi, dan evaluasi lembaga	Penanggung jawab bukti dan tindak lanjut ditetapkan
Biggs (1996)	Keselarasan tujuan, aktivitas, dan asesmen	Skor tiap tautan dan penanda bukti yang belum tersedia
Stufflebeam (2007)	Context, input, process, product untuk keputusan	Diagnosis lokasi masalah dengan aturan revisi bersyarat

Batas penilaian keselarasan dari studi empiris

Laporan artikel memungkinkan penilaian tentang kelengkapan informasi keselarasan, tetapi tidak selalu menyediakan perangkat lengkap untuk menilai setiap tujuan. Dalam Tabel 5, “sebagian terlapor” berarti ada hubungan yang dapat ditelusuri, sedangkan “belum dapat ditentukan” menunjukkan informasi yang tidak cukup. Kategori itu tidak menyatakan bahwa praktik yang tidak dilaporkan pasti tidak dilakukan. Tidak dihitung persentase keselarasan sekolah dari artikel yang unit tujuan dan instrumennya tidak tersedia lengkap.

Tabel 5 Keterlacakan yang dapat dibaca dari sumber empiris

Sumber	Rantai yang dilaporkan	Status bukti keselarasan	Informasi yang diperlukan
Khair et al. (2026)	Tujuan dan asesmen awal; aktivitas kontekstual; tugas kinerja	Sebagian terlapor; skor per tujuan belum dapat ditentukan	Daftar TP, tugas, rubrik, dan contoh hasil per TP
Akmila dan Fuad (2025)	CP–TP–ATP dan modul; tugas; sebagian presentasi terkendala waktu	Rencana terlapor; kesempatan praktik belum sepenuhnya terlaksana	TP yang terdampak, jadwal praktik, dan bukti individual
Indiyani dan Rindaningsih (2025)	Materi kelas dan pembiasaan; pertanyaan, tugas, pengamatan	Sebagian terlapor; ketahanan perilaku belum dapat ditentukan	Rubrik perilaku, konteks dan waktu pengamatan berulang
Rahmawati et al. (2025)	Dimensi CIPP; kuesioner, observasi, dokumentasi	Evaluasi program terlapor; tautan per TP belum lengkap	Pemetaan indikator CIPP ke TP dan hasil individual

Rancangan matriks keterlacakan dan penskoran

Rancangan menggunakan tujuan pembelajaran (TP) sebagai unit pemeriksaan. Setiap baris memuat kode dan sumber CP, rumusan TP, materi, aktivitas, indikator kinerja, instrumen, serta status bukti. Untuk madrasah ditambahkan mata pelajaran dan guru penanggung jawab. Pemetaan dilakukan pada fase yang sama, tetapi rumusan TP merupakan turunan yang disusun guru, bukan kutipan CP. Tabel 6 memperagakan tema kepedulian dan kerja sama pada Fase D yang dapat disesuaikan pada PAI sekolah atau Akidah Akhlak madrasah.

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

Rujukan tema ketiga TP pada Tabel 6 adalah elemen akhlak Fase D butir 4.3 dalam lampiran BKPDM (2026) untuk sekolah, serta Akidah Akhlak Fase D butir 4.1 bagian Akhlak dan 4.2 Keterampilan Proses dalam Ditjen Pendis (2025) untuk madrasah. Kode TP1–TP3, pemilihan situasi, dan tuntutan rinci merupakan contoh pengembangan lokal. Pada penggunaan nyata, setiap baris mencantumkan satu acuan lembaga yang dipilih beserta identitas dokumennya.

Tiga tautan diperiksa: M adalah kesesuaian materi dengan TP; L adalah kesempatan dalam aktivitas belajar untuk melakukan kinerja yang dituju; dan A adalah kecocokan asesmen dengan indikator TP. Skor 2 diberikan bila tuntutan isi dan kinerja cocok serta tertulis jelas; skor 1 bila hanya sebagian tuntutan terwadahi; dan skor 0 bila rancangan secara eksplisit tidak memberi dukungan atau menilai kinerja yang berbeda. Jika dokumen tidak tersedia, gunakan TD (tidak dapat ditentukan), bukan skor 0. Rubrik ini adalah aturan analitis yang diusulkan penelaah dan belum memiliki bukti validitas empiris.

