



Analisis Model CIPP, Iluminatif, dan Responsif dalam Evaluasi Kurikulum Pendidikan Agama Islam

Aprina Noor Latifah^{1*}, Salamah²

¹⁻²Pascasarjana, Universitas Islam Negeri Antasari Banjarmasin, Indonesia

*Penulis Korespondensi: aprinanl286@gmail.com

Abstract. *This study is based on the importance of curriculum evaluation in ensuring the achievement of educational goals, particularly in Islamic Religious Education (PAI), which emphasizes not only cognitive development but also character building and the cultivation of religious values among students. Various evaluation models have been developed to support curriculum evaluation, including the CIPP, illuminative, and responsive models. However, studies that examine these three models simultaneously and analyze their relevance to the development of the PAI curriculum remain limited. Therefore, this study aims to analyze the characteristics of the CIPP, illuminative, and responsive evaluation models and to examine their relevance in the evaluation and development of the Islamic Religious Education curriculum. This research adopted a qualitative approach with a library research design. Data were obtained through document analysis of books, journal articles, and other related scholarly materials and were analyzed using content analysis involving data reduction, data display, and conclusion drawing. The findings indicate that the CIPP model provides the most comprehensive evaluation framework by examining context, input, process, and product components. The illuminative model emphasizes an in-depth understanding of curriculum implementation in real educational settings, whereas the responsive model focuses on the needs and perspectives of stakeholders. Each model has distinct characteristics, strengths, and limitations; therefore, its application should be adjusted to the objectives and context of the evaluation. These findings imply that the use of a single model or a combination of evaluation models can provide more comprehensive information to support the effective and sustainable development of the PAI curriculum.*

Keywords: *CIPP Model; Curriculum Evaluation; Illuminative Model; Islamic Religious Education; Responsive Model.*

Abstrak. Penelitian ini dilatarbelakangi oleh pentingnya evaluasi kurikulum dalam memastikan ketercapaian tujuan pendidikan, khususnya pada Pendidikan Agama Islam (PAI) yang tidak sekedar berorientasi pada aspek kognitif, tetapi juga pembinaan karakter dan nilai-nilai keagamaan peserta didik. Berbagai model evaluasi telah dikembangkan untuk mendukung proses evaluasi kurikulum, di antaranya model CIPP, iluminatif, dan responsif. Namun, kajian yang membahas ketiga model tersebut secara bersamaan serta menganalisis relevansinya dalam pengembangan kurikulum PAI masih relatif terbatas. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis karakteristik model CIPP, iluminatif, dan responsif serta mengkaji relevansinya dalam evaluasi dan pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kepustakaan (*library research*), yang mana data dihimpun melalui dokumentasi dari buku, artikel jurnal, dan berbagai sumber ilmiah yang sesuai, kemudian dianalisis menggunakan teknik *content analysis* melalui proses pemilahan data, penyajian data, dan perumusan kesimpulan. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa model CIPP memiliki cakupan evaluasi yang paling komprehensif karena mencakup aspek konteks, masukan, proses, dan hasil. Model iluminatif fokus pada pemahaman mendalam terhadap pelaksanaan kurikulum dalam konteks nyata, sedangkan model responsif menekankan kebutuhan dan pandangan para pemangku kepentingan. Ketiga model memiliki karakteristik, kelebihan, dan keterbatasan yang berbeda sehingga pemilihannya perlu disesuaikan dengan tujuan dan kebutuhan evaluasi. Temuan ini mengimplikasikan bahwa penggunaan satu model maupun kombinasi beberapa model evaluasi dapat memberikan informasi yang lebih komprehensif sebagai dasar pengembangan kurikulum PAI yang lebih efektif dan berkelanjutan.

Kata kunci: Evaluasi Kurikulum; Model CIPP; Model Iluminatif; Model Responsif; Pendidikan Agama Islam.

1. LATAR BELAKANG

Evaluasi kurikulum merupakan bagian penting dalam penyelenggaraan pendidikan karena berfungsi untuk menilai sejauh mana kurikulum yang diterapkan mampu mencapai tujuan pendidikan yang telah ditetapkan. Melalui evaluasi, berbagai komponen kurikulum,

seperti tujuan, materi, metode, dan proses pembelajaran, dapat dikaji secara sistematis untuk mengetahui efektivitas pelaksanaannya serta kesesuaiannya dengan kebutuhan peserta didik dan perkembangan pendidikan (Arofah, 2021). Oleh karena itu, evaluasi kurikulum tidak sekedar dimanfaatkan untuk menilai pelaksanaan kurikulum, tetapi juga difungsikan sebagai acuan dalam menentukan langkah-langkah perbaikan dan pengembangannya secara berkelanjutan.

