



REORIENTASI MEDIA PEMBELAJARAN PAI DALAM KERANGKA *DEEP LEARNING*: KAJIAN KONSEPTUAL PEMBELAJARAN BERKESADARAN, BERMAKNA, DAN MENGGEMBIRAKAN

Umar

Universitas Islam Negeri Jurai Siwo Lampung

e-mail: umar@metrouniv.ac.id

Diterima: 04/08/2026; Direvisi: 08/08/2026; Diterbitkan: 13/08/2026

ABSTRAK

Media pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) masih sering diorientasikan sebagai alat penyampaian materi, visualisasi, peningkatan daya tarik, dan latihan hafalan. Orientasi tersebut belum sepenuhnya mendukung tujuan PAI yang mencakup pemahaman, penghayatan, pembentukan sikap, dan tindakan kontekstual. Artikel ini bertujuan menganalisis orientasi dominan media pembelajaran PAI, mengidentifikasi daya dukung media bagi pembelajaran berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, serta merumuskan hubungan antarkomponen tersebut dalam suatu kerangka konseptual. Penelitian menggunakan studi pustaka dengan pendekatan kajian konseptual integratif. Literatur nasional dan internasional dianalisis melalui analisis isi terarah, perbandingan konstan, dan sintesis konseptual. Hasil kajian menunjukkan bahwa penggunaan media PAI masih dominan berorientasi pada transmisi informasi, interaktivitas teknis, dan kelayakan produk. Reorientasi diperlukan dengan memosisikan media sebagai lingkungan pengalaman belajar yang mengintegrasikan representasi, tugas, interaksi, umpan balik, dialog, refleksi, dan tindakan. Kajian ini menghasilkan Kerangka Reorientasi Media PAI–Pembelajaran Mendalam (RM-PAI-PM), yang menghubungkan tujuan PAI, karakteristik peserta didik, materi dan nilai, serta konteks sosial dengan tiga prinsip Pembelajaran Mendalam, yaitu berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, melalui lima daya dukung media: epistemik, reflektif-spiritual, kontekstual-praktis, sosial-dialogis, dan emosional-motivasi. Ketiga prinsip dan lima daya dukung tersebut diintegrasikan dalam siklus memahami, mengaplikasi, dan merefleksikan untuk mendorong perubahan pemahaman, penguatan sikap dan disposisi, serta tindakan kontekstual yang bertanggung jawab. Kerangka ini dapat digunakan sebagai perangkat analitis dan dasar pengembangan media PAI, tetapi masih memerlukan validasi empiris pada berbagai materi dan jenjang pendidikan.

Kata Kunci: *Media Pembelajaran PAI, Pembelajaran Mendalam, Pembelajaran Berkesadaran, Pembelajaran Bermakna, Pembelajaran Menggembirakan, Desain Pembelajaran*

ABSTRACT

Islamic Religious Education (IRE) learning media are still frequently oriented toward content delivery, visualization, increasing attractiveness, and memorization exercises. Such an orientation does not fully support the broader goals of IRE, which encompass understanding, internalization, attitude formation, and contextual action. This article aims to analyze the dominant orientations of IRE learning media, identify the media affordances required to support mindful, meaningful, and joyful learning, and formulate the relationships among these components within a conceptual framework. The study employed a literature review using an integrative conceptual review approach. National and international literature was analyzed through directed content analysis, constant comparison, and conceptual synthesis. The findings



indicate that the use of IRE learning media remains predominantly oriented toward information transmission, technical interactivity, and product feasibility. Reorientation is therefore required by positioning media as a learning experience environment that integrates representation, tasks, interaction, feedback, dialogue, reflection, and action. This study proposes the Reorientation Framework for Islamic Religious Education Media–Deep Learning (RM-PAI-PM), which connects the goals of IRE, learner characteristics, content and values, and social context with the three principles of Deep Learning mindful, meaningful, and joyful learning through five media affordances: epistemic, reflective-spiritual, contextual-practical, social-dialogical, and emotional-motivational. These three principles and five affordances are systematically integrated into the learning cycle of understanding, applying, and reflecting to foster changes in understanding, strengthen attitudes and dispositions, and promote responsible contextual action. The framework can serve as an analytical tool and a foundation for developing IRE learning media, although empirical validation across different subject matter and educational levels is still required.