Tabel 6 Contoh ilustratif penilaian desain pada tema kepedulian Fase D

TP dan materi	Aktivitas rancangan	Indikator dan instrumen asesmen	M L A dan keputusan
TP1 Menjelaskan alasan tindakan peduli dan kerja sama. Materi konsep, alasan, dan kasus	Menganalisis dua kasus dan mendiskusikan pilihan tindakan	Jawaban memberi alasan yang relevan dan contoh tindakan; soal uraian dengan rubrik alasan serta relevansi	2 2 2 = 6/6 Selaras; rancangan dapat diuji
TP2 Mempraktikkan respons peduli dalam kerja kelompok. Materi contoh tindakan peduli	Bermain peran dan pembagian tugas	Rancangan awal hanya meminta definisi kepedulian; belum mengamati respons atau pelaksanaan peran	2 2 0 = 4/6 Tidak selaras pada A; revisi instrumen
TP3 Merefleksikan penerapan kepedulian pada dua situasi. Materi hanya ringkasan istilah	Menyimak satu contoh dan menulis refleksi satu situasi	Panduan refleksi mencatat kejadian, alasan, dan perbaikan, tetapi hanya satu situasi	1 1 1 = 3/6 Sebagian selaras; perluas materi dan kesempatan

Skor indeks keselarasan desain dihitung sebagai $IK = 100 \times \Sigma(M + L + A) / (6 \times n)$, dengan n jumlah TP yang ketiga tautannya dapat dinilai. Cakupan penilaian dilaporkan terpisah sebagai $100 \times n/N$, dengan N seluruh TP yang ditelaah. Jika semua TP berstatus TD, indeks tidak dihitung. Pada contoh Tabel 6, $IK = 100 \times (6 + 4 + 3)/18 = 72{,}2\%$ dengan cakupan 3/3 TP atau 100%. Angka ini sepenuhnya ilustratif, bukan temuan tentang sekolah, madrasah, atau korpus.

Keputusan ditentukan per tautan sebelum melihat indeks gabungan. Suatu TP dinyatakan selaras bila M, L, dan A semuanya 2; sebagian selaras bila tidak ada skor 0 tetapi masih ada skor 1; dan tidak selaras bila terdapat skor 0. Setiap TD harus dilengkapi sebelum keputusan final. Dengan aturan ini, indeks 72,2% tidak meniadakan masalah TP2. Penggunaan indeks sebagai peringkat mutu lembaga tidak disarankan karena bobot setara dan kriteria penskorannya masih perlu diuji.

Perbaikan konkret TP2 ialah mengganti asesmen definisi dengan lembar observasi respons peduli, pelaksanaan peran, dan kerja sama. Tiap indikator kinerja dapat memakai deskriptor 0 (belum tampak setelah kesempatan diberikan), 1 (tampak dengan bantuan), dan 2 (tampak mandiri). Penilai wajib mencatat kesempatan, konteks, tanggal, dan bantuan; tanpa kesempatan observasi, hasil diberi TD. Skala kinerja peserta didik ini berbeda dari skala keselarasan desain. Untuk klaim penerapan yang berulang, dihimpun sedikitnya tiga kesempatan pada dua konteks sebagai usulan awal yang perlu diuji. Kriteria ketercapaian ditetapkan guru sebelum pelaksanaan berdasarkan tuntutan TP dan karakteristik peserta didik.

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

Matriks CIPP dan mekanisme keputusan

Matriks keselarasan menunjukkan letak tautan yang bermasalah, sedangkan CIPP membantu menentukan sumber masalah dan tindak lanjutnya. Tabel 7 berisi indikator rancangan yang dapat dihitung atau diperiksa, sumber data, teknik, serta dasar keputusan. Target cakupan penuh pada dokumen diperlukan agar setiap TP dapat diaudit; target ini merupakan pilihan prosedural kajian dan tidak diklaim sebagai ambang baku Stufflebeam (2007). Capaian peserta didik tetap dinilai menggunakan kriteria yang ditetapkan satuan pendidikan.