Urgensi evaluasi kurikulum semakin meningkat seiring dengan dinamika perubahan kurikulum di Indonesia. Sejak diberlakukannya Kurikulum 1947 hingga Kurikulum Merdeka pada saat ini, kurikulum nasional terus mengalami penyempurnaan sebagai respons terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, perubahan sosial budaya, serta kebutuhan masyarakat yang terus berkembang. Namun, implementasi setiap perubahan kurikulum juga menghadirkan berbagai tantangan, seperti kesiapan guru, ketersediaan sarana dan prasarana, serta penyesuaian proses pembelajaran di sekolah (Sabbihisma dkk., 2025) Kondisi tersebut menunjukkan bahwa evaluasi kurikulum menjadi kebutuhan yang tidak dapat diabaikan karena berperan dalam memastikan bahwa proses pengimplementasian kurikulum tetap selaras dengan tujuan pendidikan.

Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), evaluasi kurikulum memiliki peran yang semakin penting karena keberhasilan pembelajaran tidak hanya diukur melalui aspek kognitif, tetapi juga melalui perkembangan sikap, karakter, dan keterampilan keagamaan peserta didik. Kompleksitas tujuan tersebut menuntut penggunaan model evaluasi yang mampu memberikan informasi secara komprehensif mengenai pelaksanaan kurikulum. Berbagai model evaluasi telah dikembangkan untuk memenuhi kebutuhan tersebut, di antaranya model CIPP, iluminatif, dan responsif. Ketiga model tersebut memiliki karakteristik, fokus, dan pendekatan yang berbeda sehingga dapat menghasilkan informasi evaluatif yang beragam sesuai dengan tujuan evaluasi yang ingin dicapai.

Sejumlah penelitian terdahulu menunjukkan pentingnya penggunaan model evaluasi dalam pendidikan Islam. Rahmawati dkk. (2025) menemukan bahwa model CIPP mampu memberikan gambaran yang komprehensif mengenai implementasi Kurikulum Merdeka pada pembelajaran PAI melalui evaluasi aspek konteks, masukan, proses, dan hasil. Asrori (2025) menegaskan bahwa evaluasi kurikulum pendidikan Islam perlu dilakukan secara berkelanjutan agar mampu merespons tantangan era digital dan perkembangan teknologi yang terus berlangsung. Sementara itu, Ilmi & Rodiah (2024) menjelaskan bahwa model iluminatif merupakan salah satu pendekatan evaluasi yang dapat digunakan untuk memahami pelaksanaan pembelajaran secara lebih mendalam sesuai dengan karakteristik pendidikan

Islam. Di sisi lain, Achmadin dkk. (2024) menunjukkan bahwa model responsif memiliki relevansi dalam mengevaluasi program pembelajaran PAI karena mempertimbangkan kebutuhan serta pandangan para pemangku kepentingan. Berbagai penelitian tersebut menunjukkan bahwa model-model evaluasi memiliki kontribusi yang berbeda dalam mendukung pengembangan pendidikan Islam.

Meskipun demikian, penelitian terdahulu umumnya fokus pada penerapan satu model evaluasi tertentu dalam konteks program atau lembaga pendidikan tertentu. Kajian yang secara khusus membahas model CIPP, iluminatif, dan responsif secara bersamaan serta menganalisis relevansinya dalam evaluasi kurikulum Pendidikan Agama Islam masih relatif terbatas. Padahal, pemahaman yang komprehensif mengenai karakteristik, keunggulan, dan relevansi ketiga model tersebut penting sebagai dasar dalam menentukan model evaluasi yang sesuai dengan kebutuhan dan tujuan evaluasi yang ingin dicapai.

Berdasarkan uraian tersebut, artikel ini bertujuan untuk menganalisis model CIPP, iluminatif, dan responsif dalam evaluasi kurikulum Pendidikan Agama Islam serta mengkaji relevansinya dalam pengembangan kurikulum PAI. Kajian ini diharapkan dapat memberikan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai karakteristik masing-masing model evaluasi sekaligus menjadi referensi bagi pelaksanaan evaluasi kurikulum yang lebih efektif dan berkelanjutan.