Keywords: *Islamic Religious Education Learning Media, Deep Learning, Mindful Learning, Meaningful Learning, Joyful Learning, Instructional Design*

PENDAHULUAN

Media pembelajaran menempati posisi strategis dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) karena pengalaman belajar peserta didik berlangsung melalui berbagai bentuk representasi dan interaksi yang dimediasi. Secara kebahasaan, media berarti perantara atau penghubung, sedangkan media pembelajaran merujuk pada alat dan bahan yang digunakan dalam pengajaran atau pembelajaran (Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa, 2026). Perkembangan teknologi memperluas bentuk media PAI melalui video, media sosial, platform manajemen belajar, aplikasi interaktif, dan modul digital (Huda et al., 2024; Susanti et al., 2024). Namun, perluasan tersebut belum otomatis menghasilkan Pembelajaran Mendalam yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Dalam konteks PAI, ketiga prinsip tersebut menuntut perhatian dan refleksi, keterhubungan materi dengan pengalaman dan konteks kehidupan, serta pengalaman belajar yang aman, menantang, dan memotivasi. Karena itu, media yang menarik dan interaktif tetap dapat menghasilkan pembelajaran yang dangkal apabila peserta didik hanya membaca, menonton, mengklik, atau menjawab soal tanpa membangun pemahaman, menimbang nilai, merefleksikan diri, dan merencanakan tindakan.

Kondisi ketika media pembelajaran PAI telah semakin beragam dan interaktif, tetapi penggunaannya masih didominasi aktivitas menerima informasi tanpa mendorong keterhubungan konsep, penalaran nilai, refleksi diri, dan perencanaan tindakan, menunjukkan bahwa persoalan utamanya bukan semata-mata ketersediaan perangkat, melainkan orientasi pedagogis yang mendasari penggunaannya. Banyak media masih dinilai berdasarkan tampilan, kemudahan, kepraktisan, minat, partisipasi, atau peningkatan skor hasil belajar, sebagaimana terlihat pada kajian media interaktif berbasis Canva untuk PAI (Nabillah & Tanjung, 2023). Indikator tersebut penting, tetapi belum cukup untuk menjelaskan kualitas pemahaman, penalaran etis, refleksi spiritual, transfer nilai, dan perubahan tindakan. Perdebatan Clark (1983) dan Kozma (1991) juga menegaskan bahwa media tidak bekerja secara terpisah dari metode, tugas, interaksi, dan umpan balik. Media menyediakan daya dukung representasional dan prosedural, sedangkan kedalaman belajar ditentukan oleh cara daya dukung itu diintegrasikan secara sistematis. Karena itu, kecanggihan teknologi tidak dapat diperlakukan sebagai pengganti desain pembelajaran.



Reorientasi media menjadi semakin penting karena tujuan PAI melampaui penguasaan informasi keagamaan. Peraturan Pemerintah Nomor 55 Tahun 2007 menempatkan pendidikan agama sebagai proses pembentukan manusia yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, serta mampu menjaga kedamaian dan kerukunan (Pemerintah Republik Indonesia, 2007). Tujuan tersebut menuntut pemahaman, penghayatan, pembentukan disposisi, kemampuan mengambil keputusan, dan pengamalan ajaran dalam kehidupan. Mu'ti (2023) juga menekankan pentingnya PAI yang mampu merespons pluralitas secara konstruktif. Dengan demikian, media yang hanya mempercepat penyampaian materi berisiko mempersempit PAI menjadi pengetahuan deklaratif dan kepatuhan prosedural, padahal peserta didik perlu menggunakan pengetahuan agama untuk memahami persoalan, menilai alasan, dan bertindak secara bertanggung jawab.