Tabel 7 Rancangan indikator CIPP dan dasar keputusan

Dimensi dan indikator	Sumber serta teknik	Dasar keputusan yang diusulkan	Tindak lanjut
Context C1 Persentase TP dengan kode CP dan versi dokumen. C2 TP prioritas memiliki dasar kebutuhan awal	CP, ATP, asesmen awal; audit dokumen dan wawancara alasan pemilihan	C1 harus 100%; setiap TP prioritas memiliki catatan kebutuhan. Dokumen salah versi atau tujuan tanpa dasar ditelaah ulang	Perbaiki rumusan atau prioritas TP; dokumentasikan alasan
Input I1 Persentase TP dengan tugas dan rubrik. I2 Ketersediaan sumber, waktu, dan penilai	Modul, rubrik, daftar sumber, jadwal; cek kelengkapan dan demonstrasi penskoran	Seluruh TP yang akan diajarkan harus memiliki tugas/rubrik relevan. Kekurangan kritis pada waktu, akses, atau kemampuan penilai ditangani sebelum penggunaan	Lengkapi instrumen, pendampingan, atau sumber alternatif
Process P1 Kesempatan praktik yang terlaksana dibanding rencana. P2 Peserta didik memperoleh bukti individual dan umpan balik	Observasi bertanggal, log kesempatan dan bantuan, hasil tugas; bandingkan rencana dengan pelaksanaan	Setiap kesempatan esensial yang hilang wajib dijadwalkan kembali. Partisipasi kelompok tanpa bukti individual tidak cukup untuk menilai TP individu	Atur ulang aktivitas dan waktu; ulangi pengumpulan bukti
Product R1 Proporsi peserta didik memenuhi kriteria TP. R2 Kelengkapan bukti penerapan berulang bila diklaim	Tes, tugas kinerja, rubrik, catatan lintas kesempatan; analisis per TP dan kebutuhan dukungan	Gunakan kriteria TP yang ditetapkan sebelum asesmen. Jika bukti kurang, tunda simpulan; jika belum tercapai, periksa C, I, dan P sebelum merevisi isi	Remedial atau revisi bagian terkait; nilai kembali setelah perbaikan

Penggunaan instrumen dimulai dengan menetapkan unit kajian, fase, versi CP, dan daftar TP. Guru bersama tim kurikulum mengisi matriks, menautkan bukti, lalu menelaah skor per tautan. Pada rancangan penggunaan berikutnya, dua penilai menilai contoh yang sama dan mendiskusikan perbedaan sebelum instrumen digunakan lebih luas. Langkah ini merupakan prosedur yang disarankan, bukan pengujian antarpenilai yang sudah dilakukan dalam artikel ini.

Sesudah pembelajaran, tim membedakan empat kemungkinan. Pertama, dokumen atau data yang kurang menghasilkan keputusan melengkapi bukti. Kedua, skor A = 0 menghasilkan revisi asesmen karena indikator tidak terukur oleh tugas yang dipilih. Ketiga, aktivitas esensial tidak terlaksana menghasilkan perbaikan proses dan kesempatan ulang. Keempat, bukti cukup tetapi capaian belum memenuhi kriteria mengarahkan remedial serta telaah kesulitan materi, dukungan, dan relevansi tujuan. Kegagalan capaian tidak otomatis berarti seluruh kurikulum harus diganti.

Setiap keputusan dicatat dalam log yang memuat kode TP, masalah, rujukan bukti, dimensi CIPP, tindakan, penanggung jawab, tenggat, dan hasil evaluasi ulang. Untuk kasus TP2 pada Tabel 6, catatan awal berbunyi “asesmen definisi tidak mengukur respons peduli”; guru mengganti tugas dan rubrik sebelum unit berikutnya, lalu menilai ulang kecukupan bukti. Di madrasah, tim menetapkan mapel yang

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

menjadi penanggung jawab utama dan mapel pendukung agar bukti tidak digandakan. Siklus diakhiri setelah tindakan diperiksa kembali, bukan setelah rekomendasi ditulis.

Pembahasan

Makna sintesis bagi pengembangan kurikulum

Sintesis memperlihatkan bahwa pembaruan PAI memerlukan keputusan pada beberapa tingkat. Organisasi isi menentukan siapa yang berkoordinasi; kesiapan menentukan apakah rancangan dapat digunakan; aktivitas menentukan kesempatan belajar; dan instrumen menentukan kekuatan simpulan tentang capaian. Hubungan tersebut menjelaskan mengapa rekomendasi umum berupa pelatihan atau penambahan kegiatan belum cukup. Sebelum memilih tindakan, pengelola perlu mengetahui tautan yang bermasalah dan bukti yang mendukung diagnosisnya.

Rancangan memisahkan keselarasan desain dari keberhasilan hasil belajar. Sebuah unit dapat memiliki M, L, dan A yang selaras, tetapi sebagian peserta didik masih memerlukan dukungan. Sebaliknya, nilai tes yang tinggi belum menjelaskan apakah tujuan praktik atau refleksi telah tercapai. Pemisahan ini mengikuti tuntutan keselarasan (Biggs, 1996) dan evaluasi untuk perbaikan (Stufflebeam, 2007), sekaligus membatasi pembacaan terhadap temuan implementasi dalam korpus. Matriks berfungsi sebagai alat diagnosis, sehingga skor tidak diperlakukan sebagai ukuran tunggal kualitas pendidikan agama.