2. KAJIAN TEORITIS

Secara etimologis, istilah “evaluasi” berasal dari bahasa Inggris, yaitu *evaluation*, yang berakar dari kata *value* dan bermakna nilai atau harga. Tyler dalam Asrori menjelaskan bahwa evaluasi adalah prosedur yang dilakukan untuk mengetahui apakah tujuan pendidikan telah tercapai atau belum. Sementara itu dalam rujukan yang sama, Arikunto mendefinisikan evaluasi sebagai proses pengambilan keputusan berdasarkan ukuran baik dan buruk yang bersifat kualitatif. Ia juga menjelaskan bahwa evaluasi mencakup kegiatan pengumpulan data untuk mengetahui sejauh mana tujuan pendidikan telah tercapai pada aspek maupun komponen tertentu, yang kemudian digunakan sebagai dasar dalam pengambilan keputusan. Berdasarkan beberapa pendapat tersebut, dapat disimpulkan bahwa evaluasi merupakan penerapan prosedur ilmiah yang dilakukan secara sistematis untuk menilai perencanaan, pelaksanaan, dan efektivitas suatu program. Evaluasi juga dapat dipahami sebagai tindakan atau proses untuk menentukan nilai terhadap sesuatu (Asrori, 2025).

Kurikulum dipahami sebagai seperangkat rencana yang memuat tujuan, isi, bahan pelajaran, serta metode yang digunakan sebagai pedoman dalam penyelenggaraan kegiatan

pembelajaran untuk mencapai tujuan tertentu sebagaimana tercantum dalam Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2003. Berdasarkan pengertian evaluasi dan kurikulum tersebut, evaluasi kurikulum dapat dipahami sebagai proses yang dilakukan secara sistematis dan berkelanjutan untuk memvalidasi serta menjamin keandalan pengumpulan data dalam menentukan kebijakan yang berkaitan dengan kurikulum, baik dari segi tujuan, isi, maupun metode pembelajaran. Evaluasi ini juga menjadi upaya untuk mengatur dan menjamin mutu kurikulum agar sesuai dengan kriteria tertentu sehingga efektivitasnya dapat diketahui (Asrori, 2025).

Indikator yang dinilai dalam evaluasi kurikulum tidak hanya fokus pada efektif atau tidaknya pelaksanaan kurikulum, tetapi juga mencakup relevansi, efisiensi, dan kelayakan program. Nisa dan Hamami, mengutip pendapat Cronbach dalam Sukmawati, menjelaskan bahwa fungsi evaluasi kurikulum dibedakan menjadi dua. Fungsi pertama dianggap lebih penting, yaitu untuk menentukan bagian-bagian kurikulum yang masih perlu diperbaiki. Fungsi kedua berkaitan dengan dampak yang ditimbulkan, seperti pemberian penghargaan atau bentuk apresiasi terhadap program yang telah diterapkan di lapangan (Nisa & Hamami, 2023).

Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), evaluasi kurikulum perlu merangkum aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik, serta memperhatikan tujuan utama pendidikan Islam, yaitu membentuk insan yang berakhlak mulia. Oleh sebab itu, evaluasi tidak hanya fokus pada hasil belajar akademik, tetapi juga pada perkembangan moral, spiritual, dan sikap keagamaan peserta didik (Robany & Saputra, 2025). Evaluasi kurikulum PAI memiliki beberapa manfaat, diantaranya untuk mengetahui kelebihan dan kekurangan program berdasarkan tujuan yang telah ditetapkan, menjadi dasar dalam menentukan keputusan apakah program diterima, ditolak, atau direvisi, serta menyaring data yang dapat digunakan sebagai pendukung dalam pengambilan keputusan ((Nisa & Hamami, 2023).

Mengingat evaluasi kurikulum mencakup berbagai komponen dan tujuan yang beragam, pelaksanaannya memerlukan suatu kerangka evaluasi yang dapat membantu proses pengumpulan, analisis, dan interpretasi data secara sistematis. Kerangka tersebut diperlukan agar informasi yang diperoleh tidak hanya menggambarkan tingkat pemenuhan tujuan kurikulum, melainkan juga dapat digunakan sebagai bahan pertimbangan dalam penentuan kebijakan dan pengembangan kurikulum dalam jangka panjang. Dalam praktiknya, berbagai model evaluasi telah dikembangkan untuk memenuhi kebutuhan tersebut, yang masing-masing memiliki karakteristik, prosedur, dan fokus evaluasi yang berbeda (Hasan, 2008). Perbedaan karakteristik tersebut kemudian melahirkan berbagai pendekatan evaluasi yang dapat digunakan sesuai dengan fokus dan kebutuhan evaluasi yang dilakukan.

3. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menerapkan pendekatan kualitatif dengan dengan jenis studi kepustakaan (library research). Data penelitian dikumpulkan melalui telaah dokumentasi terhadap buku, artikel ilmiah, dan berbagai referensi akademik yang berkaitan dengan model evaluasi CIPP, iluminatif, dan responsif dalam evaluasi kurikulum Pendidikan Agama Islam. Data yang telah dihimpun kemudian dianalisis menggunakan teknik *content analysis* melalui proses pemilahan data, penyajian data, dan perumusan kesimpulan untuk mengidentifikasi karakteristik, kelebihan, kelemahan, serta relevansi masing-masing model evaluasi.

