

BAB II

KAJIAN PUSTAKA

Telaah teori dilakukan secara mendalam atas empat pilar konseptual utama yang membentuk konstruk penelitian, disusun secara hierarkis dari yang paling spesifik (*religious skill* sebagai tujuan akhir) menuju yang paling fundamental (konstruktivisme sebagai perspektif analisis). Keempat pilar tersebut Adalah : (A) Konsep *Religious Skill*, (B) Pendidikan Agama Islam di SMK, (C) Media Teknologi dalam Pembelajaran dan (D) Teori Belajar Konstruktivisme., ditutup dengan (E) Kerangka Berpikir yang menggambarkan hubungan logis antar variabel secara sintetis dan visual-deskriptif.

A. Konsep *Religious Skill*

1. Pengertian dan Akar Konseptual *Religious Skill*

Sebelum mendefinisikan *religious skill* secara operasional, perlu dipahami terlebih dahulu akar konseptualnya yang bersumber dari dua tradisi keilmuan yaitu sosiologi agama dan psikologi perkembangan. Dalam tradisi sosiologi agama, Stark dan Glock (1968) merumuskan religiusitas sebagai konstruk multidimensi yang mencakup lima dimensi utama: dimensi ideologis (keyakinan), dimensi ritualistik (praktik keagamaan), dimensi pengalaman (spiritual), dimensi intelektual (pengetahuan agama), dan

dimensi konsekuensial (dampak agama pada perilaku sehari-hari).⁶³ Model Stark-Glock ini menjadi salah satu rujukan paling berpengaruh dalam kajian religiusitas di Indonesia, termasuk dalam studi PAI.

Muhaimin salah satu tokoh pendidikan Islam Indonesia yang paling otoritatif menerjemahkan konsep religiusitas multidimensi tersebut ke dalam konteks PAI dengan memandang bahwa tujuan PAI bukan sekadar membangun pengetahuan (*knowing*) tentang ajaran Islam, melainkan melahirkan manusia yang mampu *being* (menghayati) dan *doing* (mengamalkan) ajaran Islam dalam seluruh dimensi kehidupan.⁶⁴ Dalam perspektif ini, *religious skill* adalah perwujudan operasional dari dimensi *doing* keterampilan aktual yang ditampilkan seseorang sebagai buah dari keyakinan yang dihayati.

Secara etimologis, *skill* dalam bahasa Inggris berarti kecakapan, kemampuan, atau keterampilan yang diperoleh melalui latihan dan pengalaman. Kata ini tidak hanya merujuk pada kemampuan motorik (*psychomotor skill*), tetapi juga mencakup kecakapan kognitif (*cognitive skill*), kecakapan afektif (*affective skill*), dan kecakapan sosial (*social skill*). Dengan demikian, *religious skill* secara harfiah berarti kecakapan beragama sebuah kompleks kompetensi yang melibatkan dimensi kognitif (memahami

⁶³ Stark, R. & Glock, C.Y., *American Piety: The Nature of Religious Commitment*, Berkeley: University of California Press, 1968, hlm. 11-16. Dimensi religiusitas Glock & Stark menjadi rujukan klasik dalam kajian sosiologi agama yang banyak diadopsi dalam studi PAI di Indonesia.

⁶⁴ Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2012, hlm. 78-95.

ajaran), afektif (menghayati nilai), psikomotorik (mempraktikkan ibadah), dan sosial (mengekspresikan nilai agama dalam interaksi sosial).⁶⁵

Dalam Al-Qur'an, konsep yang paling mendekati *religious skill* adalah istilah *al-'amal al-shalih* (perbuatan baik yang benar) yang secara konsisten disebutkan beriringan dengan iman (QS. Al-Baqarah: 25, QS. An-Nisa: 122, QS. Al-Kahfi: 30). Formula iman ditambah *amal shalih* ini mengindikasikan bahwa dalam perspektif Islam, keyakinan yang benar harus menghasilkan keterampilan mengamalkan nilai-nilai agama secara nyata dan terukur dalam kehidupan.⁶⁶

2. Definisi Operasional *Religious Skill* dalam Konteks Penelitian Ini

Berdasarkan sintesis dari berbagai perspektif di atas, penelitian ini mendefinisikan *religious skill* sebagai : *seperangkat kecakapan multidimensional yang dimiliki oleh peserta didik sebagai hasil dari proses pembelajaran PAI, yang mencakup kemampuan mempraktikkan ibadah secara benar dan bermakna, kemampuan memilah dan memverifikasi informasi keagamaan secara kritis di ruang digital, serta kemampuan menerapkan nilai-nilai akhlak Islam dalam interaksi sosial baik di dunia nyata maupun di ruang siber*. Definisi ini menekankan tiga kata kunci: *multidimensional* (mencakup berbagai aspek), *aktif-konstruktif* (bukan sekadar pengetahuan pasif), dan *kontekstual* (relevan dengan realitas digital era kekinian yang dihadapi siswa SMK).

⁶⁵ Abdul Majid dan Dian Andayani, Pendidikan Agama Islam Berbasis Kompetensi, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2022, hlm. 45-60.

⁶⁶ Zakiyah Daradjat, Ilmu Pendidikan Islam, Jakarta: Bumi Aksara, 2017, hlm. 86-100.

Definisi ini berbeda secara substansial dari pemahaman konvensional tentang *religious skill* yang kerap dipersempit hanya pada kecakapan ritualistik (hafalan doa, ketepatan gerakan shalat, atau bacaan Al-Qur'an). Pemahaman konvensional tersebut tidak salah, tetapi tidak lengkap untuk konteks siswa SMK yang hidup di era digital dan akan segera memasuki dunia kerja.⁶⁷ Penelitian ini memperluas konstruk *religious skill* dengan memasukkan dimensi literasi digital keagamaan dan akhlak digital sebagai kompetensi yang tak kalah pentingnya dengan keterampilan ritual.

3. Dimensi-Dimensi *Religious Skill*

Mengacu pada definisi operasional di atas, *religious skill* dalam penelitian ini dijabarkan ke dalam tiga dimensi utama yang saling berkaitan dan saling menguatkan.

a. Dimensi Pertama adalah Keterampilan Ritual Praktis (*Practical Ritual Skill*)

Dimensi pertama adalah keterampilan ritual praktis, yaitu kemampuan siswa untuk melaksanakan ibadah-ibadah fardhu dan sunnah secara benar sesuai tuntunan syariat, disertai pemahaman mendalam tentang makna dan filosofi di balik setiap gerakan dan bacaan. Dimensi ini mencakup: (1) keterampilan shalat mencakup ketepatan gerakan, bacaan, syarat, rukun, dan pemahaman filosofis tentang shalat sebagai *mi'raj* bagi seorang

⁶⁷ Karakter religius merupakan upaya terencana untuk menjadikan peserta didik mengenal, peduli, dan menginternalisasi nilai-nilai religius sehingga berperilaku sebagai insan kamil. Lihat: Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam, VOL: 12/NO: 02 Mei 2023, hlm. 1-15.
<https://jurnal.staialhidayahbogor.ac.id/index.php/ei/article/download/4269/1711/9926>

mukmin; (2) keterampilan membaca dan memahami Al-Qur'an (*tilawah* dan *tadabbur*); (3) keterampilan pelaksanaan ibadah-ibadah praktis lainnya seperti wudhu, tayamum, dan pelaksanaan puasa yang benar; serta (4) keterampilan *mu'amalah* dasar seperti bersedekah dan menjaga hak-hak sesama.⁶⁸

Kajian Amin, Nashihin, dan Nursikin (2024) di beberapa sekolah menemukan bahwa kegiatan keagamaan terprogram seperti shalat Dhuha berjamaah, tadarus Al-Qur'an, dan khatmil Qur'an yang dilaksanakan secara konsisten dan disertai refleksi bermakna mampu membentuk keterampilan ritual yang tidak sekadar bersifat hafalan dan mekanis, tetapi juga disertai kesadaran spiritual yang mendalam. Temuan ini menegaskan bahwa keterampilan ritual praktis yang sejati harus mencakup dimensi kognitif (mengerti makna), afektif (menghayati hikmah), dan psikomotorik (mempraktikkan dengan benar) secara terpadu.⁶⁹

Dalam konteks PAI berbasis teknologi, keterampilan ritual praktis dapat diperkuat melalui media interaktif seperti aplikasi simulasi wudhu dan shalat yang memungkinkan siswa berlatih secara mandiri, video pembelajaran bertahap yang dapat diulang, dan platform kuis berbasis gamifikasi untuk mengecek pemahaman konsep fikih. Media-media ini berfungsi sebagai *scaffolding* digital yang menjembatani siswa dari apa