Kerangka Pembelajaran Mendalam atau *Deep Learning* menyediakan dasar konseptual untuk mengubah orientasi tersebut. Istilah ini tidak merujuk pada algoritma kecerdasan buatan, tetapi pada pembelajaran yang menekankan pencarian makna, keterhubungan gagasan, penggunaan pengetahuan, dan kesadaran terhadap proses belajar. Gagasan ini berakar pada perbedaan pendekatan permukaan dan mendalam oleh Marton dan Säljö (1976), kemudian berkembang menuju kemampuan menggunakan pengetahuan dalam praktik dan situasi baru (Harris et al., 2019; National Research Council, 2012). Dalam pendidikan agama, pemahaman juga menuntut keterhubungan informasi, penalaran, refleksi, dan kemampuan berbicara serta bertindak di dunia (Bråten & Skeie, 2020; Walshe, 2020). Dalam kebijakan Indonesia, Pembelajaran Mendalam dirumuskan melalui prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan serta pengalaman memahami, mengaplikasi, dan merefleksi (Kemendikdasmen, 2025; Rahmawati et al., 2025). Ketiga prinsip tersebut saling terkait: kesadaran memberi arah, kebermaknaan menghubungkan pengetahuan dengan pengalaman dan tindakan, sedangkan kegembiraan menyediakan kondisi emosional dan sosial untuk berpikir, berdialog, mencoba, dan memperbaiki pemahaman.

Meskipun demikian, kajian media PAI dan Pembelajaran Mendalam masih terfragmentasi. Literatur media PAI cenderung memetakan *platform*, menguji kelayakan produk, atau menilai motivasi dan hasil belajar; literatur Pembelajaran Mendalam membahas kompetensi, transfer, dan desain pedagogis secara umum; psikologi belajar menjelaskan regulasi diri, kebermaknaan, motivasi, dan emosi; sedangkan studi pendidikan agama menekankan pemahaman, refleksi, penilaian, dan tindakan. Belum banyak kajian yang mengintegrasikan rumpun tersebut menjadi prinsip desain media bagi konteks PAI Indonesia. Kebaruan artikel ini terletak pada perumusan Kerangka Reorientasi Media PAI–Pembelajaran Mendalam (RM-PAI-PM), yang mengubah unit analisis dari produk media menjadi lingkungan pengalaman belajar. Kerangka ini mengusulkan lima daya dukung yang perlu diintegrasikan secara sistematis, yaitu epistemik, reflektif-spiritual, kontekstual-praktis, sosial-dialogis, dan emosional-motivasional, dalam siklus memahami–mengaplikasi–merefleksi menuju perubahan pemahaman, sikap, dan tindakan. Kerangka tersebut juga menegaskan bahwa media non-digital dapat lebih mendalam daripada media digital apabila struktur aktivitasnya lebih kuat.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, artikel ini bertujuan menganalisis orientasi dominan media pembelajaran PAI, mengidentifikasi daya dukung yang diperlukan agar media selaras dengan Pembelajaran Mendalam, serta merumuskan hubungan antara tujuan PAI, prinsip pembelajaran, aktivitas, refleksi, dan hasil belajar dalam satu kerangka konseptual. Pertanyaan kajian meliputi: (1) orientasi apa yang dominan dalam penggunaan media PAI; (2) daya dukung



apa yang diperlukan untuk pembelajaran berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan; dan (3) bagaimana komponen tersebut diintegrasikan dalam kerangka yang dapat diuji lebih lanjut.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan studi pustaka dengan pendekatan kajian konseptual integratif. Pendekatan ini dipilih karena pembahasan media pembelajaran PAI dan Pembelajaran Mendalam tersebar dalam beberapa rumpun keilmuan, sehingga memerlukan proses kritik, penghubungan, dan sintesis untuk menghasilkan perspektif konseptual baru (Torraco, 2005). Dalam kajian konseptual, keluasan teoritis, ketepatan pemilihan sumber, dan transparansi proses analisis lebih diutamakan daripada agregasi statistik (Snyder, 2019).

Penelusuran literatur dilakukan melalui Scite, laman penerbit dan DOI, jurnal akses terbuka, serta portal resmi Kemendikdasmen, Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa, dan Basis Data Peraturan BPK. Kata kunci digunakan dalam bahasa Indonesia dan Inggris, antara lain “media pembelajaran PAI”, “*digital media Islamic religious education*”, “*instructional media*”, “*deep learning education*”, “*deeper learning*”, “*religious education understanding*”, “*mindful learning*”, “*meaningful learning*”, “*joyful learning*”, “*achievement emotions*”, “*self-regulated learning*”, “*reflection*”, dan “*technology-enhanced learning*”. Literatur yang membahas *deep learning* sebagai pembelajaran mesin dikeluarkan dari korpus kajian.

