

Teori Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam

Eka Susanti^{1*}, Salamah²

¹ Universitas Islam Negeri Antasari Banjarmasin

Email: mudaberkarya1924@gmail.com

² Universitas Islam Negeri Antasari Banjarmasin

Email: salamah@uin-antasari.ac.id

Article history:

Received 1 Mei 2026

Revised 20 Mei 2026

Accepted 30 Mei 2026

Available online 12 Juni 2026

Abstrak

Artikel ini bertujuan untuk menganalisis berbagai teori pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam serta relevansinya dalam konteks pendidikan Islam kontemporer. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kepustakaan (*library research*) untuk menganalisis berbagai teori pengembangan kurikulum, seperti teori Tylerian, Taba, Grassroots, Critical Curriculum, dan Outcome-Based Curriculum. Hasil kajian menunjukkan bahwa setiap teori memiliki karakteristik dan kontribusi tersendiri dalam pengembangan kurikulum PAI. Teori Tyler menekankan tujuan pembelajaran yang sistematis dan terukur; teori Taba menitikberatkan pada kebutuhan peserta didik dan peran guru; teori Grassroots menekankan pengembangan kurikulum berbasis konteks lokal; teori Critical Curriculum mengarahkan pendidikan pada pembentukan kesadaran kritis dan transformasi sosial; sedangkan Outcome-Based Curriculum berorientasi pada pencapaian kompetensi nyata oleh peserta didik. Integrasi berbagai teori tersebut dapat dinilai menghasilkan kurikulum PAI yang kontekstual, fleksibel, dan berorientasi pada pembentukan karakter religius peserta didik. Pengembangan kurikulum PAI perlu dilakukan secara integratif agar mampu menjawab tantangan pendidikan modern tanpa meninggalkan nilai-nilai fundamental Islam.

Kata Kunci: Teori Kurikulum, Kurikulum Pendidikan Agama Islam, Outcome-Based Curriculum, Critical Curriculum

Abstract

This article aims to analyze various theories of Islamic Religious Education (PAI) curriculum development and their relevance within the context of contemporary Islamic education. The study employs a qualitative approach using a library research method to examine several curriculum development theories, including the Tylerian Theory, Taba Theory, Grassroots Theory, Critical Curriculum Theory, and Outcome-Based Curriculum Theory. The findings reveal that each theory possesses distinctive characteristics and contributions to the development of the PAI curriculum. Tyler's theory emphasizes systematic and measurable learning objectives; Taba's theory focuses on students' needs and the central role of teachers; the Grassroots theory highlights curriculum development based on local contexts; the Critical Curriculum theory directs education toward the development of critical awareness and social transformation; while the Outcome-Based Curriculum focuses on the achievement of tangible competencies by learners. The integration of these theories can contribute to the creation of a contextual, flexible, and character-oriented PAI curriculum that supports the development of students' religious values and competencies. Therefore, the development of the PAI curriculum should be carried out integratively in order to address the challenges of modern education without neglecting the fundamental values of Islam.

Keywords: Curriculum Theory, Islamic Religious Education Curriculum, Outcome-Based Curriculum, Critical Curriculum

PENDAHULUAN

Perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, serta perubahan sosial yang berlangsung cepat menuntut pembaruan kurikulum secara berkelanjutan. Khususnya pada kurikulum pendidikan Agama Islam saat ini. Kurikulum yang bersifat statis berpotensi kehilangan relevansi terhadap kebutuhan peserta didik dan tantangan kehidupan modern. Dalam konteks pendidikan Islam, pengembangan kurikulum tidak hanya berorientasi pada aspek akademik, tetapi juga pada pembentukan karakter, moral, dan spiritual peserta didik.

Berbagai teori pengembangan kurikulum telah dikembangkan oleh para ahli pendidikan sebagai landasan dalam merancang kurikulum yang efektif. Tulisan ini akan menekankan pada pembahasan berbagai teori yang telah ada, seperti teori Tylerian yang menekankan pendekatan sistematis berbasis tujuan, teori Taba yang menekankan pendekatan induktif dan kebutuhan peserta didik, teori Grassroots yang menempatkan guru sebagai aktor utama pengembangan kurikulum, teori Critical Curriculum yang berorientasi pada kesadaran kritis dan transformasi sosial, dan teori Outcome-Based Curriculum yang menekankan pencapaian kompetensi nyata peserta didik.

Keberagaman teori tersebut menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum merupakan proses multidimensional yang memerlukan pendekatan integratif. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, integrasi berbagai teori pengembangan kurikulum menjadi penting agar pembelajaran agama Islam tidak hanya bersifat normatif dan tekstual, tetapi juga kontekstual, aplikatif, dan relevan dengan kehidupan peserta didik. Berdasarkan latar belakang tersebut, artikel ini bertujuan untuk menganalisis teori-teori pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam serta implementasinya dalam menghadapi tantangan pendidikan Islam kontemporer.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (library research). Data diperoleh melalui kajian terhadap buku, jurnal ilmiah, dan literatur yang berkaitan dengan teori pengembangan kurikulum dan Pendidikan Agama Islam. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui dokumentasi dan studi literatur. Analisis data dilakukan dengan metode deskriptif-analitis, yaitu mendeskripsikan konsep-konsep teori pengembangan kurikulum kemudian menganalisis relevansinya dalam pengembangan kurikulum PAI. Fokus kajian meliputi teori Tylerian, Taba, Grassroots, Critical Curriculum, dan Outcome-Based Curriculum.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Teori Tylerian dan Pengembangannya dalam Kurikulum PAI

