

BAB II

KAJIAN TEORI

A. Evaluasi

1. Pengertian Evaluasi Pendidikan

Evaluasi pendidikan merupakan proses yang dirancang secara sistematis untuk menentukan nilai suatu hal yang berkaitan dengan kegiatan pendidikan, seperti kurikulum, program, proses belajar mengajar, atau hasil belajar peserta didik. Tujuan utama dari evaluasi adalah untuk mengambil keputusan atau membuat kebijakan yang lebih baik di masa depan.²⁴ Secara esensial, Evaluasi Pendidikan dapat didefinisikan sebagai prosedur sistematis untuk mengumpulkan dan menganalisis informasi yang dibutuhkan guna menentukan nilai suatu program atau intervensi pendidikan (Stake, 2004, hlm. 5). Proses ini tidak hanya terbatas pada pengukuran hasil belajar siswa, tetapi mencakup penilaian terhadap seluruh komponen dan interaksi dalam sistem pendidikan. Melalui evaluasi, pihak terkait seperti guru, administrator, atau pembuat kebijakan dapat memperoleh data yang objektif untuk menetapkan apakah tujuan pendidikan telah tercapai dan sejauh mana efektivitas komponen-komponen yang digunakan (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, hlm. 35).²⁵

2. Evaluasi Program

Evaluasi Program adalah ranah yang lebih spesifik dan fokus dibandingkan evaluasi pendidikan secara umum. Dalam konteks tesis Anda, di mana Anda mengevaluasi program Pembelajaran Mendalam PAI, definisi ini sangat relevan.²⁶

²⁴ Stufflebeam, Daniel L., & Shinkfield, Anthony. *Evaluation Theory, Models, and Applications*. (San Francisco: Jossey-Bass. 2007), 35.

²⁵ Stake, Robert E, *Standards-Based and Responsive Evaluation*. (Thousand Oaks: Sage Publications 2004), 5.

²⁶ Fitzpatrick, Jody L., Sanders, James R., & Worthen, Blaine R. *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (Boston: Pearson Education, 2011), 5.

Evaluasi Program merujuk pada proses formal dan sistematis yang dilakukan untuk mengumpulkan, menganalisis, dan menafsirkan informasi mengenai efektivitas, efisiensi, dan relevansi suatu program yang telah dilaksanakan (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011, hlm. 5). Program dalam hal ini dapat berupa kurikulum, proyek, kebijakan, atau bahkan suatu metode pembelajaran tertentu. Evaluasi program bertujuan untuk membantu pihak pengambil keputusan (penyelenggara program) dalam menilai keberhasilan program, mengidentifikasi kelemahan, dan merumuskan rekomendasi untuk perbaikan atau keberlanjutan program (Stufflebeam, 2002, hlm. 10). Secara esensial, evaluasi program merupakan proses bertanya secara kritis tentang manfaat dan kinerja suatu intervensi yang direncanakan.²⁷

3. Fungsi Evaluasi Program

Evaluasi program memiliki peran fungsional yang krusial dalam siklus manajemen pendidikan. Fungsi-fungsi ini utamanya berkaitan dengan pengambilan keputusan, peningkatan kualitas, dan pertanggungjawaban. Secara umum, fungsi utama evaluasi program dapat dikategorikan menjadi empat aspek penting, antara lain:²⁸

- 1) Pengambilan Keputusan (*Decision Making*): Evaluasi memberikan informasi esensial yang digunakan oleh manajer dan pembuat kebijakan untuk menentukan apakah suatu program perlu dipertahankan, dimodifikasi, dihentikan, atau diperluas ke lokasi lain. Temuan evaluasi berfungsi sebagai dasar rasional untuk tindakan administratif.
- 2) Penyempurnaan Program (*Program Improvement*): Melalui diagnosis yang sistematis, evaluasi mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan yang ada dalam perencanaan, masukan, dan proses pelaksanaan. Hasil diagnostik ini menjadi masukan berharga untuk melakukan perbaikan program secara berkelanjutan (*formative function*).

²⁷ Stufflebeam, Daniel L. *CIPP Evaluation Model Checklist* (Portland: Western Michigan University, 2002), 10.

²⁸ Worthen, Blaine R., Sanders, James R., & Fitzpatrick, Jody L. *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (New York: Longman, 1997), 14.

- 3) Pertanggungjawaban (*Accountability*): Evaluasi berperan sebagai alat untuk mempertanggungjawabkan penggunaan sumber daya (dana, waktu, tenaga) kepada para pemangku kepentingan (misalnya orang tua, pemerintah, atau donor). Hasil evaluasi menunjukkan sejauh mana program telah mencapai tujuannya dengan efektif dan efisien (*summative function*).
- 4) Kontribusi pada Ilmu Pengetahuan dan Teori: Evaluasi program yang dirancang dengan baik dapat menghasilkan temuan yang tidak hanya berguna bagi program itu sendiri, tetapi juga memberikan kontribusi pada pengembangan teori dan praktik pendidikan di masa depan, serta menjadi rujukan bagi program serupa lainnya.

4. Prinsip Evaluasi Program

Untuk memastikan bahwa proses evaluasi memberikan hasil yang valid, andal, dan bermanfaat, pelaksanaannya harus berpegang pada prinsip-prinsip etika dan profesionalitas tertentu. Terdapat beberapa prinsip dasar yang harus dipegang teguh dalam melaksanakan evaluasi program agar hasilnya dapat diterima dan digunakan secara optimal, diantaranya meliputi:²⁹

- 1) Validitas dan Reliabilitas: Data dan informasi yang dikumpulkan harus valid (mengukur apa yang seharusnya diukur) dan reliabel (konsisten jika diulang). Instrumen dan prosedur evaluasi harus dirancang dengan cermat dan teruji.
- 2) Manfaat (*Utility*): Evaluasi harus dirancang sedemikian rupa sehingga informasinya relevan dan berguna bagi pihak-pihak yang berkepentingan dalam pengambilan keputusan. Hasil evaluasi tidak boleh hanya bersifat laporan, tetapi harus bisa diimplementasikan.
- 3) Kelayakan (*Feasibility*): Proses evaluasi harus dilakukan secara realistis, bijaksana, dan ekonomis dalam batas-batas sumber daya yang tersedia, baik itu waktu, anggaran, maupun personel.
- 4) Etika (*Propriety*): Evaluasi harus dilakukan dengan memperhatikan moralitas, etika, dan integritas. Hal ini mencakup perlindungan

²⁹ Guba, Egon G., & Lincoln, Yvonna S. *Fourth Generation Evaluation* (Newbury Park: Sage Publications 1989), 248.

terhadap kerahasiaan subjek penelitian, menghindari konflik kepentingan, dan memastikan perlakuan yang adil terhadap semua pihak yang terlibat.

- 5) Objektivitas dan Imparsialitas: Evaluator harus menjaga sikap netral dan profesional, memastikan bahwa penilaian didasarkan pada bukti dan data yang kuat, bukan dipengaruhi oleh kepentingan pribadi atau pihak-pihak tertentu.