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

Model CIPP

Model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) merupakan model evaluasi yang dikembangkan oleh tim yang dipimpin oleh Daniel L. Stufflebeam pada tahun 1965 (Rahmayanti dkk., 2024). Model ini, yang juga dikenal sebagai model PDK (*Phi Delta Kappa*), terdiri atas empat komponen utama, yaitu evaluasi konteks (*context*), masukan (*input*), proses (*process*), dan hasil (*product*) (Hasan, 2008). Model CIPP dirancang untuk menyediakan informasi yang komprehensif dalam mendukung pengambilan keputusan, baik untuk memperbaiki, mengembangkan, maupun menentukan keberlanjutan suatu program atau kurikulum (Nasution, 2006). Dengan cakupan evaluasi yang menyeluruh, model ini memungkinkan evaluator memperoleh gambaran yang utuh mengenai kurikulum, mulai dari kondisi awal yang melatarbelakanginya, sumber daya yang tersedia, proses pelaksanaan, hingga hasil yang dicapai.

Evaluasi konteks (*context evaluation*) bertujuan menilai kondisi yang sedang berlangsung dalam suatu lembaga pendidikan dengan mengidentifikasi kebutuhan, tujuan, serta lingkungan yang mempengaruhi pelaksanaan kurikulum. Evaluasi ini membantu menentukan apakah tujuan pembelajaran yang dirancang telah sesuai dengan kebutuhan nyata di lapangan dan dilakukan berdasarkan kondisi awal yang ada tanpa harus menunggu adanya kurikulum baru (Hasan, 2008). Selain itu, evaluasi konteks berfungsi untuk menemukan kelebihan dan kekurangan program, mendiagnosis masalah yang muncul, memberikan alternatif solusi, serta memastikan bahwa tujuan dan prioritas kurikulum telah disesuaikan dengan kebutuhan pelaksanaannya (Achmadin dkk., 2024).

Evaluasi masukan (*input evaluation*) merupakan tahap yang memberikan pertimbangan terhadap keberhasilan pelaksanaan kurikulum melalui penilaian terhadap sumber daya yang tersedia, baik yang bersifat material maupun personal, serta berbagai kemungkinan

yang dapat dihadapi pada saat program dijalankan (Hasan, 2008). Menurut Stufflebeam dan Shinkfield, evaluasi input diarahkan untuk menentukan cara terbaik dalam mencapai tujuan program, termasuk menilai sumber daya yang tersedia, menentukan alternatif yang dapat dipilih, menyusun strategi, serta menetapkan prosedur kerja yang tepat. Oleh karena itu, komponen yang dinilai dalam evaluasi ini mencakup sumber daya manusia, sarana dan prasarana, anggaran, serta berbagai kebijakan yang mendukung pelaksanaan program (Achmadin dkk., 2024).

Evaluasi proses (*process evaluation*) fokus pada pelaksanaan kurikulum yang sedang berlangsung. Jika evaluasi konteks memandang kurikulum sebagai gagasan dan evaluasi masukan sebagai rencana, maka evaluasi proses melihat kurikulum dalam bentuk realitas pelaksanaan (Hasan, 2008). Evaluasi ini bertujuan memberikan umpan balik kepada pengelola dan pelaksana program mengenai kesesuaian pelaksanaan kegiatan dengan rencana yang telah ditetapkan, efisiensi penggunaan sumber daya, serta kemampuan pihak yang terlibat dalam menjalankan tugas dan tanggung jawabnya. Selain itu, evaluasi proses juga berfungsi mendeteksi berbagai kendala yang muncul selama implementasi kurikulum dan menjadi dasar dalam pengambilan keputusan untuk perbaikan program (Achmadin dkk., 2024).

Tahap terakhir adalah evaluasi hasil (*product evaluation*), yaitu evaluasi yang digunakan untuk mengkaji tingkat keberhasilan kurikulum dalam mengakomodasi kebutuhan para penggunanya. Evaluasi ini bertujuan mengidentifikasi implikasi program, baik yang dirasakan secara langsung maupun yang muncul secara tidak langsung, serta menilai dampak yang ditimbulkan oleh program, baik positif maupun negatif (Hasan, 2008). Hasil evaluasi produk kemudian dapat digunakan sebagai dasar dalam menentukan apakah program perlu dilanjutkan, diperbaiki, atau dihentikan, sekaligus menjadi acuan dalam menentukan tindak lanjut setelah program dilaksanakan (Achmadin dkk., 2024).