⁶⁸ Amin, Moh Nasrul, Muhammad Nashihin, dan Mukh Nursikin, "Peningkatkan Karakter Religius Siswa Melalui Internalisasi Nilai dalam Kegiatan Keagamaan dan Sosial", *Madinah: Jurnal Studi Islam*, Vol. 11 No. 2, Desember 2024, hlm. 295-312. <https://ejournal.iaitaboh.ac.id/madinah/article/view/2950>

yang belum dipahami menuju penguasaan keterampilan yang lebih sempurna.⁷⁰

b. Dimensi Kedua : Literasi Digital Keagamaan (*Religious Digital Literacy*)

Dimensi kedua adalah literasi digital keagamaan sebuah kompetensi yang semakin mendesak dalam era di mana banjir informasi keagamaan dari berbagai sumber mengalir tak henti melalui media sosial, aplikasi pesan instan, YouTube, dan berbagai platform digital lainnya. Literasi digital keagamaan didefinisikan sebagai kemampuan siswa untuk secara kritis mengakses, mengevaluasi, memfilter, memverifikasi, dan mengkomunikasikan informasi keagamaan di ruang digital berdasarkan kaidah-kaidah keilmuan Islam yang benar⁷¹

Kompetensi ini mencakup beberapa sub keterampilan : (1) kemampuan evaluasi sumber membedakan antara informasi keagamaan yang berasal dari ulama kredibel, lembaga resmi, dan sumber-sumber yang tidak dapat diverifikasi, (2) kemampuan deteksi hoaks keagamaan mengidentifikasi berita bohong, klaim tidak berdasar, dan manipulasi teks Al-Qur'an atau hadits, (3) kemampuan moderasi digital memahami dan mempraktikkan prinsip *wasathiyah* (moderasi Islam) dalam ruang siber, menghindari konten yang provokatif dan ekstremis, serta (4) kemampuan produksi

⁷⁰ Sabiq, Ahmad Fikri, dan Abdul Ckamim, "Religious Learning at Material of Tolerance in the Salatiga State Vocational of High School (SMK)", *Istawa: Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 5 No. 2, 2020, hlm. 132. <https://doi.org/10.24269/ijpi.v5i2.2536>

⁷¹ Khasanah, U. & Sari, L., "Literasi Keagamaan dan Penguatan Karakter Siswa Sekolah Berbasis Islam Terpadu", *Jurnal Literasi Pendidikan Islam*, Vol. 7 No. 4, 2022, hlm. 233-245.

konten keagamaan yang bertanggung jawab, membuat dan menyebarkan konten digital yang mencerminkan nilai-nilai Islam *rahmatan lil 'alamin*.⁷²

Raharjo (2024) dalam penelitiannya tentang peran media digital dalam pembentukan literasi keagamaan menemukan bahwa siswa yang mendapatkan bimbingan terstruktur tentang cara mengonsumsi informasi keagamaan secara kritis di era digital menunjukkan ketahanan yang jauh lebih baik terhadap konten radikal dan hoaks keagamaan. Temuan ini menggarisbawahi pentingnya menjadikan literasi digital keagamaan sebagai kompetensi yang secara eksplisit diajarkan dalam PAI bukan sekadar diasumsikan akan berkembang sendiri.⁷³

Dalam kerangka teori konstruktivisme, literasi digital keagamaan dibangun melalui proses *inquiry* aktif: siswa dihadapkan pada kasus-kasus nyata tentang informasi keagamaan yang beredar di media sosial, kemudian secara bersama-sama menganalisis, mendebat, dan memverifikasinya menggunakan kaidah-kaidah ilmu hadits dan tafsir yang telah dipelajari. Proses ini merupakan bentuk *scaffolding* sosial yang sangat efektif dalam membangun literasi digital keagamaan.⁷⁴

⁷² Raharjo, N.P., "Peran Media Digital dalam Pembentukan Literasi Keagamaan Santri di Indonesia", *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, Vol. 5 No. 2, 2024.

⁷⁴ Setiawan, D. & Rofi'i, A., "Literasi Digital Berbasis Nilai Islam dalam Pendidikan Karakter Siswa", *Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 11 No. 2, 2022, hlm. 145-156.

c. Dimensi Ketiga : Akhlak Digital (*Digital Character*)

Dimensi ketiga adalah akhlak digital kemampuan siswa untuk menerapkan nilai-nilai akhlakul karimah secara konsisten dalam seluruh aktivitas dan interaksi di ruang digital. Akhlak digital merupakan perpanjangan kontekstual dari akhlak Islam ke dalam ruang siber, mengikuti kaidah bahwa nilai-nilai Islam bersifat *shalih li kulli zaman wa makan* (sesuai untuk setiap zaman dan tempat).⁷⁵

Akhlak digital mencakup beberapa dimensi: (1) kejujuran digital tidak melakukan plagiarisme, penipuan, atau manipulasi informasi di dunia maya, (2) tanggung jawab digital mempertimbangkan dampak sosial dari setiap unggahan, komentar, dan berbagi konten, (3) empati dan toleransi digital menghindari ujaran kebencian (*hate speech*), perundungan siber (*cyberbullying*), dan sikap tidak menghargai perbedaan dalam interaksi online, (4) kesantunan digital menggunakan bahasa dan nada yang sopan dalam komunikasi digital, sebagai cerminan akhlak Islam; serta (5) perlindungan diri digital kemampuan melindungi privasi dan menghindari paparan konten yang diharamkan Islam.⁷⁶

Hamid dan Zainuddin (2023) dalam kajian tentang pengembangan keterampilan sosial dalam pendidikan Islam di era digital menegaskan bahwa akhlak digital bukan sekadar perpindahan tata krama dari dunia nyata ke

⁷⁵ Nurhaliza, S., "Pendidikan Agama Islam dan Peningkatan Keterampilan Sosial dalam Memainkan Peran Penting Membentuk karakter Moral dan Sosial Siswa", *Integrated Education Journal*, 1(1), 2024, hlm. 1-21.

^{76,85} Hamid, A. & Zainuddin, A., "Pengembangan Keterampilan Sosial dalam Pendidikan Islam di Era Digital", *Jurnal Pendidikan Karakter*, Vol. 13 No. 1, 2023, hlm. 45-59.
<https://doi.org/10.21831/jpk.v13i1.54321>

dunia maya, melainkan memerlukan pemahaman baru tentang konteks, konsekuensi, dan tanggung jawab dalam ekosistem digital yang bersifat permanen, cepat menyebar, dan berjangkauan luas. Oleh karena itu, pembangunan akhlak digital dalam PAI memerlukan strategi yang berbeda dari pendekatan konvensional ia tidak cukup hanya dengan ceramah larangan, tetapi harus melalui pengalaman langsung, refleksi kritis, dan internalisasi nilai melalui studi kasus nyata yang kontekstual.

4. Indikator-Indikator *Religious Skill* yang Dapat Diobservasi

Untuk menjamin bahwa *religious skill* dapat diukur dan diobservasi dalam penelitian lapangan, berikut disajikan indikator-indikator operasional dari masing-masing dimensi.

Indikator Dimensi Keterampilan Ritual Praktis : (1) siswa mampu mempraktikkan shalat dengan gerakan dan bacaan yang benar secara mandiri tanpa panduan, (2) siswa mampu membaca Al-Qur'an dengan tartil dan makhraj yang tepat, (3) siswa mampu menjelaskan makna dan hikmah di balik ritual ibadah yang dilaksanakan, (4) siswa menunjukkan konsistensi dalam pelaksanaan ibadah wajib sehari-hari.⁷⁷

Indikator Dimensi Literasi Digital Keagamaan: (1) siswa mampu mengidentifikasi ciri-ciri sumber informasi keagamaan yang kredibel, (2) siswa mampu mendeteksi hoaks dan konten manipulatif berbasis agama, (3) siswa menerapkan prinsip *tabayyun* (verifikasi) sebelum menyebarkan

⁷⁷ Azzet, A.M., Urgensi Pendidikan Karakter di Indonesia, Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2011, hlm. 17-18.

informasi keagamaan, (4) siswa mampu memberikan argumen berbasis dalil dalam merespons isu keagamaan digital.⁷⁸

Indikator Dimensi Akhlak Digital : (1) siswa menggunakan bahasa santun dalam interaksi media sosial, (2) siswa tidak terlibat dalam aktivitas *cyberbullying* atau penyebaran ujaran kebencian, (3) siswa menunjukkan empati dan toleransi dalam komentar digital, (4) siswa bertanggung jawab atas konten yang diunggah dan dibagikan, (5) siswa aktif melaporkan atau mengoreksi konten keagamaan yang salah di lingkungannya.⁷⁹

B. Pendidikan Agama Islam (PAI) di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)

1. Hakikat, Dasar Hukum, dan Tujuan PAI

Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam sistem pendidikan nasional Indonesia bukan sekadar mata pelajaran biasa. Ia merupakan hak konstitusional setiap warga negara yang dijamin oleh Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Pasal 37 Ayat 1, yang menetapkan bahwa kurikulum pendidikan dasar dan menengah wajib memuat pendidikan agama.⁸⁰ Dengan demikian, PAI memiliki landasan yuridis yang sangat kuat sebagai komponen esensial bukan pelengkap dari kurikulum pendidikan di Indonesia.