5. Model-Model Evaluasi Program

Dalam literatur evaluasi modern, berbagai model telah dikembangkan oleh para ahli untuk memenuhi kebutuhan evaluasi pada konteks yang berbeda-beda. Salah satu model yang paling berpengaruh adalah CIPP Model (*Context, Input, Process, Product*) yang dikembangkan oleh Stufflebeam, yang menekankan bahwa evaluasi tidak hanya meninjau hasil akhir, tetapi juga mempertimbangkan landasan kebutuhan program, perencanaan sumber daya, dan kualitas proses implementasi.³⁰ Selain itu, Kirkpatrick Model yang awalnya digunakan dalam evaluasi pelatihan juga banyak diadopsi dalam bidang pendidikan dan organisasi; model ini mengukur empat tingkat evaluasi yaitu reaksi, pembelajaran, perubahan perilaku, dan hasil akhir.³¹

Model lain yang sering digunakan adalah *Goal-Attainment Model* (Tyler Model) yang berorientasi pada pencapaian tujuan yang telah dirumuskan dalam perencanaan program; model ini menilai sejauh mana tujuan operasional tercapai secara terukur.³² Sementara itu, *Stake's Responsive Evaluation Model* berfokus pada kebutuhan dan pengalaman para pemangku kepentingan (*stakeholders*) sehingga pelaksanaan evaluasi lebih bersifat naturalistik dan menyesuaikan konteks nyata program.³³ Pendekatan yang berbeda diperkenalkan oleh Parlett dan

³⁰ Daniel L. Stufflebeam & Anthony J. Shinkfield, *Evaluation Theory, Models, & Applications*, 2nd ed. (San Francisco: Jossey-Bass, 2007), 8–10.

³¹ Donald L. Kirkpatrick & James D. Kirkpatrick, *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, 3rd ed. (San Francisco: Berrett-Koehler, 2006), 21–26.

³² Ralph Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: University of Chicago Press, 1949), hlm. 104–110.

³³ Robert E. Stake, *Responsive Evaluation*, dalam *Evaluation Models*, ed. Wade & House (New

Hamilton melalui *Illuminative Evaluation*, yaitu evaluasi yang berusaha memahami realitas program secara menyeluruh, termasuk faktor sosial dan budaya yang memengaruhi keberjalanan program.³⁴

Dalam bidang perencanaan sosial dan manajemen publik, dikenal pula *Logic Model Logical Framework (Logframe)* yang menampilkan hubungan logis antara input, aktivitas, output, outcome, dan dampak; model ini membantu evaluator menilai konsistensi logis dan hasil terukur dari sebuah program.³⁵ Adapun *Discrepancy Model* yang dikenalkan oleh Provus menitikberatkan pada identifikasi kesenjangan antara standar program dengan kondisi nyata implementasi di lapangan.³⁶ Lebih jauh lagi, *Countenance Model* dari Stake menyediakan struktur evaluasi yang membandingkan antara intent program (rencana) dan observations (kenyataan), sehingga evaluator dapat mendokumentasikan proses dan hasil secara lebih komprehensif.³⁷

Selain model-model tersebut, terdapat pula UCE Model (*Utilization-Focused Evaluation*) oleh Patton yang menempatkan kebermanfaatan hasil evaluasi sebagai pusat analisis utama; evaluasi dilakukan dengan orientasi pada pihak yang akan menggunakan hasilnya.³⁸ *Model Theory-Based Evaluation* yang berkembang kemudian berupaya menilai program dengan menganalisis teori perubahan (*theory of change*) yang mendasarinya, sehingga evaluator dapat menilai apakah alur kausal dalam program berjalan sebagaimana diasumsikan.³⁹ Sementara itu, dalam konteks pendidikan, juga dikenal Model Evaluasi Berbasis Kriteria (*Criterion-Referenced Evaluation*) dan Model Evaluasi

York: Springer, 1993), 83–92.

³⁴ Malcolm Parlett & David Hamilton, *Evaluation as Illumination*, dalam *Curriculum Evaluation Today* (London: Macmillan, 1977), 144–150

³⁵ W. K. Kellogg Foundation, *Logic Model Development Guide* (Michigan: WKCF, 2004). 1-7

³⁶ Malcolm Provus, *Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment* (Berkeley, CA: McCutchan Publishing, 1971), 18–24.

³⁷ Robert Stake, *The Countenance of Educational Evaluation* (Chicago: Rand McNally, 1967), 523–531.

³⁸ Michael Quinn Patton, *Utilization-Focused Evaluation*, 4th ed. (Thousand Oaks: Sage, 2008). 37-39

³⁹ Carol Weiss, *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies* (New Jersey: Prentice Hall, 1998). 55-59

Berbasis Tujuan (*Objectives-Based Evaluation*) yang masing-masing berorientasi pada pemenuhan standar tertentu serta pencapaian tujuan yang telah ditetapkan.⁴⁰

Dari berbagai model tersebut, para ahli menyatakan bahwa tidak ada satu model pun yang dapat digunakan secara universal pada semua situasi. Pemilihan model yang tepat sangat bergantung pada sifat program, kebutuhan pemangku kepentingan, serta tujuan evaluasi yang ingin dicapai. Dengan demikian, peneliti harus mempertimbangkan karakteristik masing-masing model untuk memastikan bahwa proses evaluasi yang dilakukan menghasilkan informasi yang akurat, relevan, dan dapat dimanfaatkan dalam pengembangan program di masa depan.

Meskipun berbagai model evaluasi memiliki keunggulan masing-masing, karakteristik penelitian ini menuntut suatu pendekatan evaluatif yang mampu melihat program secara menyeluruh, mulai dari identifikasi kebutuhan, kesiapan sumber daya, pelaksanaan kegiatan, hingga capaian akhir program. Oleh karena itu, dari sekian model evaluasi yang telah dikemukakan oleh para ahli, peneliti memilih menggunakan Model Evaluasi CIPP karena model ini memberikan kerangka kerja yang komprehensif untuk menilai keberjalanan program pendidikan secara holistik. Model CIPP tidak hanya berfokus pada hasil, tetapi juga menelaah konteks, perencanaan input, serta mutu proses implementasi, sehingga sangat relevan digunakan untuk mengevaluasi profil lulusan pada pembelajaran mendalam mata pelajaran Pendidikan Agama Islam di SD IT Bina Insani, yang dalam praktiknya melibatkan aspek kurikulum, lingkungan belajar, kompetensi pendidik, serta capaian pembelajaran peserta didik.

6. Model Evaluasi CIPP

Model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) dikembangkan oleh Daniel L. Stufflebeam pada akhir tahun 1960-an melalui *Ohio State University Evaluation Center*. Pengembangan model ini dilatarbelakangi

⁴⁰ J. P. Popham, *Criterion-Referenced Measurement*, 2nd ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1981), 15–18.

oleh kebutuhan akan pendekatan evaluasi yang tidak hanya menilai keberhasilan program pada tahap akhir, tetapi juga memberikan informasi berkelanjutan untuk memperbaiki proses perencanaan, implementasi, dan pengambilan keputusan.⁴¹ Stufflebeam menilai bahwa pendekatan evaluasi sebelumnya terlalu berfokus pada output atau hasil semata (*product-oriented*), sehingga sering gagal membantu manajer program dalam mengidentifikasi masalah sejak tahap awal penyusunan maupun selama pelaksanaan program.