Teori Tylerian dikembangkan oleh Ralph W. Tyler melalui karyanya *Basic Principles of Curriculum and Instruction* pada tahun 1949. Model ini dikenal sebagai pendekatan rasional-linear karena menekankan pengembangan kurikulum secara sistematis dan berbasis tujuan. Dalam perspektif Tylerian, tujuan pendidikan memiliki posisi sentral karena seluruh isi kurikulum, metode pembelajaran, dan evaluasi harus selaras dengan tujuan yang telah ditentukan sebelumnya. Oleh sebab itu, teori ini sering disebut sebagai *objective-centered curriculum theory* (Shuang, 2024). Banyak pengembangan kurikulum modern, termasuk kurikulum berbasis kompetensi dan sistem evaluasi pendidikan kontemporer yang masih dipengaruhi oleh pemikiran Tyler.

Teori Tylerian juga mendapatkan kritik dari para ahli kurikulum kontemporer. Kritik utama menyatakan bahwa model Tyler terlalu menekankan pencapaian tujuan yang telah ditentukan sehingga kurang memberikan ruang bagi kreativitas, pengalaman subjektif peserta didik, dan dinamika sosial budaya dalam proses pembelajaran. Beberapa peneliti modern menilai bahwa pendekatan Tylerian cenderung bersifat teknokratis dan terlalu fokus pada pengukuran hasil belajar (Burns, 2024). Meski demikian, teori Tylerian tetap relevan dalam pendidikan abad ke-21 karena prinsip sistematisnya masih

digunakan dalam desain kurikulum digital, evaluasi pembelajaran, serta pengembangan pendidikan berbasis kompetensi.

Tyler merumuskan empat pertanyaan fundamental dalam pengembangan kurikulum, yaitu: *Pertama*, tujuan pendidikan apa yang ingin dicapai. *Kedua*, pengalaman belajar apa yang dapat diberikan. *Ketiga*, bagaimana pengalaman belajar diorganisasikan secara efektif. *Keempat*, bagaimana mengevaluasi hasil belajar (Tyler, 1949). Dalam konteks PAI, teori Tylerian yang relevan diterapkan karena mampu memberikan kerangka pengembangan kurikulum yang sistematis. Teori ini menekankan pentingnya tujuan pembelajaran yang sistematis dalam pengembangan kurikulum PAI (Deekoontod dkk., 2026). Perumusan tujuan pembelajaran tidak hanya berorientasi pada aspek kognitif, tetapi juga mencakup dimensi afektif dan psikomotorik yang berlandaskan nilai-nilai Islam.

Penerapan teori ini dalam kurikulum PAI meliputi beberapa tahapan. Berikut beberapa tahapan aplikasi teori Tylerian dalam pengembangan Kurikulum PAI:

1. Penentuan tujuan (*Objectives*), perumusan tujuan memiliki posisi yang sangat strategis karena tidak hanya berorientasi pada aspek kognitif, tetapi juga mencakup dimensi afektif dan psikomotorik yang berlandaskan nilai-nilai Al-Qur'an dan Hadis.
2. Pemilihan pengalaman belajar (*Learning experiences*), pilihan pengalaman belajar disesuaikan dengan karakteristik materi PAI yang bersifat normatif sekaligus aplikatif (Muhaimin, 2012). Dimana pengalaman belajar tidak hanya berupa transfer pengetahuan, tetapi juga internalisasi nilai melalui praktik ibadah, pembiasaan sikap religius, serta refleksi moral dalam kehidupan sehari-hari.
3. Pengorganisasian pengalaman belajar (*Organization*), pengalaman belajar disusun secara sistematis dan hierarkis, mulai dari konsep dasar seperti akidah hingga implementasi nilai dalam bentuk akhlak dan muamalah. Pengorganisasian ini mempertimbangkan tingkat perkembangan peserta didik agar berkesinambungan.
4. Evaluasi (*Evaluation*), evaluasi dilakukan secara komprehensif melalui tes tertulis, observasi, praktik ibadah, serta penilaian autentik lainnya. Tidak hanya menilai hasil belajar secara kognitif, tetapi juga menekankan pada penilaian sikap dan perilaku keagamaan.

Secara keseluruhan, penerapan Teori Tylerian dalam pengembangan kurikulum PAI ini memberikan kerangka kerja yang jelas dan terstruktur. Namun, karena sifatnya yang linear dan berorientasi pada tujuan terukur, pendekatan ini perlu dipadukan dengan pendekatan nilai dan spiritual agar mampu mengakomodasi tujuan pendidikan Islam yang bersifat holistik.