⁷⁸ Prasetya, B. dkk., Metode Pendidikan Karakter Religius Paling Efektif di Sekolah, Lamongan: Academia Publication, 2021, hlm. 7-15.

⁷⁹ Prastyo, F.A., "Pembentukan Karakter Religius Siswa di Boarding School SMK Ma'Arif 6 Kecamatan Ayah Kabupaten Kebumen", Skripsi, UIN Yogyakarta, 2023.

⁸⁰ Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Pasal 1 Ayat 1 dan Pasal 37 Ayat 1.

Secara konseptual, Ramayulis mendefinisikan PAI sebagai usaha sadar dan terencana untuk menyiapkan peserta didik dalam meyakini, memahami, menghayati, dan mengamalkan ajaran Islam melalui kegiatan bimbingan, pengajaran, dan latihan, dengan memperhatikan tuntutan untuk menghormati agama lain dalam hubungan kerukunan antarumat beragama dalam masyarakat untuk mewujudkan persatuan nasional.⁸¹ Definisi ini mengandung tiga dimensi operasional : meyakini (aspek teologis-iman), memahami-menghayati (aspek kognitif-afektif), dan mengamalkan (aspek psikomotorik-aktif).

Zakiah Daradjat dengan pendekatannya yang lebih psikologis mendefinisikan PAI sebagai pendidikan dengan melalui ajaran-ajaran agama Islam, yaitu berupa bimbingan dan asuhan terhadap anak didik agar nantinya setelah selesai dari pendidikan ia dapat memahami, menghayati, dan mengamalkan ajaran-ajaran agama Islam yang telah diyakininya secara menyeluruh serta menjadikan ajaran agama Islam itu sebagai suatu pandangan hidupnya demi keselamatan dan kesejahteraan hidup di dunia maupun di akhirat.⁸²

Berdasarkan berbagai definisi tersebut, dapat disintesis bahwa tujuan PAI adalah membentuk insan yang takwa yaitu manusia yang secara komprehensif beriman, berilmu, dan beramal dengan kata lain, manusia yang memiliki *religious skill* dalam pengertian yang telah didefinisikan di atas.

⁸¹ Ramayulis, Ilmu Pendidikan Islam, Jakarta: Kalam Mulia, 2018, hlm. 13-25.

⁸² Zakiah Daradjat, Ilmu Pendidikan Islam, Jakarta: Bumi Aksara, 2017, hlm. 28-40.

Tujuan ini sejalan dengan cita-cita pendidikan nasional dalam membentuk manusia Indonesia seutuhnya yang berkarakter.⁸³

2. Karakteristik dan Tantangan PAI di SMK

SMK sebagai satuan pendidikan memiliki karakter yang membedakannya secara fundamental dari SMA. Berdasarkan Permendikbudristek dan regulasi vokasi yang berlaku, SMK dirancang untuk menyiapkan lulusan yang siap kerja, kompeten dalam bidang keahlian tertentu, dan mampu berwirausaha.⁸⁴ Konsekuensinya, kurikulum SMK didominasi oleh mata pelajaran kejuruan (*vocational subject*) yang bersifat praktis dan berorientasi industri. Proporsi jam pelajaran normatif-adaptif, termasuk PAI, relatif lebih kecil dibandingkan dengan SMA.

Karakteristik siswa SMK yang unik pragmatis, berorientasi pada hasil yang dapat langsung dirasakan manfaatnya, lebih menyukai aktivitas praktis daripada teori abstrak memberikan tantangan sekaligus peluang bagi pembelajaran PAI. Tantangannya adalah materi PAI yang sering kali dianggap abstrak dan tidak langsung terkait dengan kompetensi kejuruan yang mereka geluti. Peluangnya adalah karakteristik pragmatis tersebut sebenarnya sangat selaras dengan pendekatan pembelajaran berbasis

⁸³ Abdul Majid, Belajar dan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2019, hlm. 11-22.

⁸⁴ Direktorat Jenderal Pendidikan Vokasi, Data Pokok Pendidikan SMK Tahun 2023/2024, Jakarta: Kemendikbudristek, 2024. <https://www.vokasi.kemdikbud.go.id>

pengalaman dan proyek (*experiential and project-based learning*) yang merupakan inti dari perspektif konstruktivisme.⁸⁵

Tishana dkk. (2023) dalam kajian tentang konstruktivisme di sekolah kejuruan menemukan bahwa siswa SMK justru merespons lebih baik terhadap pendekatan pembelajaran aktif dan kontekstual dibandingkan dengan pendekatan ceramah konvensional. Hal ini karena budaya industri dan vokasional yang mereka geluti telah melatih mereka untuk berpikir dengan orientasi masalah (*problem-orientation*) dan solusi praktis yang merupakan modal besar bagi pembelajaran konstruktivis.⁸⁶

Tantangan lain yang dihadapi PAI di SMK adalah rendahnya motivasi belajar agama, yang dipicu oleh beberapa factor yaitu : (1) persepsi bahwa PAI tidak berkaitan langsung dengan ujian sertifikasi keahlian dan peluang kerja, (2) kelelahan siswa setelah menjalani jadwal pelajaran kejuruan yang padat, (3) metode pembelajaran PAI yang masih konvensional dan tidak memanfaatkan teknologi secara bermakna dan (4) kurangnya kontekstualisasi materi PAI dengan realitas dunia kerja dan kehidupan digital siswa.⁸⁷

⁸⁵ Tishana, A. dkk., "Filsafat Konstruktivisme dalam Mengembangkan Calon Pendidik pada Implementasi Merdeka Belajar di Sekolah Kejuruan", *Journal on Education*, Vol. 5 No. 2, 2023, hlm. 1855-1867.

⁸⁷ Solichin, A. dkk., "Inovasi Pembelajaran PAI dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan PAI", *Journal on Education*, Vol. 5 No. 2, 2023. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i2.1104>

3. PAI dalam Kerangka Kurikulum Merdeka di SMK

Kurikulum Merdeka (Merdeka Belajar) yang diimplementasikan secara bertahap sejak tahun 2022 membawa angin segar bagi pembelajaran PAI di SMK. Kurikulum ini, yang didasarkan pada sejumlah regulasi penting antara lain Permendikbudristek No. 16 Tahun 2022, No. 21 Tahun 2022, dan Kepmendikbudristek No. 262 Tahun 2022 memberikan fleksibilitas yang lebih besar kepada guru dalam merancang pembelajaran yang bermakna sesuai dengan konteks dan karakteristik peserta didik.⁸⁸

Dalam Kurikulum Merdeka, PAI di SMK mendapat alokasi waktu sebanyak 2 JP per minggu, ditambah 1 JP untuk Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) yang bertemakan keagamaan, sehingga total menjadi 3 JP atau 108 JP per tahun. Kurikulum ini menstrukturkan Capaian Pembelajaran (CP) PAI ke dalam enam elemen: (1) Al-Qur'an dan Hadis, (2) Akidah, (3) Akhlak, (4) Fikih, (5) Sejarah Peradaban Islam, dan (6) untuk tingkat lanjut, elemen Moderasi Beragama.⁸⁹

Filosofi Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*), pengembangan karakter holistik, dan penguatan berpikir kritis sangat selaras dengan pendekatan konstruktivis dalam PAI. Syafi'ah dan Hanif (2024) dalam studi kasus di

⁸⁸ Feisal Ghazali, narasumber dari Pusat Kurikulum dan Perbukuan (Puskurjar), dikutip dari: Kemenag Siapkan Guru PAI Implementasikan Kurikulum Merdeka, pendis.kemenag.go.id, 4-6 April 2023. <https://pendis.kemenag.go.id/read/kemenag-siapkan-guru-pai-implementasikan-kurikulum-merdeka-dalam-pembelajaran-pai>

⁸⁹ Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, Capaian Pembelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti pada Kurikulum Merdeka, Jakarta: Pusat Kurikulum dan Pembelajaran (Puskurjar), 2022.