Model CIPP kemudian dirumuskan sebagai *a decision-oriented evaluation model*, yaitu kerangka evaluasi yang dirancang untuk memberikan informasi relevan kepada para pengambil keputusan pada setiap tahap siklus program.⁴² Tujuan utama model ini bukan hanya menentukan apakah program berhasil atau gagal, tetapi terutama untuk meningkatkan program (*program improvement*) melalui pengumpulan data secara sistematis mengenai konteks, input, proses, dan produk akhir sebagai dasar untuk keputusan yang lebih akurat dan rasional.⁴³ Dengan demikian, model CIPP dianggap sebagai salah satu model evaluasi paling komprehensif karena memadukan fungsi formatif dan sumatif secara simultan.

Model CIPP mencakup empat komponen utama: *Context* (konteks), *Input* (masukan), *Process* (proses), dan *Product* (hasil).⁴⁴

7. Penerapan Model CIPP dalam Evaluasi Profil Lulusan Pembelajaran Mendalam PAI

Dalam penelitian ini, Model CIPP digunakan sebagai kerangka komprehensif untuk menilai ketercapaian profil lulusan pada pembelajaran mendalam Pendidikan Agama Islam (PAI). Model ini memandang evaluasi sebagai proses sistematis yang tidak hanya menilai

⁴¹ Daniel L. Stufflebeam & Anthony J. Shinkfield, *Evaluation Theory, Models, & Applications*, 2nd ed. 279–282.

⁴² Daniel L. Stufflebeam, *The CIPP Model for Evaluation*, dalam *Evaluation Models*, ed. G. F. Madaus, Michael Scriven & Daniel L. Stufflebeam (Boston: Kluwer-Nijhoff, 1983), hlm. 117–121.

⁴³ Daniel L. Stufflebeam & Chris L. S. Coryn, *Evaluation Theory, Models, and Applications*, 3rd ed. (San Francisco: Jossey-Bass, 2014), hlm. 223–225.

⁴⁴ Stufflebeam and Shinkfield.

hasil akhir, tetapi juga menelusuri kondisi lingkungan, kualitas input, serta dinamika pelaksanaan program. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan Stufflebeam bahwa CIPP dirancang untuk membantu pengambil keputusan dalam memahami efektivitas program secara menyeluruh, baik dari sisi perencanaan, struktur pendukung, pelaksanaan, maupun hasilnya.⁴⁵

Dalam konteks penelitian ini, model CIPP digunakan untuk mengevaluasi pembelajaran mendalam mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di SD IT Bina Insani Kediri sebagai lembaga pendidikan dasar berbasis Islam terpadu dalam pembelajaran mendalam (*Deep Learning*) pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI). Model CIPP digunakan sebagai kerangka evaluatif untuk menilai kesesuaian tujuan, kesiapan sumber daya, keterlaksanaan proses pembelajaran, serta capaian hasil pembelajaran yang tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga afektif dan spiritual. Model evaluasi CIPP mencakup empat komponen utama, yaitu evaluasi konteks (*context evaluation*), evaluasi masukan (*input evaluation*), evaluasi proses (*process evaluation*), dan evaluasi hasil atau produk (*product evaluation*).

1) Evaluasi Konteks (*Context Evaluation*)

Evaluasi konteks bertujuan untuk mengidentifikasi kebutuhan, masalah, dan peluang yang ada di lingkungan tempat program akan atau sedang dilaksanakan. Melalui evaluasi ini, evaluator dapat menentukan tujuan program yang relevan serta melihat apakah tujuan tersebut sesuai dengan kebutuhan sasaran program. Evaluasi konteks membantu dalam pengambilan keputusan perencanaan awal, serta menetapkan prioritas program.

Evaluasi konteks dalam pembelajaran mendalam PAI di SD IT Bina Insani Kediri berfokus pada analisis latar belakang, kebutuhan, serta tujuan pembelajaran yang hendak dicapai. Pembelajaran mendalam menekankan pemahaman bermakna, internalisasi nilai, dan kemampuan peserta didik dalam mengaitkan

⁴⁵ Daniel L. Stufflebeam & Anthony J. Shinkfield, *Evaluation Theory, Models, and Applications*, 2nd ed. (San Francisco: Jossey-Bass, 2007), 329-332.

materi dengan realitas kehidupan. Oleh karena itu, evaluasi konteks diarahkan untuk menilai sejauh mana tujuan pembelajaran PAI telah selaras dengan kebutuhan peserta didik dan visi pendidikan Islam.

Dalam mata pelajaran PAI di SD IT Bina Insani Kediri, tujuan pembelajaran tidak hanya diarahkan pada penguasaan materi ajar, tetapi juga pada pembentukan keimanan, akhlak mulia, serta kesadaran beragama peserta didik sesuai dengan visi dan misi sekolah Islam terpadu.⁴⁶ Evaluasi konteks menilai apakah tujuan tersebut telah dirumuskan secara jelas dan relevan untuk mendukung pembelajaran mendalam. Selain itu, evaluasi konteks juga mencakup analisis kebijakan sekolah, kurikulum, serta lingkungan belajar yang memungkinkan terlaksananya pembelajaran PAI yang bersifat reflektif, kontekstual, dan bermakna.

Dengan demikian, evaluasi konteks dalam pembelajaran mendalam PAI berfungsi untuk memastikan bahwa program pembelajaran disusun berdasarkan kebutuhan nyata peserta didik dan didukung oleh arah kebijakan pendidikan yang mendorong internalisasi nilai-nilai Islam secara mendalam.

2) Evaluasi Masukan (*Input Evaluation*)

Evaluasi input berfokus pada strategi, sumber daya, dan prosedur yang direncanakan untuk mencapai tujuan program. Evaluasi ini menilai kelayakan dan kecukupan dari desain program, termasuk kurikulum, tenaga pengajar, fasilitas, serta sumber dana. Tujuan dari input evaluation adalah memberikan dasar untuk memilih strategi dan rancangan program yang paling efektif dan efisien.⁴⁷

⁴⁶ Abdul Majid dan Dian Andayani, *Pendidikan Agama Islam Berbasis Kompetensi*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2017.

⁴⁷ S. Arikunto and C. S. A Jabar, *Evaluasi Program Pendidikan: Pedoman Teoritis Praktis Bagi Mahasiswa Dan Praktisi Pendidikan* (Jakarta: Bumi Aksara, 2010).

Evaluasi masukan dalam pembelajaran mendalam PAI di SD IT Bina Insani Kediri menitikberatkan pada kesiapan sumber daya yang mendukung pelaksanaan pembelajaran. Aspek input meliputi kompetensi guru PAI, karakteristik peserta didik, perangkat pembelajaran, serta sarana dan prasarana yang tersedia.