Teori Taba dan Pengembangannya dalam Kurikulum PAI

Hilda Taba mengembangkan model kurikulum yang bersifat induktif dan dikenal sebagai pendekatan *grassroots approach*. Hal ini berbeda dengan model Tyler yang bersifat *top-down*, dimana Taba menempatkan guru sebagai pihak yang paling memahami kebutuhan peserta didik. Menurut Taba, guru adalah pihak yang paling memahami kebutuhan peserta didik sehingga mereka harus memiliki peran aktif dalam menyusun pengalaman belajar (Kim, 2023). Teori Taba ini juga sering dikenal dengan konsep *Taba's Inductive Model* yang menekankan proses pengembangan kurikulum secara bertahap dan sistematis.

Model pengembangan kurikulum Taba terdiri atas tujuh langkah, yaitu diagnosis kebutuhan, perumusan tujuan, seleksi isi, organisasi isi, seleksi pengalaman belajar, organisasi pengalaman belajar, dan evaluasi (Taba, 1962). Dalam pengembangan kurikulum PAI, teori Taba memberikan ruang yang luas bagi guru untuk menyesuaikan materi pembelajaran dengan realitas kehidupan peserta didik (Muhaimin, 2012). Kurikulum PAI tidak hanya berorientasi pada materi normatif, tetapi juga mampu merespons persoalan sosial kontemporer seperti etika digital, toleransi, dan degradasi moral.

Taba merumuskan beberapa langkah dalam pengembangan kurikulum, yaitu diagnosis kebutuhan, perumusan tujuan, pemilihan isi, pengorganisasian isi, pemilihan pengalaman belajar, pengorganisasian pengalaman belajar, serta evaluasi (Kim, 2023). Pendekatan ini menempatkan analisis kebutuhan peserta didik sebagai dasar utama dalam penyusunan kurikulum sehingga kurikulum menjadi

lebih kontekstual dan relevan dengan lingkungan sosial peserta didik. Penerapan teori Taba dalam PAI dimulai dari identifikasi kebutuhan peserta didik, terutama kebutuhan religius dan moral. Selanjutnya, tujuan pembelajaran dirumuskan secara komprehensif mencakup aspek iman, ilmu, dan amal. Materi pembelajaran kemudian disusun secara sistematis dan kontekstual sesuai kebutuhan peserta didik.

Pendekatan Taba memberikan ruang yang luas bagi guru dalam mengembangkan kurikulum berdasarkan kebutuhan peserta didik (Ahmed & Khan, 2023). Pendekatan ini dianggap relevan dalam pendidikan abad ke-21 karena mampu menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan lokal, budaya masyarakat, dan perkembangan teknologi pendidikan (Turot & Hernawan, 2026). Pendekatan ini juga menekankan pentingnya pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik mengalami langsung internalisasi nilai-nilai Islam melalui diskusi, studi kasus, praktik ibadah, dan refleksi moral. Dengan demikian, pembelajaran PAI menjadi lebih aplikatif dan bermakna.

Diagnosis kebutuhan peserta didik. Tahap awal dilakukan dengan mengidentifikasi kebutuhan religius, moral, dan sosial peserta didik. Misalnya, fenomena degradasi akhlak atau pengaruh media digital menjadi dasar dalam merumuskan arah kurikulum. Maka kurikulum PAI harus berangkat dari realitas kehidupan peserta didik, bukan sekadar dokumen normatif. Beberapa rumusan aplikasi teori ini dalam pengembangan kurikulum PAI yakni sebagai berikut:

1. Perumusan tujuan belajar PAI. Tujuan dalam kurikulum PAI dirumuskan secara komprehensif mencakup aspek iman, ilmu, dan amal (kognitif, afektif, psikomotorik). Tujuan ini disusun berdasarkan kebutuhan yang telah diidentifikasi.
2. Seleksi dan organisasi materi. Materi PAI dipilih berdasarkan relevansi dengan tujuan dan kebutuhan peserta didik, kemudian disusun secara sistematis. Misalnya, materi akhlak dikaitkan dengan isu etika digital, atau sikap toleransi. Dalam praktik PAI, hal ini berarti integrasi antara sumber ajaran Islam (Al-Qur'an dan Hadis) dengan konteks kehidupan saat ini.
3. Pengembangan pengalaman belajar. Pembelajaran PAI dirancang agar peserta didik mengalami langsung nilai-nilai Islam melalui aktivitas seperti diskusi, studi kasus, praktik ibadah, dan refleksi. Maka, pembelajaran PAI tidak hanya bersifat ceramah, tetapi menekankan internalisasi nilai (*value internalization*).
4. Organisasi pengalaman belajar. Pengalaman belajar disusun secara berkesinambungan dan terpadu, dari pemahaman konsep hingga praktik nyata. Misalnya, pembelajaran tentang kejujuran tidak hanya dipahami secara teoritis, tetapi juga dipraktikkan dalam kehidupan sehari-hari di sekolah.
5. Evaluasi kurikulum PAI. Evaluasi dalam PAI mencakup penilaian kognitif, sikap, dan perilaku keagamaan. Yang berarti evaluasi tidak hanya mengukur hasil, tetapi juga menjadi dasar perbaikan kurikulum secara berkelanjutan.