SMK Pesantren Al-Kautsar Purwokerto menemukan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka PAI dengan pendekatan kontekstual berbasis proyek (*Project-Based Learning*) berhasil menciptakan pembelajaran yang lebih bermakna dan relevan bagi siswa SMK, dengan mengaitkan materi dengan konteks nyata kehidupan vokasional mereka.⁹⁰

Analisis kurikulum PAI Kelas X SMK yang dilakukan Amalia dan Achadi (2023) di SMKN 1 Depok Yogyakarta menunjukkan bahwa isi materi PAI dalam Kurikulum Merdeka sudah mencakup dimensi-dimensi yang dapat dikembangkan menjadi *religious skill*: akidah (membangun fondasi iman), akhlak (termasuk perilaku digital), fikih muamalah (yang relevan dengan dunia kerja dan transaksi digital), dan sejarah peradaban Islam (yang menyediakan inspirasi tentang ulama-ulama Islam yang berhasil memadukan ilmu dan teknologi dengan keimanan).⁹¹

Khalijah dan Zuliana (2024) dalam analisis isi PAI Kurikulum Merdeka menegaskan bahwa kurikulum tersebut dirancang untuk mengembangkan potensi siswa secara holistic mencakup intelektual, emosional, spiritual, sosial, dan vokasional dengan pendekatan pembelajaran yang fleksibel, inklusif, dan berorientasi pada nilai-nilai moderasi beragama.⁹²

⁹⁰ Syafi'ah, N. & Hanif, M., "Implementasi Kurikulum Merdeka pada Pembelajaran Pendidikan Agama Islam: Studi Kasus di SMK Pesantren Al-Kautsar Purwokerto", *Global: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, Vol. 1 No. 1, 2024, hlm. 32-42. <https://doi.org/10.37985/7rj2te49>

⁹¹ Amalia, J. & Achadi, M.W., "Analisis Kurikulum Merdeka Belajar Materi PAI pada Kelas 10 SMK Negeri 1 Depok Yogyakarta", *Nusantara: Jurnal Pendidikan Indonesia*, Vol. 3 No. 1, Januari 2023, hlm. 45-59.

⁹² Khalijah, S. & Zuliana, Z., "Analisis Isi Materi Pendidikan Agama Islam pada Kurikulum Merdeka", *Journal of Education Research*, Vol. 5 No. 1, 2024, hlm. 935-938. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i1.956>

4. Problematika Pembelajaran PAI Konvensional di Era Digital

Meski telah dilengkapi dengan landasan regulasi yang kuat dan kurikulum yang memadai, kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa pembelajaran PAI masih banyak yang belum sepenuhnya memanfaatkan potensi tersebut. Muhaimin mengidentifikasi sejumlah problematika kronik dalam pembelajaran PAI yang terus berulang: (1) dominasi pendekatan *tekstualis* yang memperlakukan ajaran Islam sebagai teks mati yang harus dihafal, bukan sebagai nilai hidup yang harus diinternalisasi; (2) rendahnya relevansi antara materi yang diajarkan dengan problem kehidupan nyata; (3) kesenjangan antara pengetahuan agama dan pengamalan; serta (4) metode pengajaran yang monoton dan tidak memotivasi.⁹³

Di era digital, problematika tersebut bertambah kompleks. Solichin dkk. (2023) dalam kajian inovasi pembelajaran PAI menemukan bahwa di era Society 5.0, di mana siswa hidup dalam ekosistem digital yang kaya stimulasi, metode ceramah satu arah (*one-way communication*) semakin kehilangan daya tariknya. Siswa yang terbiasa dengan konten digital yang interaktif, cepat, dan visual kesulitan untuk mempertahankan perhatian dan keterlibatan dalam kelas PAI yang statis.

Junaris (2024) dalam kajiannya tentang kurikulum PAI di era digital mengidentifikasi tantangan terbaru yang dihadapi PAI: bagaimana mendidik siswa agar mampu menavigasi lautan informasi keagamaan di

⁹³ Muhaimin, Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam: di Sekolah, Madrasah, dan Perguruan Tinggi, Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2010, hlm. 23-45.

internet secara kritis dan bijak, di tengah maraknya konten radikal, hoaks agama, dan benturan nilai antara budaya digital global dengan nilai-nilai Islam lokal.⁹⁴ Tantangan ini menuntut PAI untuk secara eksplisit memasukkan kompetensi literasi digital keagamaan ke dalam proses pembelajaran sebuah langkah yang belum banyak dilakukan dalam praktik PAI konvensional.

C. Media Teknologi dalam Pembelajaran PAI

1. Konsep Dasar Media Pembelajaran Berbasis Teknologi

Secara etimologis, kata *media* berasal dari bahasa Latin *medius* yang berarti *tengah*, *perantara*, atau *pengantar*. Dalam konteks pendidikan, Bovee sebagaimana dikutip oleh Arsyad mendefinisikan media sebagai segala sesuatu yang dapat digunakan untuk menyalurkan pesan dari pengirim kepada penerima sehingga dapat merangsang pikiran, perasaan, perhatian, dan minat peserta didik sedemikian rupa sehingga terjadi proses belajar.⁹⁵ Dengan kata lain, media pembelajaran adalah wahana yang memediasi terjadinya pengalaman belajar yang bermakna.

Azhar Arsyad, dalam *Media Pembelajaran* yang menjadi rujukan standar dalam studi pendidikan Indonesia, mengklasifikasikan media pembelajaran berbasis teknologi ke dalam beberapa kategori utama: (1) media audio (radio, rekaman suara); (2) media visual (gambar, diagram, poster); (3) media audio-

⁹⁴ Junaris, A., "Kurikulum Pendidikan Agama Islam Modern dan Tantangan Moderasi Beragama di Era Digital", *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, Vol. 9 No. 1, 2024, hlm. 21-34.

⁹⁵ Bovee, dalam Azhar Arsyad, *Media Pembelajaran*, Jakarta: Rajawali Press, 2022, hlm. 4.

visual (video, film, televisi); (4) media komputer dan multimedia interaktif; dan (5) media jaringan (internet, e-learning, LMS).⁹⁶ Dalam konteks PAI era digital, kategori keempat dan kelima menjadi yang paling relevan dan potensial.

UNESCO (2023) dalam laporan global tentang teknologi pendidikan menegaskan bahwa teknologi dalam pendidikan memiliki potensi besar untuk: (1) meningkatkan aksesibilitas dan fleksibilitas belajar; (2) memperkaya pengalaman belajar melalui konten multimedia yang interaktif; (3) memfasilitasi pembelajaran yang dipersonalisasi sesuai kebutuhan dan kecepatan belajar individual; dan (4) menghubungkan peserta didik dengan komunitas belajar yang lebih luas.⁹⁷ Namun, laporan yang sama juga mengingatkan bahwa teknologi hanyalah alat, ia tidak secara otomatis meningkatkan kualitas pendidikan tanpa landasan pedagogis yang tepat dan kompetensi guru yang memadai.

2. Jenis-Jenis Media Teknologi yang Relevan untuk Pembelajaran PAI

Berdasarkan kajian literatur terkini dan relevansinya dengan pembelajaran PAI di SMK, berikut adalah jenis-jenis media teknologi yang memiliki potensi paling signifikan :

a. Multimedia Interaktif dan Video Pembelajaran

⁹⁶ Arsyad, Azhar, Media Pembelajaran, Jakarta: Rajawali Press (Grafindo Persada), 2022, hlm. 3-8. Etimologi: media berasal dari bahasa Latin "medium" yang berarti "perantara atau pengantar".

⁹⁷ UNESCO, Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education — A Tool on Whose Terms?, Paris: UNESCO, 2023.