Guru PAI di SD IT Bina Insani Kediri memiliki peran strategis dalam pembelajaran mendalam sebagai fasilitator yang mampu mengarahkan peserta didik untuk berpikir kritis, reflektif, dan mampu mengaitkan ajaran Islam dengan kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, evaluasi input menilai kompetensi pedagogik dan profesional guru PAI, khususnya dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang mendorong keterlibatan aktif peserta didik.⁴⁸

Selain itu, perangkat pembelajaran seperti modul ajar atau bahan ajar dievaluasi dari kesesuaiannya dengan prinsip pembelajaran mendalam, seperti pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi (HOTS), penggunaan metode pembelajaran aktif, serta integrasi nilai-nilai keislaman.

Modul ajar dalam pembelajaran PAI dapat dipahami sebagai perangkat pembelajaran yang memuat perencanaan tujuan, materi, strategi, aktivitas, dan asesmen pembelajaran yang disusun secara sistematis untuk mencapai tujuan pendidikan Islam.⁴⁹ Modul ajar berfungsi sebagai acuan guru dalam melaksanakan pembelajaran serta sebagai panduan peserta didik dalam memahami materi ajar secara terstruktur.

Dalam pembelajaran mendalam, modul ajar dirancang untuk tidak hanya menyampaikan informasi, tetapi juga menstimulasi proses berpikir kritis, reflektif, dan aplikatif sesuai

⁴⁸ Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, *Pembelajaran Berbasis Higher Order Thinking Skills*, Jakarta: Kemendikbud, 2019, h. 7–15.

⁴⁹ Kemendikbudristek, *Panduan Pembelajaran dan Asesmen Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Pendidikan Menengah* (Jakarta: Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, 2022), h. 24.

dengan nilai-nilai keislaman.⁵⁰ Modul ajar berbasis pembelajaran mendalam memiliki karakteristik yang membedakannya dari modul ajar konvensional. Karakteristik tersebut tercermin dalam beberapa komponen utama modul ajar, antara lain sebagai berikut.

a) Tujuan Pembelajaran

Tujuan pembelajaran dalam modul ajar berbasis pembelajaran mendalam PAI dirumuskan tidak hanya untuk mencapai penguasaan pengetahuan, tetapi juga untuk menumbuhkan pemahaman bermakna dan internalisasi nilai-nilai Islam.⁵¹ Tujuan pembelajaran mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotor, sehingga peserta didik tidak hanya mengetahui ajaran Islam, tetapi juga mampu merefleksikan dan mengamalkannya dalam kehidupan sehari-hari.

b) Materi Pembelajaran

Materi pembelajaran dalam modul ajar berbasis pembelajaran mendalam disusun secara kontekstual dan relevan dengan kehidupan peserta didik. Materi PAI tidak disajikan secara tekstual semata, tetapi dikaitkan dengan permasalahan nyata yang dihadapi peserta didik, sehingga mendorong mereka untuk memahami makna ajaran Islam secara lebih mendalam dan aplikatif.

c) Strategi dan Metode Pembelajaran

Modul ajar berbasis pembelajaran mendalam PAI menekankan penggunaan strategi dan metode pembelajaran aktif dan reflektif.⁵² Metode seperti diskusi, studi kasus, problem based learning, dan refleksi keagamaan digunakan untuk mendorong keterlibatan.

d) Sarana dan prasarana

⁵⁰ M. Agus Nuryatno, "Pendidikan Islam dan Tantangan Modernitas," *Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 4, No. 1 (2015), h. 112-114.

⁵¹ Haidar Putra Daulay, *Pendidikan Islam dalam Sistem Pendidikan Nasional di Indonesia* (Jakarta: Kencana, 2012), 89.

⁵² Jensen, E., & Nickelsen, L., *Deep Learning: Strategi Pembelajaran Mendalam* (Jakarta: Indeks, 2011), 45.

Sarana dan prasarana pembelajaran memegang peranan krusial dalam evaluasi aspek *input*, mengingat lingkungan belajar yang kondusif merupakan prasyarat utama terciptanya pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) yang bermakna dan mendalam. Dalam kaitan ini, sarana dan prasarana dipandang sebagai instrumen fundamental yang mencakup seluruh fasilitas fisik baik yang bersifat menetap maupun dinamis yang didayagunakan secara optimal untuk menjamin efektivitas serta efisiensi transmisi keilmuan dalam ruang lingkup instruksional.⁵³

3) *Process Evaluation* (Evaluasi Proses)

Evaluasi proses dilakukan untuk memantau pelaksanaan program, mengevaluasi kegiatan yang sedang berjalan, dan mengidentifikasi hambatan atau penyimpangan dari rencana. Evaluasi ini memberikan umpan balik formatif agar proses pelaksanaan dapat diperbaiki selama program berlangsung. Evaluasi ini sangat berguna untuk pengambilan keputusan dalam tahap pelaksanaan.⁵⁴

Evaluasi proses dalam pembelajaran mendalam PAI di SD IT Bina Insani Kediri bertujuan untuk menilai keterlaksanaan pembelajaran sesuai dengan perencanaan yang telah ditetapkan.⁵⁵ Aspek ini berfokus pada bagaimana pembelajaran PAI dilaksanakan di kelas, termasuk strategi, metode, dan interaksi antara guru dan peserta didik.

Pembelajaran mendalam di SD IT Bina Insani Kediri menuntut proses pembelajaran yang dialogis, reflektif, dan kontekstual. Oleh karena itu, evaluasi proses menilai sejauh mana guru PAI mampu menciptakan suasana belajar yang mendorong

⁵³ Barnawi dan Mohammad Arifin, *Manajemen Sarana dan Prasarana Sekolah*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2012), 47.

⁵⁴ Zuch Darmiyati Zuchdi, Nurul Khilmiyah, dan Sumarno, "Evaluasi Program Pendidikan Karakter dengan Model CIPP di Sekolah Dasar Kota Yogyakarta," *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, Vol. 17, No. 1 (2013), 100-101.

⁵⁵ Daniel L. Stufflebeam dan Anthony J. Shinkfield, *Evaluation Theory, Models, and Applications*, (San Francisco: Jossey-Bass, 2007), 325–337.

peserta didik untuk aktif bertanya, berdiskusi, dan merefleksikan nilai-nilai Islam yang dipelajari. Penggunaan metode seperti diskusi kelompok, studi kasus, *problem based learning*, dan refleksi keagamaan menjadi indikator penting dalam evaluasi proses pembelajaran mendalam PAI.

Selain itu, evaluasi proses juga mencakup pengamatan terhadap keterlibatan peserta didik, pengelolaan kelas, serta konsistensi guru dalam mengintegrasikan nilai-nilai Islam selama proses pembelajaran. Dengan evaluasi proses yang sistematis, dapat diketahui kekuatan dan kelemahan pelaksanaan pembelajaran mendalam Pendidikan Agama Islam.

4) Evaluasi Hasil (*Product Evaluation*)

Evaluasi produk bertujuan untuk menilai hasil akhir dari suatu program, baik hasil langsung (*short-term outcomes*) maupun dampak jangka panjang (*long-term impact*). Evaluasi ini mengkaji sejauh mana tujuan program telah tercapai dan seberapa besar manfaat program terhadap peserta atau lingkungan sasaran.⁵⁶

Evaluasi hasil dalam pembelajaran mendalam PAI di SD IT Bina Insani Kediri diarahkan untuk menilai capaian pembelajaran yang dihasilkan dari proses pembelajaran yang telah dilaksanakan.⁵⁷ Hasil pembelajaran PAI tidak hanya diukur dari aspek kognitif, tetapi juga mencakup aspek afektif dan psikomotor, khususnya perubahan sikap, perilaku, dan kesadaran beragama peserta didik.