Melalui penerapan Teori Taba, pengembangan kurikulum PAI menjadi: berbasis kebutuhan (*needs-based curriculum*), kontekstual dan relevan dengan kehidupan peserta didik, berorientasi pada pembentukan karakter (akhlak), fleksibel dan adaptif terhadap perubahan sosial. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa pendekatan Taba efektif diterapkan dalam pendidikan karakter serta pengembangan kurikulum berbasis budaya lokal dan *place-based pedagogy* (Hannina Roisyah & Muhamad Ansori, 2024). Meskipun demikian, teori Taba juga memiliki kelemahan. Model ini membutuhkan keterlibatan aktif guru yang tinggi serta kemampuan profesional dalam menyusun dan mengevaluasi kurikulum. Jika kompetensi guru kurang memadai, maka proses pengembangan kurikulum dapat berjalan tidak optimal.

Teori Grassroots dan Pengembangannya dalam Kurikulum PAI

Teori Grassroots menekankan bahwa pengembangan kurikulum seharusnya dimulai dari tingkat sekolah atau kelas dengan melibatkan guru sebagai aktor utama (C & Hunkins, 2018). Teori Grassroots juga memiliki hubungan erat dengan pemikiran Hilda Taba karena sama-sama menempatkan guru sebagai aktor utama dalam pengembangan kurikulum. Guru sebagai pihak yang paling memahami kondisi peserta didik dan realitas pembelajaran (Kim, 2023). Dengan demikian, kurikulum tidak hanya menjadi dokumen formal, tetapi juga menjadi hasil refleksi pengalaman pendidikan yang kontekstual dan dinamis.

Pengembangan kurikulum ini juga menekankan proses penyusunan kurikulum dari bawah (*bottom-up approach*), yaitu berasal dari guru, sekolah, peserta didik, dan masyarakat sebagai pelaksana langsung pendidikan. Pendekatan ini muncul sebagai kritik terhadap model administratif atau *top-down* yang terlalu terpusat pada pemerintah atau lembaga pusat pendidikan (Almadani dkk., 2024). Dalam teori Grassroots, kurikulum dianggap akan lebih efektif apabila disusun berdasarkan kebutuhan nyata di lapangan karena guru dan masyarakat lebih memahami kondisi peserta didik serta konteks sosial budaya setempat.

Model Grassroots ini banyak digunakan dalam pengembangan kurikulum berbasis sekolah (*school-based curriculum*), pendidikan karakter, pembelajaran berbasis budaya lokal, hingga Kurikulum Merdeka di Indonesia (Azzahra dkk., 2022). Namun di sisi lain, teori ini juga memiliki kelemahan, yaitu membutuhkan kompetensi guru yang tinggi serta koordinasi yang baik antar pihak terkait. Jika tidak dikelola secara sistematis, kurikulum dapat menjadi tidak seragam dan sulit dievaluasi secara nasional (Zahara dkk., 2025).

Pada konteks PAI, melalui pendekatan teori ini, materi PAI bisa dikembangkan secara kontekstual dengan mengaitkan ajaran Islam dengan realitas sosial. Misalnya, pembelajaran zakat dikaitkan dengan kondisi ekonomi masyarakat sekitar atau pembelajaran toleransi dikaitkan dengan kehidupan masyarakat plural. Pendekatan Grassroots juga mendorong penggunaan metode pembelajaran inovatif seperti *project-based learning*, diskusi kasus moral, dan *contextual teaching and learning* (CTL). Evaluasi dilakukan secara autentik melalui observasi sikap, praktik ibadah, dan portofolio kegiatan keagamaan. Pendekatan Grassroots memungkinkan pengembangan kurikulum yang kontekstual dan sesuai kebutuhan sosial peserta didik (N. Yusuf dkk., 2023). Karena dengan pendekatan ini, kurikulum PAI tidak hanya menjadi dokumen administratif, tetapi berkembang secara dinamis sesuai kebutuhan nyata peserta didik.

Aplikasi Teori Grassroots dalam pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) pada dasarnya menempatkan guru PAI sebagai perancang aktif kurikulum berbasis kebutuhan nyata peserta didik dan konteks lokal keislaman, aplikasi teori ini bisa melalui beberapa tahapan berikut:

1. Analisis kebutuhan peserta didik (*Needs Assessment*). Guru PAI melakukan identifikasi terhadap permasalahan religius peserta didik, seperti rendahnya praktik ibadah atau tantangan moral di era digital.
2. Perumusan tujuan pembelajaran kontekstual PAI. Tujuan pembelajaran PAI dirumuskan tidak hanya pada aspek kognitif, tetapi juga afektif dan psikomotorik. Tujuan pembelajaran mencakup pemahaman, sikap religius, dan praktik ibadah.
3. Pengembangan materi PAI yang kontekstual. Materi PAI dikembangkan secara fleksibel oleh guru dengan mengaitkan ajaran Islam dengan kondisi sosial. Misalnya, mengaitkan zakat dengan kondisi ekonomi masyarakat sekitar atau membahas toleransi beragama dalam konteks lokal.
4. Pengembangan metode pembelajaran inovatif. Guru menggunakan aplikasi metode seperti, *project-based learning* (kegiatan sosial keagamaan), diskusi kasus moral (hoaks atau bullying), dan atau *Contextual Teaching and Learning* (CTL).
5. Implementasi pembelajaran berbasis pengalaman. Seperti praktik pengamalan perilaku terpuji, ibadah haji, atau pesantren kilat di lingkungan masyarakat.
6. Evaluasi autentik dan reflektif. Yakni penilaian yang dilakukan secara menyeluruh, tidak hanya tertulis. Seperti penilaian sikap, observasi praktik, dan portofolio kegiatan keagamaan.
7. Kolaborasi dengan lingkungan sosial dan masyarakat. Misalnya kerjasama dengan masjid, keterlibatan orang tua, atau menghadirkan tokoh-tokoh besar agama.