Model evaluasi CIPP memiliki beberapa kekuatan, di antaranya cakupan evaluasi yang komprehensif karena tidak hanya fokus pada hasil akhir, tetapi juga mencakup konteks, masukan, proses, dan hasil program. Model ini dapat digunakan dalam evaluasi formatif maupun sumatif, memberikan gambaran yang rinci mengenai program, serta mendukung pengambilan keputusan dan penyusunan kebijakan pendidikan. Selain itu, pendekatan yang menyeluruh memungkinkan evaluator memahami program sejak latar belakang hingga proses pelaksanaannya sehingga dapat menjadi dasar yang kuat dalam penyusunan program lanjutan (Rahmayanti dkk., 2024).

Namun demikian, model CIPP juga memiliki keterbatasan. Model ini dinilai cenderung fokus pada proses yang bersifat ideal dibandingkan kondisi nyata di lapangan.

Selain itu, pendekatannya lebih menekankan aspek manajerial yang rasional daripada kompleksitas realitas empiris yang terjadi. Dalam konteks penerapan kurikulum, penggunaan model CIPP juga memerlukan proses evaluasi yang relatif kompleks sehingga tidak selalu mudah diterapkan secara optimal di setiap lembaga pendidikan (Rahmayanti dkk., 2024).

Model Iluminatif

Model evaluasi iluminatif digagas oleh Malcolm Parlett di Inggris. Model ini muncul sebagai tanggapan terhadap dua model evaluasi yang telah berkembang sebelumnya, yaitu Model *Measurement* dan Model *Congruence* (Ilmi & Rodiah, 2024). Pengembangan model evaluasi iluminatif didasarkan pada dua konsep utama, yakni sistem instruksional (*instructional system*) dan lingkungan belajar (*learning milieu*). Sistem instruksional dipahami sebagai kumpulan katalog, prospektus, serta laporan pendidikan yang memuat berbagai rencana dan pernyataan resmi terkait pelaksanaan pembelajaran. Standar Isi dan Standar Kompetensi Lulusan, misalnya, termasuk dalam sistem instruksional. Sementara itu, lingkungan belajar diartikan sebagai lingkungan sosial, psikologis, dan material tempat guru serta murid saling berinteraksi dalam proses pembelajaran (Hasan, 2008).

Model evaluasi iluminatif memberikan perhatian yang lebih luas, tidak hanya pada kegiatan pembelajaran di kelas tempat kurikulum diterapkan (Hasan, 2008). Model ini menekankan pemahaman yang mendalam mengenai bagaimana kurikulum diterapkan serta pengaruhnya terhadap lingkungan pendidikan. Evaluasi dalam model ini lebih fokus pada proses pelaksanaan kurikulum dan efeknya terhadap pemahaman maupun pengalaman peserta didik, pendidik, pemangku kepentingan, serta pihak-pihak yang terlibat (Ilmi & Rodiah, 2024). Aspek yang dievaluasi meliputi pelaksanaan kurikulum di lapangan, pengaruh kondisi sekolah terhadap penerapan kurikulum, serta kelebihan dan kekurangan kurikulum dalam mendukung proses belajar siswa. Penyajian data dalam model evaluasi ini dilakukan melalui uraian dan penafsiran sehingga berbeda dengan model evaluasi lain yang umumnya lebih menekankan pengukuran dan prediksi (Syaefudin & Baroroh, 2023).

Dalam pelaksanaannya, model evaluasi iluminatif terbagi atas tiga tahapan, yaitu observasi, inkuiri lanjutan, dan penjelasan. Pada tahap observasi, evaluator meninjau langsung kegiatan yang sedang berjalan di satuan pendidikan. Pengumpulan informasi dapat dilakukan melalui studi dokumen, wawancara, penyebaran kuesioner, maupun tes. Data hasil observasi tersebut menjadi bahan utama bagi evaluator dalam melakukan evaluasi. Dari data yang terkumpul, evaluator dapat mengidentifikasi persoalan utama, pola yang berulang, serta berbagai problem krusial dalam implementasi kurikulum di satuan pendidikan (Hasan, 2008).

Tahap kedua adalah inkuiri lanjutan. Pada tahap ini, evaluator tidak sepenuhnya terpaku pada temuan di tahap observasi karena masih memungkinkan adanya perubahan atau penyesuaian. Misalnya, isu yang sebelumnya dianggap penting dapat diganti apabila sudah tidak relevan dan ditemukan isu baru yang lebih sesuai. Melalui inkuiri lanjutan, evaluator berusaha memperkuat dan memperjelas isu, kecenderungan, serta berbagai persoalan yang ditemukan hingga mencapai titik di mana tidak ada lagi masalah baru yang muncul (Hasan, 2008).