Dalam pembelajaran mendalam, keberhasilan pembelajaran PAI tercermin dari kemampuan peserta didik dalam memahami ajaran Islam secara utuh, menginternalisasi nilai-nilai keislaman, serta mengaplikasikannya dalam kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, evaluasi produk menilai hasil belajar jangka pendek

⁵⁶ Fitriani and Mustaji, "Evaluasi Program Pembelajaran Berbasis TIK Di Sekolah Dasar Dengan Model CIPP."

⁵⁷ Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, dan Prosedur*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2016), 40–55.

seperti pemahaman materi dan hasil penilaian, serta dampak jangka panjang berupa pembentukan karakter dan akhlak peserta didik.

Dengan menggunakan evaluasi produk, peneliti dapat mengetahui sejauh mana pembelajaran mendalam PAI memberikan kontribusi nyata terhadap pengembangan kepribadian dan religiusitas peserta didik. Evaluasi hasil ini menjadi dasar penting dalam menentukan efektivitas keseluruhan pembelajaran mendalam PAI yang dievaluasi melalui model CIPP.

Dengan demikian, penerapan Model CIPP dalam penelitian ini memungkinkan peneliti tidak hanya menilai kualitas profil lulusan sebagai hasil akhir, tetapi juga menelusuri faktor penyebab yang memengaruhi keberhasilannya secara lebih mendalam, sehingga evaluasi yang diperoleh bersifat holistik, diagnostik, dan dapat digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan pada pengembangan program berikutnya.

B. Pembelajaran Mendalam (*Deep Learning*) dan Implementasinya

1. Pengertian *Deep Learning* dalam Konteks Pedagogi

Filosofi pendidikan berperan sebagai dasar penting dalam mengarahkan tujuan, proses, dan orientasi sistem pendidikan. Pemikiran John Dewey menggambarkan bahwa pendidikan bukan hanya persiapan menuju masa depan, tetapi merupakan bagian integral dari kehidupan itu sendiri, sehingga proses belajar harus menanamkan nilai-nilai kemanusiaan, kebebasan, dan keadilan.⁵⁸ Pandangan ini sejalan dengan pemikiran Ausubel, Ornstein & Hunkins, serta Ralph Tyler, yang menempatkan pendidikan sebagai sarana pembentukan masyarakat progresif dan instrumen transformasi sosial, bukan sekadar media penyampaian pengetahuan.⁵⁹

Dalam konteks Indonesia, Ki Hajar Dewantara menegaskan pendidikan sebagai proses yang berakar pada budaya bangsa melalui

⁵⁸ John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), 47–52.

⁵⁹ Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: University of Chicago Press, 1949), 1–5.

konsep among asah, asih, asuh yang bertujuan memerdekakan dan membentuk kemandirian peserta didik. Sejalan dengan itu, K.H.⁶⁰ Ahmad Dahlan melihat pendidikan sebagai upaya melahirkan manusia berintegritas melalui tujuh prinsip dasar, seperti pengoptimalan akal, keberanian menegakkan kebenaran, dan pengamalan nilai agama untuk kemanfaatan sosial. Prinsip-prinsip ini menunjukkan bahwa pendidikan ideal harus membangun karakter, memberdayakan, serta mendorong peserta didik untuk berkontribusi positif bagi masyarakat.⁶¹

Deep learning berbeda secara mendasar dari *surface learning*. Pada *surface learning*, peserta didik cenderung fokus pada hafalan, memenuhi tuntutan tugas, atau sekadar menyelesaikan evaluasi tanpa memprioritaskan pemahaman. Sebaliknya, *deep learning* menekankan motivasi intrinsik, rasa ingin tahu, kemampuan berpikir analitis, serta pencarian makna dalam proses belajar. Ketika peserta didik menerapkan *deep learning*, mereka tidak hanya memahami “apa”, tetapi juga “mengapa” dan “bagaimana” suatu konsep bekerja.⁶²

Pembelajaran Mendalam (PM) telah memberikan pengaruh signifikan terhadap arah kebijakan pendidikan kontemporer di berbagai negara, terutama dalam mempersiapkan peserta didik menghadapi tantangan masa depan yang bersifat kompleks.⁶³ Pendekatan ini terbukti berkorelasi dengan peningkatan kualitas pembelajaran, di mana praktik pembelajaran yang mendalam menghasilkan capaian belajar yang lebih tinggi dibandingkan pendekatan dangkal.⁶⁴

Biggs dan Moore mengemukakan Model 3P (*Presage-Process-Product*) sebagai kerangka untuk memahami perilaku belajar peserta

⁶⁰ Ki Hajar Dewantara, *Pemikiran, Konsepsi, Keteladanan, Sikap Merdeka Belajar* (Yogyakarta: Majelis Luhur Taman Siswa, 2013), 89–96.

⁶¹ Hajid, *Pemikiran Pendidikan K.H. Ahmad Dahlan* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2005), 112–118.

⁶² John Hattie & Gregory C. R. Yates, *Visible Learning and the Science of How We Learn* (New York: Routledge, 2014), 54–57.

⁶³ Michael Fullan & Maria Langworthy, A Rich Seam, *How New Pedagogies Find Deep Learning* (London: Pearson, 2014), 17–18.

⁶⁴ Lisa Smith & Anita Colby, “Teaching for Deep Learning,” *Journal of Education* 187, no. 1 (2007), 32–33.

didik.⁶⁵ Tahap *Presage* mencakup faktor awal berupa karakteristik peserta didik dan konteks pembelajaran; *Process* menggambarkan pendekatan belajar, di mana pembelajaran mendalam ditandai oleh motivasi intrinsik serta keterlibatan kritis peserta didik, sedangkan pembelajaran dangkal dipicu oleh motivasi eksternal dan berorientasi pada hafalan; dan *Product* merupakan hasil belajar yang mencerminkan pemahaman, keterampilan, serta kemampuan aplikatif peserta didik di berbagai kontek.⁶⁶ Model ini menegaskan bahwa lingkungan pembelajaran perlu dirancang untuk mendorong pemaknaan, penerapan, dan refleksi mandiri.

Dalam perspektif lain, PM dipahami sebagai proses pemerolehan pengetahuan baru secara efektif melalui integrasi pengetahuan konseptual dan prosedural serta kemampuan mengaplikasikannya pada situasi baru.⁶⁷ Pembelajaran Mendalam diharapkan menghasilkan pemahaman yang berkelanjutan dan relevan dengan kehidupan peserta didik. Penerapan PM juga sejalan dengan teori pembelajaran berbasis pengalaman yang dikembangkan Kolb.⁶⁸ Teori ini menegaskan bahwa pengetahuan terbentuk melalui transformasi pengalaman yang melibatkan proses refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen. Dengan demikian, pengalaman langsung menjadi fondasi terciptanya pemahaman yang lebih mendalam. Terry Heick mengelompokkan pengetahuan ke dalam tiga kategori, pengetahuan dasar, meta, dan humanistik yang dapat menjadi kerangka dalam merancang pembelajaran yang menumbuhkan kompetensi mendalam pada peserta didik.⁶⁹

⁶⁵ John Biggs & Paul Moore, *The Process of Learning*, 3rd ed. (New York: Prentice Hall, 1993), 22-24.