Multimedia interaktif menggabungkan teks, gambar, audio, video, animasi, dan elemen interaktif dalam satu platform yang memungkinkan pengguna untuk tidak sekadar menonton tetapi juga berinteraksi. Dalam konteks PAI, multimedia interaktif dapat digunakan untuk : simulasi tata cara ibadah (wudhu, shalat, haji/umrah) yang dapat dicoba berulang-ulang ; animasi kisah-kisah sejarah peradaban Islam dan game edukasi berbasis kuis tentang akidah dan fikih.⁹⁸

Ramadhan dkk. (2025) mengembangkan media pembelajaran *Virtual Reality Hajj Journey* sebagai alat simulasi untuk mengajarkan materi haji dan umrah. Penelitian ini menemukan bahwa siswa yang belajar haji melalui simulasi VR menunjukkan pemahaman prosedural dan emosional yang jauh lebih dalam dibandingkan dengan mereka yang hanya membaca buku atau mendengarkan ceramah.⁹⁹ Temuan ini mendemonstrasikan bagaimana media teknologi yang tepat dapat menjadi *scaffolding* yang efektif untuk membangun keterampilan ritual.

Fitri (2024) dalam penelitiannya tentang media pembelajaran interaktif berbasis teknologi dalam PAI menemukan bahwa penggunaan media interaktif secara konsisten meningkatkan nilai rata-rata siswa dan motivasi belajar temuan yang sejalan dengan prinsip konstruktivisme bahwa belajar

⁹⁸ Aziz, A.A. & Muhammad, D.H., "Implementasi Media Interaktif Berbasis Multimedia untuk Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa dalam Pembelajaran PAI", *Hijri: Jurnal Pendidikan Islam*, 2023. <https://jurnal.uinsu.ac.id/index.php/hijri/article/view/24119>

⁹⁹ Ramadhan, M. dkk., "Building Virtual Reality Hajj Journey Learning Media as a Simulation Tool for Teaching Hajj and Umrah Topics", *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 19 No. 1, 2025, hlm. 39-64.

yang aktif dan mengalami (*experiential*) menghasilkan pemahaman yang lebih mendalam dan bertahan lebih lama.¹⁰⁰

b. Gamifikasi (*Gamification*) dalam PAI

Gamifikasi adalah penerapan elemen-elemen desain permainan (poin, level, leaderboard, badge, tantangan) dalam konteks non-permainan dalam hal ini, pembelajaran PAI. Platform seperti Quizizz, Kahoot, dan Wordwall memungkinkan guru PAI untuk mengubah kuis dan latihan soal yang biasanya membosankan menjadi kompetisi yang menyenangkan dan memotivasi.¹⁰¹

Rahmania, Soraya, dan Hamdani (2023) dalam penelitian tentang gamifikasi Quizizz dalam PAI menemukan bahwa siswa yang menggunakan Quizizz menunjukkan peningkatan motivasi belajar yang signifikan, partisipasi yang lebih aktif dalam kelas, dan retensi materi yang lebih baik. Penelitian ini juga menemukan bahwa kompetisi berbasis gamifikasi memfasilitasi interaksi sosial yang positif di antara siswa sebuah aspek yang sangat penting dalam perspektif sosio-konstruktivisme Vygotsky.

¹⁰⁰ Fitri, R.R., "Penggunaan Media Pembelajaran Interaktif Berbasis Teknologi untuk Meningkatkan Hasil Belajar PAI Siswa", Jurnal Pendidikan Tuntas, Vol. 2 No. 4, 2024, hlm. 758-764. <https://publikasi.abidan.org/index.php/jpt/article/view/961>

¹⁰¹ Rahmania, S., Soraya, I. & Hamdani, A.S., "Pemanfaatan Gamification Quizizz terhadap Motivasi Belajar Siswa pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam", Tadbir: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, Vol. 11 No. 2, 2023, hlm. 114-133.

c. *Learning Management System (LMS) dan E-Learning*

LMS adalah platform digital yang memungkinkan guru untuk mengelola, mendistribusikan, dan memantau proses pembelajaran secara online. Beberapa LMS yang populer digunakan di sekolah Indonesia antara lain Google Classroom, Moodle, dan Edmodo.¹⁰² Dalam konteks PAI, LMS memungkinkan: (1) distribusi materi pembelajaran yang dapat diakses kapan saja dan di mana saja; (2) penugasan dan pengumpulan tugas secara digital; (3) forum diskusi online yang memfasilitasi interaksi sosial di luar jam kelas; serta (4) pemantauan kemajuan belajar siswa secara real-time.

Garrison dan Kanuka (2004) dalam kajian paradigmatik mereka tentang blended learning menegaskan bahwa kombinasi pembelajaran tatap muka dengan e-learning yang disebut *blended learning* memiliki potensi transformatif yang sesungguhnya bukan karena kecanggihan teknologinya, melainkan karena kemampuannya menciptakan lingkungan belajar yang mendorong refleksi mendalam dan konstruksi pengetahuan yang bermakna.¹⁰³ Prinsip ini sangat relevan untuk PAI, di mana komponen refleksi spiritual (*muhasabah*) dan dialog sosial merupakan bagian integral dari pembelajaran.

¹⁰² Ahmad, A.K. dkk., "Pembelajaran Berbasis E-Learning di Madrasah dalam Peningkatan Kualitas Pendidikan: Kasus MTsN Al Azhar", Jurnal Penelitian Pendidikan Agama Dan Keagamaan, Vol. 21 No. 3, 2023, hlm. 275-289.

¹⁰³ Garrison, D.R. & Kanuka, H., "Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education", Internet and Higher Education, Vol. 7 No. 2, 2004, hlm. 95-105.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

3. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) sebagai

Kerangka Kompetensi Guru

Tantangan terbesar dalam integrasi teknologi dalam PAI bukan pada ketersediaan perangkat atau platform, melainkan pada kompetensi guru dalam mengintegrasikan teknologi secara pedagogis yang bermakna. Untuk menjawab tantangan ini, Koehler dan Mishra (2009) mengembangkan kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) yang menjadi standar kompetensi guru di era digital.¹⁰⁴

TPACK mendefinisikan kompetensi guru digital sebagai irisan dari tiga domain pengetahuan yang saling berinteraksi: (1) *Content Knowledge* (CK) penguasaan mendalam atas materi pelajaran (dalam konteks ini: ilmu-ilmu keislaman), (2) *Pedagogical Knowledge* (PK) penguasaan teori dan praktik pembelajaran yang efektif dan (3) *Technological Knowledge* (TK) penguasaan berbagai teknologi yang relevan. Irisan dari ketiganya TPACK menggambarkan guru yang mampu menggunakan teknologi yang tepat untuk mengajarkan konten yang tepat dengan cara pedagogis yang tepat.

Sofiah (2023) dalam kajian penerapan TPACK dalam PAI menyimpulkan bahwa guru PAI yang memiliki TPACK tinggi mampu memilih media teknologi yang bukan sekadar menarik secara visual, tetapi

¹⁰⁴ Koehler, M.J. & Mishra, P., "What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. 9 No. 1, 2009, hlm. 60-70.

secara pedagogis mampu memfasilitasi pencapaian tujuan pembelajaran yang spesifik termasuk pembangunan *religious skill* yang multidimensional.¹⁰⁵

Ritonga, Sumanti, dan Anas (2023) dalam analisis kemampuan guru PAI mengimplementasikan TPACK menemukan bahwa mayoritas guru PAI masih berada pada level integrasi teknologi yang rendah hingga sedang mereka memiliki pengetahuan tentang teknologi (TK) dan pengetahuan konten PAI (CK), tetapi belum mampu mengintegrasikan keduanya secara sinergis dalam desain pembelajaran yang kreatif dan bermakna.¹⁰⁶ Temuan ini menegaskan perlunya pengembangan kompetensi TPACK guru PAI secara terstruktur.

Setiawan (2024) dalam penelitian implementasi TPACK di SMKN 5 dan MAN 2 Mataram menemukan bahwa guru yang memiliki kompetensi TPACK yang baik berhasil meningkatkan keaktifan dan keterlibatan siswa secara signifikan dalam pembelajaran PAI. Penelitian ini juga menemukan bahwa kompetensi TPACK guru berkorelasi positif dengan kemampuan guru dalam merancang *scaffolding* digital yang efektif sebuah temuan yang memperkuat relevansi perspektif konstruktivis dalam integrasi teknologi PAI.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Sofiah, L.F., "Pendekatan Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) dalam Pembelajaran PAI", Afeksi: Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan, Vol. 5 No. 1, 2023, hlm. 72-80. <https://afeksi.id/jurnal/index.php/afeksi/article/view/212>

¹⁰⁶ Ritonga, M.S., Sumanti, S.T. & Anas, N., "Analisis Kemampuan Guru PAI dalam Mengimplementasikan TPACK", Jurnal Educatio, Vol. 9 No. 2, 2023, hlm. 722-732.