Aplikasi teori Grassroots dalam Kurikulum PAI menekankan bahwa guru PAI adalah perancang kurikulum berbasis realitas, kemudian pembelajaran bersifat kontekstual, fleksibel, dan adaptif, dan kurikulum akan berkembang secara berkelanjutan melalui refleksi praktik. Maka, dengan pendekatan ini, PAI tidak hanya menjadi mata pelajaran, tetapi menjadi proses pembentukan karakter religius yang nyata dalam kehidupan peserta didik.

Critical Curriculum dan Pengembangannya dalam Kurikulum PAI

Teori Critical Curriculum berakar pada teori kritis yang dikembangkan oleh pemikir Mazhab Frankfurt dan tokoh pendidikan seperti Paulo Freire serta Henry Giroux (Giroux, 1983). Pendekatan ini memandang kurikulum sebagai produk sosial-politik yang tidak netral. Dalam pendekatan ini, pendidikan diarahkan untuk membangun kesadaran kritis (*critical consciousness*) agar peserta didik mampu menganalisis serta mentransformasi kondisi sosial di sekitarnya (Majola dkk., 2025). Dalam perspektif teori kritis, pendidikan harus menjadi sarana pembebasan dan transformasi sosial (Freire, 1970). Oleh karena itu, pembelajaran tidak hanya berfungsi mentransfer pengetahuan, tetapi juga membangun kesadaran kritis peserta didik terhadap realitas sosial.

Teori Critical Curriculum menolak model pendidikan tradisional yang hanya menempatkan peserta didik sebagai penerima informasi pasif. Paulo Freire menyebut model tradisional tersebut sebagai *banking education*, yaitu sistem pendidikan yang hanya “menabungkan” pengetahuan kepada peserta didik tanpa memberi ruang dialog dan refleksi kritis (Aguiar, 2021). Maka dari itu, kurikulum kritis menekankan pada dialog, refleksi, partisipasi aktif, dan pengalaman sosial peserta didik sebagai bagian penting dalam proses pembelajaran. Pembelajaran diarahkan pada pembahasan isu-isu nyata seperti ketidakadilan sosial, diskriminasi, kemiskinan, kolonialisme, gender, budaya digital, dan relasi kekuasaan.

Salah satu ciri utama teori Critical Curriculum adalah orientasinya terhadap pembebasan (*liberation*) dan transformasi sosial (De La Herrán Gascón & Herrero, 2022). Kurikulum tidak hanya bertujuan menghasilkan peserta didik yang cerdas secara akademik, tetapi juga individu yang sadar terhadap struktur sosial yang menindas serta mampu berpartisipasi dalam perubahan masyarakat secara demokratis. Namun, beberapa akademisi juga menilai pendekatan ini terlalu ideologis dan sulit diterapkan secara praktis dalam sistem pendidikan formal yang memiliki standar kurikulum nasional yang ketat (Majola dkk., 2025).

Penerapan Critical Curriculum dalam PAI menekankan bahwa pendidikan agama Islam tidak cukup hanya bersifat normatif dan doktrinal. Dimana PAI juga harus mampu membentuk kesadaran sosial, sikap kritis, dan kepedulian terhadap keadilan. Untuk itu, materi pembelajaran PAI dikembangkan dengan mengintegrasikan isu-isu sosial kontemporer seperti kemiskinan, ketidakadilan sosial, pluralisme, toleransi, dan etika digital (Nurhayati dkk., 2022). Pendekatan pembelajaran dilakukan melalui diskusi kritis, studi kasus, dan *problem-based learning*.

Critical Curriculum dalam PAI diarahkan untuk membangun kesadaran sosial dan kemampuan reflektif peserta didik terhadap realitas sosial (Li, 2026). Dalam pendekatan ini, guru PAI berperan sebagai fasilitator kritis dan agen perubahan sosial. Evaluasi tidak hanya mengukur penguasaan materi, tetapi juga kemampuan refleksi kritis dan implementasi nilai-nilai Islam dalam kehidupan sosial. Dalam praktik pengembangannya, kurikulum kritis ini dapat dilakukan dalam beberapa tahapan yakni:

1. Reorientasi tujuan PAI, dari normatif ke emansipatoris, dimana tujuan PAI diarahkan pada pembentukan insan kamil yang tidak hanya taat secara ritual, tetapi juga memiliki kesadaran sosial dan keberpihakan pada keadilan. Dalam konteks Islam, nilai ini selaras dengan konsep amar ma'ruf nahi munkar yang tidak hanya bersifat individual, tetapi juga sosial-struktural.
2. Pengembangan materi PAI berbasis isu sosial-kritis, dimana materi PAI dikembangkan dengan mengintegrasikan isu-isu kontemporer sosial yang terjadi. Materi PAI perlu didesain agar tidak hanya mengulang tradisi, tetapi juga membaca realitas secara kritis melalui perspektif nilai-nilai Islam.
3. Pendekatan pembelajaran problem-posing dalam PAI, hal ini dapat diwujudkan melalui diskusi kasus keagamaan kontekstual, studi kritis terhadap fenomena sosial, atau pembelajaran berbasis masalah (*problem based learning*).
4. Guru PAI tidak lagi sekadar penyampai ajaran, tetapi berperan sebagai fasilitator kritis, agen perubahan sosial, dan intelektual transformatif. Guru perlu mengaitkan ajaran Islam dengan realitas sosial secara reflektif dan kontekstual.