Kontribusi dan batas kebaruan

Unsur yang ditambahkan kajian ini adalah keterhubungan kode TP, skor tiap tautan, status ketidakcukupan informasi, diagnosis CIPP, dan log tindak lanjut dalam satu prosedur. Penanda TD mencegah ketiadaan pelaporan disamakan dengan ketidakselarasan. Aturan per tautan juga mencegah rata-rata yang tampak memadai menutupi satu tujuan yang tidak dinilai. Nilai tambah tersebut bersifat metodologis dan kontekstual. Kajian tidak mengklaim bahwa matriks keterlacakan, CIPP, atau prinsip keselarasan pertama kali diperkenalkan di sini, maupun bahwa prosedur ini lebih unggul daripada instrumen yang telah diuji.

Bagi sekolah, penggunaan berpusat pada hubungan antarelemen PAI dan Budi Pekerti. Bagi madrasah, pemeriksaan menambahkan kontribusi antarmata pelajaran tanpa menghilangkan karakter masing-masing bidang. Contoh Fase D hanya menunjukkan kemungkinan penyesuaian pada irisan tema. Penyamaan instrumen secara langsung tanpa memeriksa CP dan tuntutan kinerjanya dapat mengaburkan perbedaan yang justru perlu dievaluasi.

Keterbatasan dan agenda validasi

Pemilihan 12 artikel secara purposif belum menjamin seluruh jenis madrasah, jenjang, dan variasi wilayah terwakili. Sumber sebagian besar bersifat kualitatif dan pelaporan instrumennya heterogen. Studi sekunder dapat memakai studi primer yang sama sehingga tidak dihitung sebagai konfirmasi independen. Pengodean belum diperiksa melalui penilaian independen. Keterbatasan tersebut menghalangi simpulan mengenai besar efek, prevalensi ketidakselarasan, dan keunggulan model atau lembaga.

Rubrik, bobot indeks, serta usulan frekuensi observasi masih berupa keputusan desain. Contoh skor hanya menunjukkan cara kerja dan tidak memberikan bukti validitas, reliabilitas, keterlaksanaan, atau perubahan hasil belajar. Pengembangan berikutnya perlu dimulai dengan telaah ahli terhadap kesesuaian indikator dan kejelasan deskriptor, dilanjutkan uji coba pada sekolah dan madrasah dengan fase setara. Penelitian tersebut perlu menilai kesepakatan penilai, beban pengisian, keterlacakan keputusan, dan manfaat perbaikan. Pengamatan berulang diperlukan bila hendak menyimpulkan pemeliharaan atau penerapan perilaku pada konteks lain.

Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

Kesimpulan

Kajian naratif terhadap 12 artikel menunjukkan bahwa persoalan pengembangan PAI berpusat pada penerjemahan fleksibilitas oleh guru, keterlaksanaan kesempatan praktik, dan kecukupan bukti capaian. Struktur PAI sekolah dan madrasah menuntut pengaturan koordinasi yang berbeda, tetapi korpus tidak mendukung pemeringkatan efektivitas kedua lembaga. Pembacaan kebijakan diperbarui menggunakan pedoman dan lampiran CP yang relevan, sehingga acuan isi dibedakan dari pedoman implementasi.

Hasil kajian berupa rancangan matriks keterlacakan, rubrik keselarasan per TP, indikator CIPP, dan log keputusan revisi. Rancangan membedakan desain selaras, sebagian selaras, tidak selaras, serta informasi yang belum cukup. Kontribusinya terletak pada prosedur diagnosis dan tindak lanjut yang dapat diperiksa. Karena belum divalidasi dan belum diuji di lapangan, rancangan ini belum dapat dinyatakan efektif meningkatkan kualitas kurikulum atau hasil belajar PAI.

Daftar pustaka

Akmila, A., & Fuad, A. J. (2025). Implementasi Kurikulum Merdeka pada mata pelajaran Akidah Akhlak di MAN 2 Kota Kediri. *Indonesian Journal of Humanities and Social Sciences, 6*(4), 957–974. https://doi.org/10.33367/ijhass.v6i4.8858

Asfiati. (2023). Merdeka Curriculum: Encouraging creativity and innovation of Islamic Religious Education teachers in madrasah. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education, 7*(2), 681–698. https://doi.org/10.35723/ajie.v7i2.525

Aulia, M. G., Rokhimawan, M. A., & Nafiisah, J. (2022). Desain pengembangan kurikulum dan implementasinya untuk program Pendidikan Agama Islam. *Journal of Education and Teaching (JET), 3*(2), 224–246. https://doi.org/10.51454/jet.v3i2.184