⁶⁶ John Biggs & Paul Moore, *The Process of Learning*, 3rd ed. 25-27.

⁶⁷ Marblestone, Wayne, & Kording, "Toward an Integration of Deep Learning and Neuroscience," *Frontiers in Neuroscience* 10 (2016), 4-5.

⁶⁸ David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984), 38-42.

⁶⁹ Terry Heick, *A Framework for Knowledge*, (Teach Thought, (2020), 2-3.

2. Implementasi Pembelajaran Mendalam

Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam yang disusun oleh Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia menegaskan bahwa pembelajaran mendalam (PM) merupakan fondasi dalam mewujudkan pendidikan bermutu dan inklusif bagi seluruh peserta didik. Dokumen ini menempatkan PM sebagai pendekatan strategis untuk meningkatkan kualitas proses belajar, asesmen, dan pengembangan kurikulum nasional secara komprehensif.⁷⁰

Naskah tersebut menekankan bahwa PM bukan hanya berorientasi pada perolehan pengetahuan faktual, tetapi pada pembentukan pemahaman konseptual yang bermakna, kemampuan refleksi, serta kecakapan menerapkan pengetahuan pada situasi baru. Dengan demikian, pendekatan ini mengarah pada penguatan kompetensi esensial seperti berpikir kritis, kreativitas, pemecahan masalah, dan kemampuan kolaboratif yang diperlukan dalam masyarakat modern.⁷¹

Penyusunan naskah ini melibatkan pakar-pakar pendidikan nasional, baik dari perguruan tinggi, organisasi profesi, maupun praktisi sekolah. Keterlibatan lintas pemangku kepentingan menunjukkan bahwa PM diposisikan sebagai agenda nasional yang memerlukan dukungan kebijakan secara menyeluruh. Dokumen ini juga memberikan arahan konseptual yang dapat dijadikan dasar untuk pengembangan kurikulum, perancangan pembelajaran, serta strategi asesmen yang relevan dengan kebutuhan peserta didik Indonesia.⁷²

Secara keseluruhan, naskah akademik ini berfungsi sebagai pedoman untuk memastikan bahwa transformasi pendidikan di Indonesia bergerak menuju pembelajaran yang lebih mendalam, kontekstual, dan berorientasi pada pengembangan potensi peserta didik secara optimal.⁷³

⁷⁰ Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam: Menuju Pendidikan Bermutu untuk Semua* (Februari 2025), 1-2.

⁷¹ Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam: Menuju Pendidikan Bermutu untuk Semua*.,5-7.

⁷² Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam: Menuju Pendidikan Bermutu untuk Semua*., 10-12.

⁷³ Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam: Menuju Pendidikan Bermutu untuk Semua*., 15-16.

3. Prinsip-Prinsip Pembelajaran Mendalam

Pembelajaran Mendalam dibangun atas tiga prinsip utama berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan yang semuanya berperan dalam menciptakan pengalaman belajar yang lebih utuh dan mendalam.

a) Berkesadaran

Prinsip berkesadaran pertama kali diperkenalkan oleh Ellen Langer, dalam konteks Pembelajaran Mendalam, berkesadaran berarti peserta didik tidak hanya memahami informasi, tetapi juga terlibat secara penuh secara mental, emosional, dan fisik. Pendekatan ini mendorong keterbukaan terhadap pengalaman baru, fleksibilitas berpikir, serta refleksi yang berkelanjutan. Prinsip ini sejalan dengan gagasan bahwa pembelajaran harus menghubungkan aspek intelektual, emosional, dan nilai-nilai secara holistik. Pembelajaran Mendalam mendorong peserta didik untuk aktif, reflektif, dan terhubung dengan lingkungan serta masyarakat sekitarnya, sehingga proses belajar mencakup dimensi sosial, emosional, dan personal.

b. Bermakna

Konsep pembelajaran bermakna dikembangkan oleh David Ausubel, yang menekankan pentingnya mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki peserta didik. Dalam Pembelajaran Mendalam, prinsip ini membantu siswa membangun pemahaman yang lebih mendalam dan meningkatkan retensi jangka panjang. Pembelajaran bermakna terjadi ketika peserta didik mampu menghubungkan informasi baru dengan kehidupan nyata, menganalisis, serta mensintesis pengetahuan tersebut pada berbagai konteks lokal hingga global. Dengan demikian, Pembelajaran Mendalam tidak hanya berfokus pada hafalan, tetapi pada pemahaman yang komprehensif.

c. Menggembirakan

Para tokoh pendidikan seperti John Dewey dan Howard Gardner menegaskan bahwa pembelajaran harus relevan dengan kehidupan nyata dan memberikan pengalaman langsung yang

melibatkan emosi dan minat peserta didik. Pembelajaran yang menggembirakan menjadikan proses belajar lebih aktif, menyenangkan, dan bermakna bagi peserta didik.⁷⁴

4. Dimensi Profil Lulusan

Dimensi Profil Lulusan dalam Pembelajaran Mendalam mencakup delapan kompetensi utama meliputi:

- a. keimanan dan ketakwaan kepada Tuhan Yang Maha Esa, yang menggambarkan lulusan dengan keyakinan spiritual yang kuat serta mampu menerapkan nilai-nilai keagamaan dalam perilaku sehari-hari. Dimensi ini menekankan hubungan yang seimbang antara pengetahuan, moralitas, spiritualitas, dan kepedulian terhadap sesama maupun lingkungan.
- b. kewargaan, yaitu kemampuan peserta didik untuk menjadi warga negara yang mencintai tanah air, menaati norma sosial, serta memiliki komitmen terhadap kesejahteraan bersama. Lulusan dalam dimensi ini menunjukkan kepedulian sosial, kesadaran lingkungan, serta perilaku yang selaras dengan nilai-nilai Pancasila-mulai dari menjunjung moral dan nilai spiritual, menghargai keberagaman, hingga berpartisipasi aktif dalam proses demokrasi.
- c. Penalaran kritis, yang menggambarkan kemampuan peserta didik dalam berpikir logis, analitis, dan reflektif. Individu mampu menilai informasi, menghubungkan gagasan relevan, mengevaluasi argumen, dan mengambil keputusan berdasarkan pertimbangan bukti. Kemampuan ini menjadikan peserta didik lebih terampil dalam memecahkan masalah secara sistematis serta mempertimbangkan berbagai perspektif
- d. Kreativitas, menggambarkan lulusan yang mampu berpikir inovatif, fleksibel, dan orisinal dalam mengolah informasi maupun ide. Peserta didik pada dimensi ini mampu melihat persoalan dari berbagai sudut pandang, menghasilkan beragam gagasan, serta menciptakan solusi

⁷⁴ Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam: Menuju Pendidikan Bermutu untuk Semua*,. 26-28.

baru yang efektif dan bernilai. Kreativitas juga tercermin dari kemampuan mengembangkan ide secara mendalam, memodifikasi konsep yang ada, dan menghadirkan karya yang bermakna bagi lingkungan sekitar.