Sumber rujukan diprioritaskan pada publikasi mutakhir yang relevan dengan perkembangan media pembelajaran, pembelajaran mendalam, dan pendidikan agama Islam. Sumber yang lebih lama tetap digunakan secara selektif apabila merupakan karya seminal atau sumber asli konsep, terutama yang berkaitan dengan pendekatan belajar mendalam, belajar bermakna, metakognisi, regulasi diri, mindful learning, emosi belajar, teori media, dan TPACK. Selain itu, dokumen kebijakan yang masih berlaku tetap digunakan berdasarkan relevansi dan kedudukannya sebagai landasan normatif, termasuk Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 dan Peraturan Pemerintah Nomor 55 Tahun 2007.

Sumber dipilih berdasarkan relevansinya dengan fungsi media, pembelajaran mendalam, pendidikan agama, regulasi diri, kebermaknaan, emosi belajar, dan konteks PAI; diterbitkan oleh jurnal, penerbit akademik, atau lembaga resmi; memiliki identitas bibliografis yang dapat diverifikasi; serta menyediakan konsep, argumen, atau temuan yang mendukung sintesis. Sumber berupa blog, berita populer sebagai dasar teori, artikel tanpa identitas penerbitan yang jelas, duplikasi, kajian yang hanya membahas spesifikasi teknologi, dan artikel *deep learning* dalam kecerdasan buatan dikeluarkan. Seleksi dilakukan melalui pemeriksaan judul dan abstrak, penilaian relevansi substantif, penelusuran teks atau laman penerbit, serta verifikasi DOI atau URL resmi. Sumber terpilih diperlakukan sebagai korpus argumentatif dan dicatat dalam matriks yang memuat konsep utama, konteks, klaim, dasar bukti, keterbatasan, dan implikasinya bagi media PAI.

Analisis dilakukan dalam tiga tahap. Pertama, analisis isi terarah digunakan untuk mengode fungsi media, karakteristik Pembelajaran Mendalam, tujuan PAI, aktivitas, refleksi, dan hasil belajar. Kedua, perbandingan konstan digunakan untuk menemukan kesamaan, ketegangan, dan kekosongan antarrumpun literatur. Ketiga, sintesis konseptual dilakukan melalui problematisasi dan pembangunan hubungan antarkonstruksi dengan mengacu pada prinsip penyusunan artikel konseptual Jaakkola (2020). Kredibilitas interpretasi dijaga melalui triangulasi sumber klasik dan mutakhir, kajian nasional dan internasional, serta dokumen resmi. Pemeriksaan juga dilakukan pada ketepatan metadata bibliografis dan kesesuaian antara klaim



dengan sumber. Hasil sintesis selanjutnya diuji secara logis berdasarkan kejelasan definisi komponen, hubungan antarkomponen, serta kemampuannya menghasilkan implikasi desain dan proposisi yang dapat diuji. Berdasarkan prosedur tersebut, sumber terpilih dikodekan dan dikelompokkan menurut konsep utama, kontribusi teoretis, serta relevansinya terhadap media pembelajaran PAI dan Pembelajaran Mendalam. Hasil pemetaan dan sintesis antarrumpun literatur disajikan pada bagian Hasil dan Pembahasan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil analisis menunjukkan bahwa pembahasan media pembelajaran PAI dalam kerangka Pembelajaran Mendalam dibentuk oleh lima rumpun literatur yang saling melengkapi, yaitu media PAI berbasis teknologi, pembelajaran mendalam, pendidikan agama dan pemahaman, kebijakan Pembelajaran Mendalam Indonesia, serta psikologi dan desain media. Kelima rumpun tersebut memberikan dasar untuk menganalisis kecenderungan penggunaan media, kualitas pemahaman dan transfer, hubungan antara pengetahuan dan tindakan, prinsip pembelajaran, serta aspek kognitif, sosial, emosional, dan regulatif. Pemetaan kontribusi setiap rumpun terhadap sintesis konseptual disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Hasil Pemetaan Rumpun Literatur dan Fokus Sintesis Konseptual