Badan Kebijakan Pendidikan Dasar dan Menengah. (2026). *Keputusan Kepala BKPDM Nomor 020 Tahun 2026 tentang Perubahan atas Keputusan Kepala BSKAP Nomor 046/H/KR/2025 tentang Capaian Pembelajaran pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah.* Dokumen resmi BKPDM

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Direktorat Jenderal Pendidikan Islam. (2025). *Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 9941 Tahun 2025 tentang Capaian Pembelajaran Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam dan Bahasa Arab pada Madrasah.* https://drive.google.com/file/d/1xPoIqS-hrY2Jdb1JpZreAM-HBGwAMFHV/view

Efendi, A., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi. (2024). Studi tentang pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah dan madrasah. *re-JIEM (Research Journal of Islamic Education Management), 7*(2), 178–196. https://doi.org/10.19105/re-jiem.v7i2.15803

Falah, R. Z., Qomariyah, S., & Nazaruddin, M. S. (2025). A comparative analysis of Islamic Religious Education in senior, vocational, and Islamic high schools under the Merdeka Curriculum. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan, 23*(1), 38–54. https://doi.org/10.21154/cendekia.v23i1.10802

Haris, A., Mardani, D. A., Kusnandar, E., & Mas'ad, M. A. (2024). Strengthening religious moderation through the Merdeka Curriculum: The role of Islamic Religious Education teachers at public senior high school. *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan, 22*(3), 423–438. https://doi.org/10.32729/edukasi.v22i3.1958

Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9765

Indiyani, & Rindaningsih, I. (2025). Implementation of Aqidah Akhlaq learning in the Merdeka Curriculum: Implementasi pembelajaran Aqidah Akhlaq dalam Kurikulum Merdeka. *Indonesian Journal of Education Methods Development, 20*(3). https://doi.org/10.21070/ijemd.v20i3.908

Kementerian Agama. (2025). *Keputusan Menteri Agama Nomor 1503 Tahun 2025 tentang Perubahan atas Keputusan Menteri Agama Nomor 450 Tahun 2024 tentang Pedoman Implementasi Kurikulum pada Raudhatul Athfal, Madrasah Ibtidaiyah, Madrasah Tsanawiyah, Madrasah Aliyah, dan Madrasah Aliyah Kejuruan.* https://drive.google.com/file/d/165YcPSQEoGtZKQqoLXtZpYpEzsl19cdg/view

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 13 Tahun 2025 tentang Perubahan atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah.* https://www.kemendikdasmen.go.id/download/file/1244

Khair, U., Harmi, H., & Purnamasari, D. (2026). Curriculum reform in practice: Implementation of Kurikulum Merdeka in Islamic Religious Education at Sekolah Penggerak. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan, 18*(1), 271–281. https://doi.org/10.35445/alishlah.v18i1.7681

Lubis, A. R. (2026). Implementasi Kurikulum Merdeka dan ketersediaan sumber belajar pada mata pelajaran Akidah Akhlak di MTs Negeri 05 Pasaman. *Pedagogy: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan, 13*(1), 64–74. https://e-journal.upm.ac.id/index.php/pedagogy/article/view/331

Noor, A. A., & Huda, N. (2026). Penerapan Kurikulum Merdeka pada pembelajaran PAI di madrasah: Studi evaluatif menggunakan model CIPP. *Takuana: Jurnal Pendidikan, Sains, dan Humaniora, 5*(1), 406–418. https://doi.org/10.56113/takuana.v5i1.521

Rahmawati, Juniarni, C., & Hilmin. (2025). Evaluasi model CIPP terhadap implementasi Kurikulum Merdeka pada pelajaran PAI di MI Terpadu Ar-Rahman Palembang. *Action Research Journal Indonesia (ARJI), 7*(4), 2833–2852. https://doi.org/10.61227/arji.v7i4.573

Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning.* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP evaluation model checklist.* (2nd ed.). The Evaluation Center, Western Michigan University. https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice.* Harcourt, Brace & World.

Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction.* University of Chicago Press. https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/B/bo17239506.html

Yani, Y. I., Nasution, W. N., & Halimah, S. (2025). Implementation of the Merdeka Curriculum in Islamic Religious Education and Character Education: A multisite study at SMA Negeri 1 and 2 Sibolga. *Jurnal Pendidikan Islam, 14*(1), 35–49. https://doi.org/10.14421/jpi.2025.141.35-49