- e. Kolaborasi menunjukkan kemampuan peserta didik untuk bekerja secara sinergis dengan orang lain melalui pembagian tugas dan tanggung jawab. Individu dengan kompetensi ini mampu membangun hubungan kerja yang positif, menghargai kontribusi setiap anggota, serta menjaga keharmonisan meskipun terdapat perbedaan pandangan. Peserta didik juga berperan aktif dalam pemecahan masalah dan turut menciptakan suasana kerja sama yang kondusif.
- f. Kemandirian menekankan kemampuan peserta didik untuk mengelola proses belajar secara bertanggung jawab. Mereka dapat mengambil inisiatif, memecahkan hambatan, dan menyelesaikan tugas tanpa ketergantungan pada pihak lain. Peserta didik yang mandiri mampu mengatur waktu, sumber daya, serta menentukan langkah strategis dalam mencapai tujuan. Profil ini menegaskan karakter sebagai pembelajar sepanjang hayat yang terus mengembangkan diri dan beradaptasi dengan perubahan.
- g. Kesehatan, mencerminkan lulusan yang menjalani pola hidup sehat, menjaga kebugaran fisik, serta mampu menyeimbangkan kesehatan mental dan fisik demi mewujudkan kesejahteraan (*well-being*). Dengan kondisi kesehatan optimal, peserta didik dapat beraktivitas secara produktif dan memberi kontribusi positif kepada lingkungan sosialnya.
- h. Komunikasi, menggambarkan kemampuan peserta didik untuk menyampaikan ide, gagasan, dan informasi secara jelas dalam berbagai konteks. Kompetensi ini mencakup kemampuan membangun interaksi dua arah, mengutarakan dan mempertahankan pendapat, serta menghargai keberagaman sudut pandang. Lulusan dengan kemampuan komunikasi yang baik mampu menjalin hubungan positif,

menyelesaikan perbedaan pendapat, dan mewujudkan pemahaman bersama baik dalam lingkungan sosial maupun profesional.⁷⁵

5. Profil Lulusan dalam Konteks Pembelajaran Pendidikan Agama Islam

Dalam upaya memastikan arah dan capaian pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) sesuai dengan tuntutan kurikulum nasional, diperlukan rumusan profil lulusan yang menjadi acuan utama dalam penyelenggaraan pembelajaran pada jenjang sekolah dasar. Oleh karena itu, kerangka profil lulusan PAI berikut disusun unruk menggambarkan kompetensi akhir yang diharapkan pada peserta didik.

Profil Lulusan PAI di Sekolah Dasar. Profil lulusan Pendidikan Agama Islam (PAI) pada jenjang sekolah dasar berfungsi sebagai gambaran kompetensi akhir yang harus dimiliki peserta didik setelah mengikuti proses pembelajaran sesuai standar kurikulum. Profil ini mencakup keterpaduan antara pengetahuan keagamaan, sikap keislaman, serta kemampuan mengamalkan ajaran Islam dalam kehidupan sehari-hari. Dalam konteks kurikulum Indonesia, profil lulusan PAI diarahkan untuk membentuk peserta didik yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, serta mampu menjalankan ajaran Islam secara proporsional sesuai tahap perkembangan anak.⁷⁶

Tujuan pembelajaran PAI pada tingkat sekolah dasar mencakup tiga ranah utama. Pada ranah kognitif, PAI bertujuan menumbuhkan pemahaman konsep dasar Islam, seperti akidah, ibadah, akhlak, dan kemampuan membaca Al-Qur'an secara bertahap.⁷⁷ Ranah afektif menekankan internalisasi nilai keislaman yang tercermin dalam sikap religius, kejujuran, tanggung jawab, dan kepedulian sosial.⁷⁸ Sementara itu, ranah psikomotorik berfokus pada pembiasaan praktik ibadah, seperti

⁷⁵ Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam: Menuju Pendidikan Bermutu untuk Semua*,. 39-41.

⁷⁶ A. Majid, *Pendidikan Agama Islam: Upaya Pembentukan Kompetensi dan Karakter Peserta Didik* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2015), 12.

⁷⁷ M. Zuhdi, "Paradigma Baru Pendidikan Agama Islam di Sekolah", *Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 5 No. 2 (2017), 145.

⁷⁸ A. Muhaimin, *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam* (Jakarta: Rajawali Pers, 2018), 64.

wudu, salat, membaca Al-Qur'an, serta penerapan akhlak mulia dalam interaksi sehari-hari.⁷⁹

Dengan demikian, kerangka profil lulusan PAI menegaskan bahwa pembelajaran agama tidak hanya menargetkan penguasaan materi, tetapi juga pembentukan karakter dan keterampilan beragama secara menyeluruh. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa PAI merupakan pendidikan yang menumbuhkan pemahaman, penghayatan, dan pengamalan agama secara terpadu sehingga peserta didik mampu menjalani kehidupan spiritual dan sosial secara harmonis.

6. Integrasi Pembelajaran Mendalam dengan Kompetensi PAI (Deep Religious Learning)

Konsep *deep learning* dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) menekankan proses pembelajaran yang tidak berhenti pada penguasaan informasi keagamaan secara verbal, tetapi mendorong peserta didik untuk memahami makna filosofis dan spiritual dari ajaran Islam. Pembelajaran jenis ini mengarah pada pemahaman menyeluruh terhadap prinsip dasar agama, sehingga peserta didik tidak hanya menghafal konsep seperti rukun iman dan rukun Islam, tetapi mampu menjelaskan alasan, tujuan, serta nilai moral yang terkandung di dalamnya.⁸⁰ Model pembelajaran ini menggeser orientasi PAI dari pendekatan hafalan menuju pembelajaran yang menumbuhkan pemahaman reflektif dan kesadaran beragama yang matang.⁸¹

Penerapan pembelajaran mendalam dalam PAI juga menuntut peserta didik untuk mampu menghubungkan nilai-nilai keagamaan dengan konteks kehidupan nyata. Pendekatan ini menekankan internalisasi akhlak, praktik etika Islam, serta kemampuan mengambil keputusan moral dalam situasi sehari-hari.⁸² Dengan demikian, PAI

⁷⁹ N. Rahmawati, "Implementasi Kompetensi Psikomotorik dalam Pembelajaran PAI di Sekolah Dasar", *EduReligia: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, Vol. 4 No. 1 (2020), 57.

⁸⁰ M. Abdul Mujib dan M. Mudzakir, *Ilmu Pendidikan Islam* (Jakarta: Kencana, 2018), 77.

⁸¹ Muhaimin, *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam* (Jakarta: Rajawali Pers, 2018), 112.

⁸² Zakiyyah Daradjat, *Ilmu Pendidikan Islam* (Jakarta: Bumi Aksara, 2014), 53.

berfungsi sebagai pembelajaran yang membentuk karakter religius dan sosial, bukan sekadar penyampaian materi kognitif.