5. Evaluasi berbasis reflektif dan kesadaran kritis, dimana evaluasi dalam kurikulum PAI tidak hanya mengukur aspek kognitif, tetapi juga kemampuan refleksi kritis, sikap sosial-keagamaan, serta membentuk kepedulian terhadap keadilan. Hal ini menegaskan bahwa keberhasilan PAI tidak hanya diukur dari hafalan dalil, tetapi dari internalisasi nilai dan praksis sosialnya.

Secara keseluruhan, aplikasi teori Critical Curriculum dalam PAI mengarahkan pendidikan agama menjadi kontekstual (relevan dengan realitas sosial), landasan kritis (mampu menganalisis ketidakadilan), serta transformatif (berorientasi perubahan sosial). Dengan pendekatan ini, PAI berfungsi tidak hanya sebagai sarana transmisi ajaran, tetapi juga sebagai alat pembebasan dan pemberdayaan umat dalam menghadapi tantangan zaman. Penerapan Critical Curriculum dalam PAI menjadikan pendidikan agama lebih kontekstual, reflektif, dan transformatif sehingga mampu membentuk peserta didik yang tidak hanya religius secara ritual, tetapi juga memiliki kepedulian sosial.

Outcome-Based Curriculum dan Pengembangannya dalam Kurikulum PAI

Outcome-Based Curriculum (OBC) merupakan pendekatan pengembangan kurikulum yang berfokus pada hasil akhir atau capaian pembelajaran yang harus dimiliki peserta didik, pendekatan ini dipopulerkan oleh William G. Spady (Spady, 1994). Karakteristik utama OBC meliputi orientasi pada capaian pembelajaran yang jelas dan terukur, pembelajaran berpusat pada peserta didik, penggunaan *backward design*, asesmen autentik, dan fleksibilitas pembelajaran (Killen, 2000). Berbeda dengan kurikulum tradisional yang lebih menekankan isi materi dan proses pengajaran, OBC ini memusatkan perhatian pada kompetensi, keterampilan, sikap, dan kemampuan nyata yang dapat ditunjukkan peserta didik setelah belajar (Phung dkk., 2026). Dalam teori ini, seluruh komponen pendidikan yang dimulai dari tujuan, materi, strategi pembelajaran, hingga evaluasi dirancang berdasarkan capaian pembelajaran yang telah ditentukan secara jelas dan terukur.

Pendekatan ini menekankan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari seberapa banyak materi yang diajarkan, tetapi dari kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan tersebut dalam kehidupan nyata maupun dunia kerja (Meirani dkk., 2026). Meski demikian, beberapa kritik menyebutkan bahwa pendekatan ini dapat membuat pembelajaran terlalu berorientasi pada pengukuran hasil sehingga mengurangi aspek humanistik dan fleksibilitas pendidikan. Selain itu, implementasi OBE memerlukan kesiapan institusi, kompetensi guru, sistem evaluasi yang matang, serta dukungan teknologi yang memadai (Meirani dkk., 2026).

Pendekatannya pada pengembangan kurikulum PAI, OBC menuntut perumusan capaian pembelajaran yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Peserta didik tidak hanya diharapkan memahami konsep agama, tetapi juga mampu mengimplementasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari. Penyusunan kurikulum dapat dimulai dari penetapan hasil akhir yang ingin dicapai, kemudian ditentukan materi, metode, dan evaluasi yang relevan. Misalnya, jika capaian pembelajaran menekankan kejujuran, maka pembelajaran dirancang melalui studi kasus, refleksi diri, dan observasi perilaku.

Outcome-Based Curriculum menekankan pencapaian kompetensi nyata melalui pembelajaran berbasis capaian pembelajaran (Hamid & Rahim, 2024). Pendekatan OBC ini juga menekankan penggunaan pembelajaran aktif seperti *problem-based learning*, *project-based learning*, dan pembelajaran reflektif (Hassan, 2024). Evaluasi dilakukan secara autentik melalui portofolio, observasi sikap, proyek sosial keagamaan, dan penilaian diri. Penerapan Outcome-Based Curriculum dalam PAI dinilai efektif karena mampu menghubungkan pembelajaran agama dengan kehidupan nyata peserta didik serta menghasilkan kompetensi religius yang lebih aplikatif.