¹⁰⁷ Setiawan, M., "Implementasi TPACK dalam Peningkatan Keaktifan Siswa pada Pembelajaran PAI di SMKN 5 dan MAN 2 Mataram", Jurnal Ilmu Manajemen dan Edukasi, Vol. 8 No. 1, 2024, hlm. 123-135.

4. Prinsip - Prinsip Integrasi Media Teknologi yang bermakna dalam PAI

Berdasarkan kajian literatur di atas, dapat dirumuskan beberapa prinsip yang harus menjadi panduan dalam mengintegrasikan media teknologi secara bermakna dalam pembelajaran PAI:

Prinsip 1 , Teknologi sebagai Psychological Tool, Bukan Sekadar Delivery Tool. Media teknologi harus diperlakukan sebagai alat psikologis (meminjam istilah Vygotsky) yang memediasi proses berpikir dan konstruksi makna, bukan sekadar alat untuk menyampaikan informasi. Implikasinya, guru harus merancang aktivitas yang mendorong siswa berinteraksi aktif dengan teknologi bukan hanya menonton atau membaca konten digital.¹⁰⁸

Prinsip 2, Kesesuaian (Alignment) antara Tujuan, Konten, dan Media. Pemilihan media teknologi harus didasarkan pada keselarasan antara tujuan pembelajaran PAI yang hendak dicapai, karakteristik konten yang akan diajarkan, dan karakteristik peserta didik SMK yang pragmatis dan berbasis pengalaman.¹⁰⁹

Prinsip 3, Mendorong Interaksi Sosial dan Kolaborasi. Sesuai prinsip sosio-konstruktivisme Vygotsky, media teknologi dalam PAI harus mampu menciptakan ruang untuk interaksi sosial diskusi, kolaborasi, dan

¹⁰⁸ Suraijiah dkk., "The Effectiveness of Using Media Technology in Islamic Religious Education in an Independent Curriculum", Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan, Vol. 8 No. 1, 2023, hlm. 335-349. <https://doi.org/10.25217/ji.v8i1.2760>

¹⁰⁹ Pengembangan Media Pembelajaran PAI Berbasis Teknologi untuk Meningkatkan Keterampilan Siswa, Journal IAIN Gorontalo, 2024. Temuan: peningkatan rata-rata nilai siswa sebesar 25% setelah menggunakan media berbasis teknologi. <https://journal.iaingorontalo.ac.id/index.php/pekerti/article/download/6340/2903>

saling mengajarkan. Platform seperti forum diskusi LMS, Google Docs kolaboratif, dan media sosial keagamaan yang termoderasi dapat menjadi wahana scaffolding sosial yang efektif.

Prinsip 4, Membangun Literasi Digital sebagai Tujuan Beriringan. Integrasi teknologi dalam PAI harus sekaligus mengembangkan literasi digital keagamaan siswa kemampuan kritis dalam mengonsumsi dan memproduksi konten digital yang islami. Dengan demikian, proses penggunaan teknologi itu sendiri menjadi bagian dari pembangunan *religious skill* dimensi kedua.¹¹⁰

D. Teori Belajar Konstruktivisme

1. Akar Filosofis Konstruktivisme

Konstruktivisme sebagai paradigma epistemologis berpijak pada asumsi dasar bahwa pengetahuan tidak ada secara independen di luar pikiran manusia, melainkan dikonstruksi dibangun secara aktif oleh setiap individu berdasarkan pengalaman dan interaksinya dengan lingkungan. Berbeda dengan pandangan positivistik yang menganggap pengetahuan sebagai cerminan realitas yang objektif dan dapat ditransfer secara langsung, konstruktivisme memandang bahwa setiap individu membangun representasi mentalnya sendiri tentang realitas.¹¹¹

¹¹⁰ Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, "Media Pembelajaran PAI di Era Digital", 2025. Temuan: multimedia interaktif, video-based learning, gamifikasi, dan platform kolaborasi digital mendominasi media PAI era Society 5.0.
<https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/40408>

¹¹¹ Paul Suparno, Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan, Yogyakarta: Kanisius, 2011, hlm. 18-35.

Paul Suparno mengidentifikasi konstruktivisme sebagai aliran filsafat pendidikan yang berakar pada karya Giambattista Vico (abad ke-18) yang menyatakan bahwa manusia hanya dapat mengetahui dengan sungguh-sungguh apa yang telah dikonstruksinya sendiri. Tradisi ini kemudian diperkuat oleh John Dewey dengan gagasan *learning by doing*, dan akhirnya dikembangkan secara sistematis oleh Jean Piaget dan Lev Vygotsky di abad ke-20.

2. Konstruktivisme Kognitif (Jean Piaget)

Jean Piaget meletakkan fondasi konstruktivisme melalui teori perkembangan kognitifnya. Dalam perspektif Piaget, perkembangan kognitif anak berlangsung melalui serangkaian tahapan yang bersifat universal dan hierarkis (sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, dan operasional formal). Yang terpenting, perkembangan ini tidak pasif ia terjadi melalui proses aktif yang disebut *equilibration* (keseimbangan) yang terdiri dari dua mekanisme komplementer: *asimilasi* (mengintegrasikan informasi baru ke dalam skema yang sudah ada) dan *akomodasi* (memodifikasi atau menciptakan skema baru untuk menampung informasi yang tidak sesuai dengan skema lama).¹¹²

Implikasi Piaget bagi pembelajaran PAI adalah guru harus merancang pengalaman belajar yang sesuai dengan tahap perkembangan kognitif siswa (untuk siswa SMK yang berada pada tahap operasional formal, pembelajaran

¹¹² Piaget, J., *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*, New York: Viking Press, 1977.

harus mampu mendorong pemikiran abstrak, hipotetikal, dan analitis tentang nilai-nilai agama), dan harus menciptakan situasi yang menghadirkan *cognitive dissonance* atau ketidakseimbangan kognitif yang memotivasi siswa untuk aktif merekonstruksi pemahaman mereka. Dalam PAI, ini dapat diwujudkan melalui kasus-kasus moral yang menantang, dilema etika digital, dan pertanyaan-pertanyaan reflektif yang mendorong siswa berpikir di luar zona nyaman mereka.¹¹³

3. Sosio-Konstruktivisme (Lev Vygotsky)

Lev Semyonovich Vygotsky, psikolog Soviet yang karya-karyanya baru dikenal luas setelah penerjemahan ke bahasa Inggris pada akhir abad ke-20, memperluas konstruktivisme Piaget dengan dimensi sosial dan kultural. Bagi Vygotsky, perkembangan kognitif tidak terjadi dalam isolasi individual, melainkan dimediasi oleh interaksi sosial dan *cultural tools* (alat-alat budaya) yang diciptakan dan diwariskan oleh Masyarakat termasuk bahasa, tulisan, angka, dan pada era modern ini, teknologi digital.¹¹⁴

Konsep paling berpengaruh dari Vygotsky dalam konteks pembelajaran adalah *Zone of Proximal Development* (ZPD) yang didefinisikannya sebagai jarak antara tingkat perkembangan aktual (apa yang mampu dilakukan siswa secara mandiri) dengan tingkat perkembangan potensial (apa yang dapat dicapai siswa dengan bantuan orang yang lebih kompeten, baik guru, teman

¹¹³ Mohammad Muchlis Solichin, *Paradigma Konstruktivisme dalam Belajar dan Pembelajaran*, Pamekasan: Duta Media Publishing, 2021, hlm. 17-45.

¹¹⁴ Vygotsky, L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press, 1978, hlm. 79-91. Karya fundamental yang memperkenalkan konsep ZPD dan scaffolding.

sebaya, maupun teknologi).¹¹⁵ ZPD ini menggambarkan wilayah belajar yang paling produktif tidak terlalu mudah (sehingga tidak menantang) dan tidak terlalu sulit (sehingga tidak membuat frustrasi).