Tahap terakhir adalah penjelasan. Berdasarkan data yang telah dikumpulkan, evaluator berupaya mengidentifikasi prinsip-prinsip umum yang melandasi pelaksanaan kurikulum di satuan pendidikan tersebut. Selain itu, evaluator juga mencari pola hubungan kausal untuk menjelaskan alasan suatu kegiatan dapat dianggap berhasil, sementara kegiatan lainnya dinilai kurang berhasil atau gagal (Hasan, 2008).

Model Responsif

Model evaluasi responsif yang diinisiasi oleh Robert E. Stake merupakan pendekatan evaluasi yang berorientasi pada kebutuhan nyata serta informasi yang dianggap penting bagi para pemangku kepentingan dalam pelaksanaan suatu program. Evaluasi dalam model ini bersifat lebih terbuka, fleksibel, dan kontekstual karena memberikan perhatian khusus pada berbagai persoalan yang muncul di lapangan serta harapan dan kebutuhan para pengguna hasil evaluasi. Salah satu ciri utama model responsif adalah fokusnya terhadap isu-isu yang dipandang relevan dan penting oleh para *stakeholder*. Model ini juga menekankan urgensi dialog dan komunikasi dengan pengguna hasil evaluasi, seperti pengelola program, guru, murid, orang tua, maupun pihak lain yang terlibat secara langsung ataupun tidak langsung (Anirowati dkk., 2025).

Dari segi metode, model Stake lebih banyak menggunakan data kualitatif dan naratif, seperti wawancara, observasi, dan dokumentasi, untuk memahami dinamika sosial serta perilaku yang tidak selalu dapat dijelaskan melalui angka. Hasil evaluasi disajikan dalam bentuk laporan deskriptif yang memuat konteks dan interpretasi secara mendalam, sehingga mampu menggambarkan kondisi nyata di lapangan secara lebih utuh (Anirowati dkk., 2025).

Proses evaluasi responsif diawali dengan tahap perencanaan dan pengorganisasian evaluasi melalui negosiasi serta penyusunan kontrak antara evaluator dan pihak yang menjadi subjek evaluasi. Kontrak tersebut umumnya mencakup objek dan tujuan evaluasi, hak akses terhadap dokumen dan informasi, jaminan kerahasiaan data, serta identifikasi *stakeholder* yang terlibat. Tahap berikutnya adalah identifikasi *stakeholder*, baik terkait jenis, jumlah, maupun pihak yang akan dilibatkan dalam proses evaluasi. Setelah itu dilakukan identifikasi,

pengumpulan, dan analisis informasi yang mencakup objek evaluasi, standar penilaian, serta berbagai pendapat, isu, dan nilai yang berkembang di kalangan *stakeholder*. Selanjutnya, hasil evaluasi disusun dalam bentuk laporan yang dibahas bersama *stakeholder* untuk memperoleh kesepakatan mengenai hasil evaluasi dan rekomendasi yang diberikan (DP, 2023).

Model evaluasi responsif memiliki keunggulan berupa fleksibilitas dalam pelaksanaannya. Proses evaluasi dapat disesuaikan dengan perkembangan situasi di lapangan, tidak terpaku pada instrumen awal, dan terbuka terhadap munculnya temuan baru yang sebelumnya belum direncanakan. Pendekatan ini sangat sesuai digunakan untuk mengevaluasi program yang bersifat kompleks, kontekstual, serta melibatkan banyak pihak dengan kepentingan yang beragam.

Meskipun demikian, model evaluasi responsif juga memiliki beberapa kelemahan. Salah satunya adalah kurangnya struktur dan standar baku dalam proses pelaksanaannya. Kondisi tersebut dapat membuat evaluasi terlalu bergantung pada penafsiran evaluator, sehingga berpotensi menimbulkan subjektivitas dan bias, terutama apabila evaluator kurang memiliki pengalaman atau kepekaan terhadap konteks sosial dan budaya tempat program dilaksanakan (Anirowati dkk., 2025).