Aplikasi OBC dalam pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) pada dasarnya menuntut pergeseran dari sekadar penyampaian materi ke arah pembentukan kompetensi religius yang terukur, kontekstual, dan aplikatif. Beberapa rumusan tahapan teori ini dalam pengembangan kurikulum PAI yakni sebagai berikut:

1. Perumusan capaian pembelajaran (*Learning Outcomes*) PAI. Merumuskan capaian pembelajaran be
2. rbasis kompetensi yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Misalnya, dari segi kognitif, mampu menjelaskan konsep akhlak dalam Islam secara komprehensif. Dari segi afektif, dapat menunjukkan sikap toleransi dan empati dalam kehidupan sosial. Kemudian dari segi psikomotorik, mampu mempraktikkan ibadah dengan benar dan konsisten.
3. Desain kurikulum berbasis *Backward Design*. Penyusunan kurikulum dimulai dari hasil akhir, lalu mundur ke materi apa yang dibutuhkan, metode apa yang efektif, dan evaluasi seperti apa yang relevan. Misalnya, jika outcome-nya “mampu menerapkan nilai kejujuran”, maka materinya tentang konsep kejujuran dalam Al-Qur’an & Hadis. Kemudian menggunakan metode studi kasus atau *role play*. Lalu evaluasi dilakukan melalui observasi perilaku dan refleksi diri.
4. Strategi pembelajaran PAI yang *Student-Centered*. Dimana pendekatan OBC menuntut metode yang aktif dan kontekstual, seperti *Problem-Based Learning* (PBL) untuk mengkaji kasus moral di masyarakat, kemudian *Project-Based Learning*, dengan membuat proyek sosial keagamaan, dan atau *Reflective learning*, dengan membuat jurnal refleksi spiritual. Dikarenakan nilai-nilai Islam tidak cukup hanya diceramahkan, tetapi juga harus dialami dan diimplementasikan secara langsung di lapangan.
5. Pengembangan asesmen autentik. Evaluasi dalam OBC tidak hanya berupa ujian tertulis, tetapi juga berupa portofolio ibadah (misalnya laporan praktik shalat, sedekah), observasi sikap (akhlak), penilaian proyek keagamaan, dan *self-assessment* (muhasabah diri).
6. Integrasi nilai Islam dalam kehidupan nyata. Outcome PAI harus kontekstual dengan kehidupan modern, misalnya etika bermedia sosial (ghibah digital, hoaks), toleransi dalam masyarakat plural, atau etika profesi berbasis nilai Islam.
7. Perbaikan berkelanjutan (*Continuous Improvement*). Hasil evaluasi digunakan untuk memperbaiki metode pembelajaran, menyesuaikan capaian dengan kebutuhan zaman, serta mengembangkan kurikulum yang lebih adaptif.

Outcome-Based Curriculum (OBC) dalam kurikulum PAI menekankan pencapaian kompetensi nyata peserta didik melalui perumusan learning outcomes yang jelas, kemudian diselaraskan dengan materi, metode, dan evaluasi (*backward design*). Implementasinya menggunakan pembelajaran aktif dan asesmen autentik, sehingga PAI tidak hanya berorientasi pada pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan sikap dan praktik keagamaan dalam kehidupan sehari-hari.

SIMPULAN

Berbagai teori pengembangan kurikulum di atas dapat memberikan kontribusi penting dalam pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam. Teori Tylerian memberikan kerangka sistematis berbasis tujuan, teori Taba menekankan kebutuhan peserta didik dan peran guru, teori Grassroots mengembangkan kurikulum berbasis konteks lokal, teori Critical Curriculum membangun kesadaran kritis dan transformasi sosial, sedangkan Outcome-Based Curriculum berorientasi pada pencapaian kompetensi nyata. Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, pengembangan kurikulum PAI tidak dapat dilakukan dengan pendekatan tunggal. Integrasi berbagai teori pengembangan kurikulum tersebut diperlukan agar kurikulum PAI mampu bersifat kontekstual, fleksibel, relevan, dan adaptif terhadap perkembangan zaman tanpa meninggalkan nilai-nilai fundamental Islam. Dengan demikian, pengembangan kurikulum PAI yang dihasilkan diharapkan mampu menjawab segala bentuk tantangan global dan tetap berakar pada nilai-nilai ajaran Islam, sehingga hal ini bisa menghasilkan pemahaman kepada peserta didik dan lulusan individu yang tidak hanya memiliki kecerdasan intelektual, tetapi juga memiliki kedalaman spiritual, moral, dan kepedulian sosial yang tinggi.

SARAN

Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam perlu dilakukan secara integratif dengan mengombinasikan berbagai teori pengembangan kurikulum agar mampu menjawab tantangan pendidikan modern secara kontekstual dan adaptif. Guru, lembaga pendidikan, dan pemangku kebijakan diharapkan dapat meningkatkan inovasi pembelajaran PAI yang tidak hanya berorientasi pada aspek kognitif, tetapi juga pembentukan karakter, spiritualitas, dan kepedulian sosial peserta didik. Selain itu, penelitian lanjutan diperlukan untuk mengkaji implementasi teori-teori pengembangan kurikulum PAI secara praktis di berbagai jenjang pendidikan dan konteks masyarakat yang berbeda.