Selain itu, *deep religious learning* mendorong peserta didik mengembangkan pemikiran kritis terhadap isu-isu keagamaan kontemporer, seperti toleransi, keberagaman, teknologi, dan tantangan sosial modern.⁸³ Dalam konteks ini, peserta didik diajak untuk memahami agama secara dialogis dan rasional tanpa kehilangan landasan teologisnya. Pendekatan ini selaras dengan pandangan bahwa pendidikan agama harus membina kemampuan peserta didik dalam menganalisis fenomena keagamaan secara objektif, empatik, dan bertanggung jawab.⁸⁴

Dimensi karakter seperti integritas, kejujuran, tanggung jawab, dan empati merupakan bagian penting dari hasil pembelajaran mendalam dalam PAI.⁸⁵ Nilai-nilai tersebut tidak hanya dipahami, tetapi juga diwujudkan dalam perilaku peserta didik melalui pembiasaan dan pengalaman nyata. Pada saat yang sama, pembelajaran ini juga mengembangkan kompetensi kewarganegaraan seperti toleransi, keadilan sosial, dan kemampuan hidup damai dalam keberagaman.⁸⁶ Hal ini menunjukkan bahwa PAI berperan strategis dalam membentuk warga negara yang religi, inklusif, dan berorientasi pada harmoni sosial.

Dengan demikian, integrasi pembelajaran mendalam dalam Pendidikan Agama Islam menciptakan proses belajar yang tidak hanya menekankan penguasaan materi, tetapi juga pembentukan karakter dan kemampuan berpikir kritis yang relevan dengan tantangan kehidupan modern.

7. Indikator Perilaku Lulusan Pembelajaran Mendalam PAI

Dalam literatur pendidikan, indikator kompetensi atau indikator perilaku lulusan (*graduate outcomes indicators*) berfungsi sebagai penanda yang dapat diobservasi dan diukur untuk mengevaluasi sejauh

⁸³ Amin Abdullah, "Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Multidisipliner dan Interdisipliner", *Jurnal Afkaruna*, Vol. 12 No. 1 (2016), 15.

⁸⁴ Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi*, (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 2010), 89.

⁸⁵ Lickona, Thomas, *Character Matters*, (New York: Simon & Schuster, 2004), 24.

⁸⁶ Nurcholish Madjid, *Islam, Humanisme, dan Pluralisme*, (Jakarta: Paramadina, 2011), 65.

mana tujuan pendidikan tercapai. Pada konteks PAI (Pendidikan Agama Islam), indikator tersebut tidak hanya mencakup aspek kognitif, tetapi juga meliputi sikap (afektif), moral-spiritual, dan penerapan dalam kehidupan nyata (psikomotorik /sosial).⁸⁷

Dalam kerangka pembelajaran mendalam (*Deep Learning*), capaian pembelajaran dirancang tidak hanya menekankan penguasaan pengetahuan faktual, tetapi juga integrasi kemampuan berpikir, pembentukan sikap, dan penguasaan keterampilan secara holistik. Pendekatan ini selaras dengan taksonomi pendidikan yang mengelompokkan hasil belajar ke dalam tiga domain utama, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotorik, yang saling berkelindan dan tidak dapat dipisahkan satu sama lain.

1) Dimensi Kognitif (Olah Pikir/Intelektual)

Pada dimensi kognitif, capaian pembelajaran difokuskan pada pengembangan pemahaman konseptual yang mendalam serta kemampuan berpikir tingkat tinggi. Peserta didik tidak hanya dituntut mengingat dan memahami informasi, tetapi juga mampu mengolah, mengevaluasi, dan mengonstruksi pengetahuan baru secara kritis.

Pembelajaran bermakna tercermin dari kemampuan peserta didik dalam mengaitkan konsep teoretis dengan realitas empiris yang dihadapi, sehingga pengetahuan tidak bersifat abstrak semata, melainkan fungsional dan kontekstual. Selain itu, pembelajaran mendalam mendorong berkembangnya keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*), seperti analisis, evaluasi, dan kreasi, yang memungkinkan peserta didik merumuskan solusi inovatif terhadap permasalahan kompleks.

Aspek penting lainnya adalah kemampuan metakognitif, yakni kesadaran individu terhadap proses berpikirnya sendiri.

⁸⁷ Faiqul dkk., "Indikator Pencapaian Kompetensi dalam Pendidikan Agama Islam," *TARQIYATUNA: Jurnal Pendidikan Agama Islam dan Madrasah Ibtidaiyah* Vol. 3, No. 1 (2024): 23.

Melalui metakognisi, peserta didik mampu melakukan perencanaan, pemantauan, dan evaluasi terhadap strategi belajarnya secara mandiri, sehingga proses belajar menjadi lebih efektif dan reflektif.⁸⁸

2) Dimensi Afektif (Olah Hati/Etika)

Dimensi afektif menitikberatkan pada internalisasi nilai, sikap, dan karakter yang terwujud dalam perilaku nyata. Capaian pembelajaran pada ranah ini tidak hanya berkaitan dengan sikap menerima atau merespons pembelajaran, tetapi juga pada proses pembentukan komitmen nilai yang berkelanjutan.

Pembelajaran mendalam mendorong tumbuhnya motivasi intrinsik, yaitu dorongan belajar yang berasal dari kesadaran internal akan pentingnya ilmu pengetahuan bagi pengembangan diri dan kehidupan sosial. Di samping itu, nilai-nilai karakter seperti integritas, tanggung jawab, empati, dan kemampuan bekerja sama dikembangkan secara sistematis sebagai fondasi etika akademik dan sosial.

Keterlibatan emosional yang positif terhadap proses pembelajaran juga menjadi karakteristik penting. Resonansi emosi yang baik antara peserta didik dan materi ajar dapat menciptakan pengalaman belajar yang menyenangkan (*joyful learning*), yang pada gilirannya memperkuat daya ingat, kepedulian sosial, serta sensitivitas moral dan religius.⁸⁹

3) Dimensi Psikomotorik (Olah Rasa/Keterampilan)

Dimensi psikomotorik merepresentasikan kemampuan peserta didik dalam mengaplikasikan pengetahuan melalui keterampilan teknis dan aktivitas fisik yang terukur. Capaian pembelajaran pada ranah ini mencakup ketepatan prosedural,

⁸⁸ Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001, hlm. 67–72.

⁸⁹ Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. (New York: David McKay Company, 1964), 38–45.

koordinasi gerak, serta kecakapan menggunakan alat atau teknologi sesuai dengan standar yang ditetapkan.

Kemahiran teknis diwujudkan melalui kemampuan melaksanakan tugas atau praktik secara akurat dan konsisten. Dalam konteks pembelajaran mendalam, keterampilan ini tidak berhenti pada reproduksi prosedur, tetapi berkembang menjadi produktivitas kreatif, yaitu kemampuan menghasilkan karya atau produk nyata sebagai hasil integrasi antara pemahaman konseptual dan pengalaman praktik.

Selain itu, peserta didik diharapkan memiliki adaptabilitas kinestetik, yakni kemampuan menyesuaikan dan memodifikasi keterampilan yang dimiliki untuk menghadapi situasi baru atau tantangan yang dinamis, sehingga keterampilan yang diperoleh bersifat fleksibel dan berkelanjutan.⁹⁰

⁹⁰ Simpson, E. J. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House, 1972, hlm. 24–30.