Relevansi Model Evaluasi dalam Pengembangan Kurikulum PAI

Berdasarkan hasil kajian, model CIPP dapat dipandang sebagai model evaluasi yang paling komprehensif karena mengevaluasi program melalui empat komponen yang saling berkaitan, yaitu *context*, *input*, *process*, dan *product* (Rahmayanti dkk., 2024). Melalui model ini, evaluator tidak hanya menilai hasil akhir kurikulum, tetapi juga mengidentifikasi kebutuhan yang melatarbelakangi program, kesiapan sumber daya yang tersedia, serta proses implementasinya. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), komponen input melingkupi karakteristik peserta didik, kompetensi guru, dan kurikulum yang dipakai, sedangkan komponen proses berkaitan dengan pelaksanaan pembelajaran melalui pemanfaatan metode, media, lingkungan belajar, serta sarana dan prasarana pendidikan. Adapun komponen produk tidak hanya menilai pencapaian pengetahuan, namun juga perkembangan sikap dan keterampilan peserta didik (Qofia, 2025). Bahkan, evaluasi dapat diarahkan pada outcome atau dampak jangka panjang kurikulum, seperti terbentuknya perilaku religius, sikap moderasi beragama, dan kepedulian terhadap lingkungan. Oleh karena itu, model CIPP mampu memberikan gambaran yang lebih menyeluruh terkait efektivitas kurikulum sekaligus faktor-faktor yang mempengaruhi keberhasilan pelaksanaannya.

Meskipun demikian, hasil analisis menunjukkan bahwa tidak terdapat satu model evaluasi yang secara mutlak paling tepat untuk digunakan dalam evaluasi kurikulum PAI.

Setiap model memiliki fokus dan karakteristik yang berbeda. Model CIPP lebih sesuai digunakan untuk memperoleh gambaran program secara menyeluruh, sedangkan model iluminatif fokus pada pemahaman yang mendalam terhadap proses pelaksanaan kurikulum, pengalaman belajar peserta didik, serta berbagai faktor yang mempengaruhi implementasinya dalam konteks nyata (Asrori, 2025). Sementara itu, model responsif lebih menekankan kebutuhan dan pandangan para pemangku kepentingan dalam proses evaluasi (Anirowati dkk., 2025). Dengan demikian, pemilihan model evaluasi sebaiknya didasarkan pada tujuan evaluasi, aspek yang ingin dikaji, dan konteks lembaga pendidikan yang dievaluasi. Dalam perspektif ini, efektivitas suatu model tidak ditentukan oleh keunggulannya dibanding model lain, melainkan oleh kesesuaiannya dalam menjawab kebutuhan evaluasi yang dihadapi.

Selain digunakan secara mandiri, berbagai model evaluasi juga memungkinkan untuk dikombinasikan guna menghasilkan informasi yang lebih komprehensif. Hasan menjelaskan bahwa evaluasi konteks dapat dilakukan secara terpisah, sedangkan evaluasi masukan, proses, dan produk memiliki keterkaitan yang kuat sehingga idealnya dilaksanakan dalam satu rangkaian evaluasi (Hasan, 2008). Pandangan tersebut menandakan bahwa evaluasi kurikulum bersifat fleksibel dan dapat disesuaikan dengan kebutuhan evaluasi yang dilakukan. Dalam konteks PAI yang tidak sekedar mengutamakan pada hasil akademik, tetapi juga pada pembinaan karakter dan internalisasi nilai-nilai keagamaan, kombinasi beberapa model evaluasi berpotensi menghasilkan gambaran yang lebih utuh mengenai efektivitas kurikulum. Hasil evaluasi tersebut dapat dimanfaatkan oleh sekolah dan madrasah sebagai dasar untuk mengidentifikasi kebutuhan peserta didik, memperbaiki proses pembelajaran, meningkatkan kompetensi guru, mengembangkan perangkat pembelajaran, serta memperkuat pencapaian tujuan pendidikan Islam secara berkelanjutan (Qofia, 2025). Oleh karena itu, evaluasi kurikulum perlu dilakukan secara berkala agar kurikulum yang diterapkan tetap relevan dengan kebutuhan peserta didik, perkembangan masyarakat, dan tuntutan pendidikan yang terus berubah.

5. KESIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil penelitian, model CIPP, iluminatif, dan responsif memiliki karakteristik serta fokus evaluasi yang berbeda dalam evaluasi kurikulum Pendidikan Agama Islam. Model CIPP memberikan evaluasi yang paling komprehensif melalui aspek konteks, masukan, proses, dan hasil. Model iluminatif fokus pada pemahaman mendalam terhadap pelaksanaan kurikulum dalam konteks nyata, sedangkan model responsif menekankan kebutuhan dan pandangan para pemangku kepentingan. Perbedaan karakteristik tersebut

merefleksikan bahwa setiap model memiliki relevansi dan kontribusi yang berbeda dalam mendukung pengembangan kurikulum PAI sesuai dengan tujuan dan kebutuhan evaluasi yang dilakukan. Oleh karena itu, pemilihan model evaluasi perlu disesuaikan dengan tujuan, kebutuhan, dan konteks evaluasi agar dapat mendukung pengembangan kurikulum PAI secara lebih efektif.