Wardani, Putri Zuani, dan Kholis (2023) dalam kajian mendalam tentang teori Vygotsky mengidentifikasi empat implikasi utama konsep ZPD bagi desain pembelajaran: (1) guru harus mendiagnosis dengan cermat posisi ZPD setiap siswa untuk merancang *scaffolding* yang tepat; (2) pembelajaran kolaboratif antara siswa yang berbeda tingkat pemahamannya (*peer tutoring*) sangat efektif karena memungkinkan siswa yang lebih maju menjadi *more knowledgeable other* (MKO) bagi temannya; (3) media teknologi yang dirancang dengan baik dapat berfungsi sebagai *mediated tool* yang memperluas ZPD siswa; dan (4) dialog dan diskusi berbahasa merupakan mekanisme utama dalam konstruksi pengetahuan sosial.¹¹⁶

4. Konsep *Scaffolding* dalam Pembelajaran Berbasis Teknologi

Konsep *scaffolding* (perancah) yang dikembangkan oleh Wood, Bruner, dan Ross (1976) berdasarkan pemikiran Vygotsky merujuk pada dukungan sementara yang diberikan kepada siswa untuk memungkinkan mereka melakukan atau memahami sesuatu yang belum dapat mereka lakukan secara mandiri. Analogi dengan perancah bangunan sangat tepat:

¹¹⁶ Wardani, I.R.W., Putri Zuani, M.I. & Kholis, N., "Teori Belajar Perkembangan Kognitif Lev Vygotsky dan Implikasinya dalam Pembelajaran", DIMAR: Jurnal Pendidikan Islam, Vol. 4 No. 2, 2023, hlm. 332-346. <https://doi.org/10.58577/dimar.v4i2.92>

perancah dibangun untuk menopang konstruksi, tetapi secara bertahap dikurangi dan dilepas ketika bangunan sudah kokoh berdiri sendiri.¹¹⁷

Suardipa (2020) dalam kajian tentang scaffolding pada ZPD mengidentifikasi karakteristik scaffolding yang efektif: (1) *contingency* disesuaikan dengan kebutuhan dan respons aktual siswa; (2) *fading* secara bertahap dikurangi seiring meningkatnya kompetensi siswa; (3) *transfer of responsibility* tanggung jawab belajar secara progresif dipindahkan dari guru/media kepada siswa; dan (4) *intentionality* diarahkan pada tujuan pembelajaran yang spesifik.

Dalam konteks PAI berbasis media teknologi, *scaffolding digital* dapat diwujudkan dalam berbagai bentuk : (1) video pembelajaran bertahap yang memandu siswa dari yang sederhana ke yang kompleks; (2) pertanyaan terpandu dalam LMS yang memandu proses refleksi dan analisis siswa; (3) fitur *hints* atau petunjuk dalam aplikasi kuis yang dapat diakses siswa ketika mengalami kesulitan; (4) forum diskusi online yang termoderasi oleh guru dan siswa senior; serta (5) rubrik penilaian digital yang membantu siswa memahami ekspektasi kualitas karya mereka.¹¹⁸

Tohari dan Rahman (2024) dalam kajian tentang konstruktivisme Vygotsky dan Bruner menegaskan bahwa scaffolding yang efektif dalam pembelajaran aktif menghasilkan dua dampak simultan: peningkatan

¹¹⁷ Suardipa, I Putu, "Proses Scaffolding pada Zone of Proximal Development (ZPD) dalam Pembelajaran", Widyacarya, Vol. 4 No. 1, Maret 2020, hlm. 79-92.

¹¹⁸ Tohari, B. & Rahman, A., "Konstruktivisme Lev Semonovich Vygotsky dan Jerome Bruner: Model Pembelajaran Aktif dalam Pengembangan Kemampuan Kognitif Anak", Nusantara: Jurnal Pendidikan Indonesia, Vol. 4 No. 1, 2024, hlm. 209-228. <https://doi.org/10.14421/njpi.2024.v4i1-13>

kemampuan kognitif (pemahaman konsep) dan peningkatan kemandirian belajar (*self-regulated learning*) dua aspek yang sangat dibutuhkan siswa SMK yang akan segera memasuki dunia kerja yang menuntut inisiatif dan kemandirian.

5. Konstruktivisme dalam Perspektif Epistemologi Pendidikan Islam

Salah satu kontribusi orisinal penelitian ini adalah upaya menjembatani konstruktivisme sebagai teori modern dengan epistemologi pendidikan Islam. Jauh sebelum konstruktivisme dirumuskan secara ilmiah oleh Piaget dan Vygotsky, tradisi keilmuan Islam sesungguhnya telah mengandung unsur-unsur konstruktivis yang kuat.

Konsep *tafakkur* (QS. Al-Baqarah: 219, QS. Al-Imran: 191) yang secara harfiah berarti merenung dan berpikir mendalam merupakan praktik kognitif yang sangat konstruktivis, ia mendorong manusia untuk tidak sekadar menerima informasi secara pasif, melainkan aktif memikirkan, menganalisis, dan mengintegrasikannya ke dalam pemahaman yang lebih komprehensif tentang realitas. Konsep *tadabbur* (QS. Muhammad: 24) merenungkan makna ayat-ayat Al-Qur'an menuntut pembaca untuk tidak sekadar membaca teks, tetapi aktif mengonstruksi makna dari teks tersebut dalam konteks hidupnya.¹¹⁹

M. Amin Abdullah dalam gagasannya tentang pendekatan integratif-interkonektif dalam studi Islam menegaskan bahwa ilmu agama dan ilmu umum (termasuk psikologi dan teori pendidikan) tidak harus dikotomis,

¹¹⁹ M. Amin Abdullah, *Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkonektif*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006, hlm. 91-110.

melainkan dapat dan harus saling menyapa, memperkaya, dan mengintegrasikan satu sama lain dalam rangka menghasilkan pemahaman yang lebih holistik dan bermanfaat.

Azyumardi Azra mengingatkan bahwa dalam sejarah peradaban Islam klasik, tradisi belajar di masjid dan madrasah sesungguhnya bersifat sangat konstruktivis: metode *halaqah* (lingkaran belajar), *munazarah* (debat ilmiah), dan *rihlah ilmiah* (perjalanan menimba ilmu) menekankan interaksi sosial, dialog, dan konstruksi pengetahuan Bersama jauh dari model pembelajaran satu arah yang berpusat pada guru.¹²⁰ Dengan demikian, mengintegrasikan konstruktivisme dalam PAI sesungguhnya adalah menghidupkan kembali spirit epistemologis Islam yang autentik.

Ahmad Suryadi dkk. (2022) dalam karya mereka tentang konstruktivisme dalam pembelajaran PAI di madrasah merumuskan sebuah konsep yang mereka sebut *Islami-Constructivism* sebuah pendekatan hybrid yang mengintegrasikan prinsip-prinsip konstruktivisme (aktif, kolaboratif, kontekstual, reflektif) dengan nilai-nilai epistemologi Islam (*tauhid* sebagai fondasi, *tafakkur* dan *tadabbur* sebagai metode, dan *akhlak karimah* sebagai tujuan akhir).¹²¹ Konsep *Islami-Constructivism* ini menjadi salah satu landasan teoritis yang menginspirasi kerangka analisis yang digunakan dalam penelitian tesis ini.

¹²⁰ Azyumardi Azra, Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru, Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 2000, hlm. 55-80.

¹²¹ Ahmad Suryadi dkk., Teori Konstruktivisme dalam Pembelajaran PAI di Madrasah, CV. Jejak, 2022, hlm. 22-55.

6. Implikasi Konstruktivisme bagi Desain Pembelajaran PAI Berbasis

Teknologi

Jonassen (1999) merumuskan tujuh karakteristik lingkungan belajar konstruktivis yang dapat dijadikan panduan dalam mendesain pembelajaran : (1) *active* siswa terlibat aktif dalam proses belajar, (2) *constructive* siswa mengintegrasikan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki, (3) *collaborative* siswa bekerja bersama dalam komunitas belajar, (4) *intentional* siswa secara aktif berupaya mencapai tujuan kognitif; (5) *conversational* belajar merupakan proses dialogis yang dimediasi oleh bahasa dan alat, (6) *contextualized* belajar terjadi dalam konteks nyata yang bermakna, dan (7) *reflective*, siswa merefleksikan apa yang telah dipelajari dan proses belajar itu sendiri.¹²²

Ketujuh karakteristik Jonassen ini, ketika diterapkan dalam PAI berbasis teknologi di SMK, memandu guru untuk merancang pembelajaran yang antara lain yaitu : (1) menggunakan media teknologi interaktif yang mendorong respons aktif siswa, (2) menyediakan simulasi dan studi kasus yang memungkinkan siswa menghubungkan konten PAI dengan pengalaman nyata mereka, (3) memanfaatkan forum diskusi digital untuk memfasilitasi kolaborasi dan konstruksi pengetahuan Bersama, (4) menetapkan tujuan belajar yang jelas dan bermakna, (5) menggunakan media dialog digital (video diskusi, voice note, chat) sebagai mediator

¹²² Jonassen, D.H., "Designing Constructivist Learning Environments", dalam C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models*, Vol. II, Lawrence Erlbaum Associates, 1999, hlm. 215-239.

percakapan keilmuan; (6) mengaitkan materi PAI dengan konteks kehidupan digital dan vokasional siswa; serta (7) membangun rutinitas refleksi digital (jurnal online, portofolio digital) sebagai bagian integral dari pembelajaran.