DAFTAR PUSTAKA

- Aguiar, D. R. C. (2021). A Pedagogia Do Oprimido Na Escola Contemporânea: Desafios E Perspectivas. *Revista e-Curriculum*, 19(1), 174–196. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p174-196>
- Ahmed, S., & Khan, R. (2023). Teacher-Centered Curriculum Development in Islamic Education: Revisiting Hilda Taba's Model. *Journal of Curriculum Studies Research*, 4(1), 45–60.
- Almadani, T. N. F., Mirza, A. A., & Qamariah, Z. (2024). The Analysis Four Curriculum Development Approach in English Teaching. *Journal Of Foreign Language Learning and Teaching*, 3(2), 1–10. <https://doi.org/10.23971/jfltl.v3i2.6880>
- Azzahra, F., Permana, H., Fitriani, L., Putri, R. M., & Wulandari, S. (2022). Approaches and models development of 2013 Curriculum and Merdeka Curriculum. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 1(2), 189–204. <https://doi.org/10.17509/curricula.v1i2.52034>
- Burns, J. P. (2024). The Tyler rationale: A reappraisal and rereading. *PROSPECTS*, 54(1), 121–135. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09643-y>
- C, A., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Pearson Education.
- De La Herrán Gascón, A., & Herrero, P. R. (2022). The radical inclusive curriculum: Contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Deekontod, C., Sukkamart, A., Pimdee, P., Tansiri, P., & Meekhobtong, S. (2026). Curriculum Development for Competency-Based Training of Scout Leaders in Thailand: A Design and Development Research Study. *International Journal of Instruction*, 19(2), 507–528. <https://doi.org/10.29333/iji.2026.19228a>
- Freir, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Bergin & Garvey.
- Hamid, A., & Rahim, L. (2024). Outcome-Based Education in Islamic Higher Education Curriculum. *Higher Education Studies*, 13(1), 88–101.
- Hannina Roisyah & Muhamad Ansori. (2024). Implementation Of The Taba Curriculum Model In Character Education Via Reflective Logbooks At MTS Al Qodiri. *Journal of Islamic Education Studies*, 1(2), 44–51. <https://doi.org/https://doi.org/10.65663/el-fanus.v1i2.137>
- Hassan, R. (2024). Implementation of Outcome-Based Curriculum in Religious Education. *Journal of Education and Learning*, 13(2), 155–167.
- Ke, S. (2024). Digital Transformation of Curriculum Based on Tyler Rationale. *Advances in Humanities and Modern Education Research*, 1(1), 84. <https://doi.org/10.70114/ahmer.2024.1.1.P84>
- Killen, R. (2000). *Outcomes-Based Education: Principles and Possibilities*. University of Newcastle.
- Kim, S. (2023). The Meaning of 2022 Revised Integrated Subject Textbooks Content Organization based on Taba's Curriculum Development Theory. *Journal of Curriculum Integration*, 17(3), 25–52. <https://doi.org/10.35304/JCI.17.3.03>

- Li, L. (2026). From Doctrinal Foundation to Lived Practice: A Spiritual Ecological Interpretation of Chan Meditation in the Platform Sutra and the Compendium of Five Lamps. *Religions*, 17(6), 638. <https://doi.org/10.3390/rel17060638>
- Majola, E., Geduld, D., & Rangana, N. (2025). Critical pedagogy in context: Problematising the application of Paulo Freire's framework in TVET education in South Africa. *International Journal of Training Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14480220.2025.2531215>
- Meirani, Badeni, Osa Juarsa, & Umami Kalsum. (2026). Trends and Challenges of Implementation of Outcome-Based Education (OBE) Curriculum: A Literature Review. *Proceeding OCERI Conference*, 1(1), 87–100.
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Raja Grafindo Persada.
- N. Yusuf et al. (2023). School-Based Curriculum Development in Islamic Education Institutions. *International Journal of Education and Practice*, 11(3), 511–525.
- Nurhayati, Mega Adyna Movitaria, Martin Amnillah, Eneng Humaeroh, Andi, Andi Amirah, Bagus Aulia Iskandar, Yusiana Apriani, Anwar Rifai, Asriandi, Elly Anjarsari, Muhyiddin Tahir, Bambang Sumantri, & Supriadi. (2022). *Pengembangan Kurikulum* (1 ed.). Hamjah Diha Foundation.
- Phung, T.-N., Do, D.-C., Nguyen, T.-T., Nguyen, V.-S., Nguyen, T.-V., & Le, D.-N. (2026). An integrated framework for outcome based education and AI supported blended learning in curriculum redesign and intelligent training management. *Discover Computing*, 29(1), 196. <https://doi.org/10.1007/s10791-026-10088-y>
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. American Association of School Administrators.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World. https://openlibrary.org/works/OL6724638W/Curriculum_development_theory_and_practice.
- Turot, S. H., & Hernawan, A. H. (2026). The coastal-taba model: Curriculum development using place-based pedagogy and ethnoscience. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 5(1), 191–202. <https://doi.org/https://doi.org/10.17509/curricula.v5i1.95700>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/B/bo17239506.html>
- Zahara, A. N., Asrori, M., & Mujab, M. (2025). Rethinking Curriculum Reform in Madrasah and Pesantren: Hilda Taba's Model as a Framework for Integrating Islamic Values. *Sosioedukasi: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan dan Sosial*, 14(2), 1056–1065. <https://doi.org/10.36526/sosioedukasi.v14i3.5857>