Penelitian ini diharapkan dapat menjadi acuan bagi akademisi dan praktisi pendidikan dalam memilih model evaluasi yang sesuai dengan kebutuhan pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam. Ke depan, kajian serupa dapat dikembangkan melalui penelitian empiris maupun pengkajian model evaluasi lainnya sehingga memperkaya khazanah evaluasi kurikulum PAI dan menghasilkan rekomendasi yang lebih kontekstual.

DAFTAR REFERENSI

- Achmadin, B. Z., Zuhriyah, I. A., & Barizi, A. (2024). Evaluation Model of Islamic Religious Education Learning Program at Madrasah 'Aliyah Level in East Java. *Al-Riwayah : Jurnal Kependidikan*, 16(2), 185–212. <https://doi.org/10.47945/al-riwayah.v16i2.1482>
- Anirowati, L., Rahma, S., & Komariah, N. (2025). Model-Model Evaluasi Pendidikan. *Indonesian Journal of Social Science and Education (IJOSSE)*, 1(3), 133–145. <https://doi.org/10.62567/ijosse.v1i3.1257>
- Arofah, E. F. (2021). Evaluasi Kurikulum Pendidikan. *Jurnal Tawadhu*, 5(2), 218–229. <https://doi.org/10.52802/twd.v5i2.236>
- Asrori, H. (2025). Model Evaluasi Kurikulum Pendidikan Islam di Madrasah dalam Menghadapi Tantangan Era Digital. *QuranicEdu: Journal of Islamic Education*, 5(1), 68–81. <https://doi.org/10.37252/quranicedu.v5i1.1419>
- DP, U. (2023). Evaluasi Program Pendekatan Responsive Evaluation Model Terhadap Madrasah MAN Model. *Darul Ulum: Jurnal Ilmiah Keagamaan, Pendidikan dan Kemasyarakatan*, 14(1), 106–124. <https://doi.org/10.62815/darululum.v14i1.130>
- Hasan, S. H. (2008). *Evaluasi Kurikulum*. PT Remaja Rosdakarya.
- Ilmi, N., & Rodiah, K. (2024). Model-Model Evaluasi Pembelajaran PAI (Model Pengukuran, Model Kesesuaian, Model Sistem dan Model Illuminatif). *Journal Multicultural of Islamic Education*, 7(2), 12–23. <https://doi.org/10.35891/ims.v7i2.5282>
- Nasution, S. (2006). *Kurikulum dan Pengajaran*. PT Bumi Aksara.
- Nisa, F. I., & Hamami, T. (2023). Evaluasi Kurikulum Pendidikan Agama Islam. *Risalah: Jurnal Pendidikan dan Studi Islam*, 9(3), 1374–1386. https://doi.org/10.31943/jurnal_risalah.v9i3.548
- Qofia, W. N. N. (2025). Evaluasi Pelaksanaan Pendidikan Agama Islam di Sekolah Menengah Pertama: Studi Kasus pada Implementasi Kurikulum Merdeka. *Afeksi: Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 6(5), 977–984. <https://doi.org/10.59698/afeksi.v6i5.576>

- Rahmawati, R., Juniarni, C., & Hilmin, H. (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>
- Rahmayanti, J. D., Chusnah, N. I. N., & Suparto, S. (2024). CIPP Evaluation Model in Learning in Madrasah Ibtidaiyah. *Magistra: Jurnal Media Pengembangan Ilmu Pendidikan Dasar Dan Keislaman*, 15(1), 33–42. <https://doi.org/10.31942/mgs.v15i1.10917>
- Robany, D., & Saputra, A. (2025). Evaluasi Kurikulum Pendidikan PAI. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP)*, 3(7), 759–766. <https://jutepe-joln.net/index.php/JURDIKAN/article/view/1062>
- Sabbihisma, S., Yantoro, Y., Hadiyanto, H., & Eka Sastrawati. (2025). Permasalahan Pendidikan di Tinjau Dari Kurikulum Pendidikan. *Gudang Jurnal Multidisiplin Ilmu*, 3(10), 32–38. <https://doi.org/10.59435/gjmi.v3i10.1840>
- Syaefudin, F., & Baroroh, U. (2023). Metode Evaluasi Illuminative dalam Upaya Mengatasi Perbedaan Kemampuan Siswa dalam Mengikuti Pembelajaran Bahasa Arab Tingkat Sekolah Menengah Atas. *Jurnal Ihtimam*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.36668/jih.v6i1.422>