Nizar (2021) secara khusus mengkaji bagaimana teori belajar konstruktivis dapat diterapkan dalam PAI dan menemukan bahwa pendekatan konstruktivis dalam PAI menghasilkan tiga dampak simultan yang sangat signifikan : (1) peningkatan pemahaman konsep agama yang lebih mendalam karena siswa membangun pemahamannya sendiri; (2) peningkatan kemampuan berpikir kritis terhadap isu-isu keagamaan; dan (3) peningkatan motivasi intrinsik siswa belajar agama karena merasakannya bermakna, bukan karena paksaan atau penghargaan eksternal.¹²³

Muhibbin dan Hidayatullah (2020) dalam penelitian lapangan di SMA Sains Qur'an Yogyakarta memverifikasi secara empiris bahwa implementasi teori Vygotsky dalam PAI melalui diskusi kelompok terstruktur, peer tutoring, dan penugasan berbasis pemecahan masalah berhasil mendorong siswa untuk secara aktif mengonstruksi pemahaman tentang nilai-nilai Islam dalam konteks kehidupan mereka. Siswa tidak

¹²³ Nizar, S., "Teori Belajar Konstruktivis dalam Pendidikan Agama Islam", Jurnal Studi Agama, Vol. 14 No. 3, 2021, hlm. 213-225.

lagi memandang PAI sebagai hafalan doktrin, melainkan sebagai proses konstruksi makna yang hidup dan relevan.¹²⁴

E. Kerangka Berpikir

Kerangka berpikir merupakan peta konseptual yang menggambarkan hubungan logis dan sinergis antara variabel-variabel utama penelitian ini. Ia berfungsi sebagai 'kemah' (*tent*) yang menaungi seluruh desain penelitian menjelaskan bagaimana teori-teori yang telah dikaji pada bab ini saling berinteraksi untuk memandu proses pengumpulan dan analisis data di lapangan.¹²⁵

Kerangka berpikir penelitian ini dapat dideskripsikan melalui tiga lapisan analisis yang saling berkaitan yaitu :

1. Lapisan Konteks , Kondisi Riil Pembelajaran dan Tantangan

Lapisan pertama adalah konteks permasalahan yang melatarbelakangi penelitian. Konteks ini dibentuk oleh dua gaya yang saling bertarik, di satu sisi, tuntutan transformasi digital yang masif (221,5 juta pengguna internet Indonesia, 48% remaja, 8 jam/hari penggunaan digital) memaksa Pendidikan termasuk PAI untuk berinovasi. Di sisi lain, kondisi riil pembelajaran PAI di SMKN 1 Slahung Ponorogo yang masih didominasi pendekatan

¹²⁴ Muhibbin & M. Arif Hidayatullah, "Implementasi Teori Belajar Konstruktivisme Vygotsky pada Mata Pelajaran PAI di SMA Sains Qur'an Yogyakarta", *Belajea: Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 5 No. 1, 2020, hlm. 113-130. <https://doi.org/10.29240/belajea.v5i1.1423>

¹²⁵ Creswell, J.W., *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th ed., Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014, hlm. 52-66. Kerangka konseptual dalam penelitian kualitatif berfungsi sebagai "tent" yang menaungi seluruh komponen penelitian.

konvensional *teacher-centered* menghasilkan kesenjangan antara potensi teknologi yang ada dengan pemanfaatan bermakna yang belum terwujud. Kesenjangan ini bermuara pada satu problem utama yaitu rendahnya religious skill siswa yang multidimensional mencakup keterampilan ritual praktis, literasi digital keagamaan, dan akhlak digital.

2. Lapisan Intervensi , PAI Berbasis Media Teknologi

Lapisan kedua adalah intervensi yang diteliti yaitu PAI berbasis media teknologi. Dalam konteks Kurikulum Merdeka dan karakteristik siswa SMK yang pragmatis-vokasional, media teknologi meliputi multimedia interaktif, gamifikasi (Quizizz, Kahoot), LMS, dan platform kolaborasi digital diintegrasikan ke dalam pembelajaran PAI. Integrasi ini tidak berlangsung secara spontan atau sembarangan, melainkan didesain secara sadar berdasarkan prinsip TPACK (kesesuaian antara Technological Knowledge, Pedagogical Knowledge, dan Content Knowledge PAI).

Pemilihan dan penggunaan media teknologi dalam PAI berfungsi ganda: (1) sebagai *delivery mechanism* cara yang lebih menarik dan relevan untuk menyampaikan konten PAI kepada generasi *digital native*; dan (2) sebagai *learning environment* ekosistem digital yang di dalamnya siswa berinteraksi, berkolaborasi, berefleksi, dan mengonstruksi pengetahuan agama secara aktif.

3. Lapisan Perspektif Analisis: Konstruktivisme sebagai Lensa

Lapisan ketiga adalah perspektif konstruktivisme yang menjadi lensa analisis untuk memahami bagaimana PAI berbasis teknologi membangun *religious skill*. Perspektif ini bekerja pada dua level yaitu level teoretis dan level empiris.

Pada level teoretis, konstruktivisme utamanya teori ZPD dan scaffolding Vygotsky memberikan kerangka untuk memahami mekanisme pedagogis yang terjadi dalam PAI berbasis teknologi, guru merancang *scaffolding* digital yang sesuai dengan ZPD siswa, media teknologi berfungsi sebagai *psychological tool* (alat psikologis) yang memediasi konstruksi makna keagamaan, dan interaksi sosial di ruang digital difasilitasi sebagai mekanisme konstruksi pengetahuan bersama.

Pada level empiris, perspektif konstruktivis memandu peneliti untuk mengamati dan menganalisis proses yang terjadi di lapangan: bagaimana siswa secara aktif mengonstruksi pemahaman tentang ritual ibadah melalui simulasi interaktif, bagaimana diskusi online tentang isu-isu keagamaan digital membentuk literasi digital keagamaan, dan bagaimana refleksi digital (jurnal online, portofolio) membangun akhlak digital siswa.

4. Lapisan Output , Terbentuknya *Religious Skill*

Lapisan keempat adalah output yang diharapkan dari proses di atas. Output pertama adalah terbentuknya *religious skill* siswa yang multidimensional keterampilan ritual praktis, literasi digital keagamaan,

dan akhlak digital sebagai hasil dari PAI berbasis media teknologi berperspektif konstruktivisme.

5. Deskripsi Alur Kerangka Berpikir

Secara linear, alur kerangka berpikir penelitian ini dapat dideskripsikan sebagai berikut : Kondisi awal (dominasi pembelajaran PAI konvensional, rendahnya *religious skill* siswa, kesenjangan pemanfaatan teknologi), menjadi masalah yang melatarbelakangi penelitian, Intervensi (PAI berbasis media teknologi yang terdesain berdasarkan TPACK), dianalisis dengan lensa konstruktivisme (ZPD, *scaffolding*, interaksi sosial, *cultural tools*), menghasilkan pemahaman mendalam tentang proses pembangunan *religious skill* , output berupa deskripsi dimensi *religious skill* yang terbentuk, faktor pendukung dan hambatan, serta rumusan model konseptual, berkontribusi pada pengembangan ilmu PAI dan praktik pembelajaran di SMK.¹²⁶

Kesatuan yang kohesif antara keempat pilar teori *religious skill* sebagai tujuan, PAI di SMK sebagai konteks, media teknologi sebagai instrumen, dan konstruktivisme sebagai perspektif analitis dalam kerangka berpikir ini menegaskan bahwa penelitian ini bukan sekadar mendeskripsikan praktik teknologi dalam PAI, melainkan berupaya memahami secara mendalam mengapa dan bagaimana proses konstruksi *religious skill* berlangsung dalam ekosistem digital di SMKN 1 Slahung

¹²⁶ Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J., *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3rd ed., Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

Ponorogo. Pemahaman mendalam inilah yang diharapkan menghasilkan kontribusi teori dan praktik yang bermakna bagi pengembangan pendidikan agama Islam di Indonesia.

KERANGKA BERFIKIR