Rumpun	Sumber representatif	Kontribusi utama	Implikasi bagi sintesis
Media PAI berbasis teknologi	Huda et al. (2024); Susanti et al. (2024); Nabillah dan Tanjung (2023)	<i>Platform</i> , inovasi, kelayakan, partisipasi, dan hasil belajar.	Pergeseran dari adopsi <i>platform</i> menuju refleksi, transfer nilai, dan tindakan.
Pembelajaran mendalam	Marton dan Säljö (1976); Harris et al. (2019); National Research Council (2012)	Pencarian makna, hubungan gagasan, penggunaan pengetahuan, dan transfer.	Penerjemahan kedalaman belajar ke dalam daya dukung media PAI.
Pendidikan agama dan pemahaman	Bråten dan Skeie (2020); Walshe (2020); Hannam dan May (2022)	Pemahaman, refleksi, penilaian, dan tindakan.	Kontekstualisasi pada tujuan dan karakter PAI Indonesia.
Kebijakan Pembelajaran Mendalam Indonesia	Kemendikdasmen (2025); Rahmawati et al. (2025)	Tiga prinsip (berkesadaran, bermakna, menggembirakan) dan siklus pengalaman (memahami–mengaplikasi–merefleksi).	Operasionalisasi prinsip dan siklus sebagai dasar desain media.
Psikologi dan desain media	Mayer (2020); Ryan dan Deci (2020); Loderer et al. (2020)	Representasi, beban kognitif, regulasi diri, motivasi, dan emosi.	Integrasi aspek kognitif, emosional, sosial, dan reflektif-spiritual.

Pemetaan pada Tabel 1 menunjukkan bahwa setiap rumpun literatur memiliki kekuatan sekaligus keterbatasan. Literatur media PAI kuat dalam mengidentifikasi ragam platform, inovasi, dan kelayakan produk, tetapi belum selalu menjelaskan refleksi, transfer nilai, dan tindakan. Literatur pembelajaran mendalam menyediakan konsep mengenai pencarian makna, hubungan antargagasan, dan penggunaan pengetahuan, tetapi belum secara khusus diterjemahkan ke dalam desain media PAI. Kajian pendidikan agama menekankan pemahaman, refleksi, penilaian, dan tindakan, sedangkan kebijakan nasional memberikan struktur



berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan melalui siklus memahami, mengaplikasi, dan merefleksi. Literatur psikologi dan desain media melengkapi sintesis melalui konsep representasi, regulasi diri, motivasi, emosi, dan interaksi. Pertemuan kelima rumpun tersebut menjadi dasar untuk menganalisis orientasi dominan media PAI, merumuskan daya dukung yang diperlukan, dan membangun Kerangka RM-PAI-PM.

Orientasi Dominan dalam Penggunaan Media Pembelajaran PAI

1. Pola Orientasi Dominan

Orientasi media PAI dapat ditelusuri dari konsep media sebagai perantara. Dalam sejarah teknologi pendidikan, media mula-mula banyak dipahami sebagai alat audiovisual yang membantu penyampaian pesan, kemudian berkembang ke sistem desain instruksional, lingkungan digital, dan pengalaman interaktif (An, 2021). Perkembangan itu mengubah bentuk, tetapi tidak selalu mengubah logika penggunaan. Guru tetap dapat menjadi pusat pengetahuan, materi tetap disusun linear, dan peserta didik tetap ditempatkan sebagai penerima. Dengan kata lain, inovasi artefak dapat berjalan bersama konservatisme pedagogis.

Kajian Huda et al. (2024) memperlihatkan keragaman media PAI, mulai dari media cetak, audiovisual, aplikasi, media sosial, hingga *platform* konferensi dan manajemen belajar. Susanti et al. (2024) menunjukkan bahwa media digital menawarkan efektivitas, relevansi, fleksibilitas, dan peluang inovasi. Namun, pola penelitian yang dominan masih menghubungkan media dengan ketertarikan, kemudahan, motivasi, atau peningkatan hasil belajar umum. Orientasi ini penting sebagai tahap adopsi, tetapi belum cukup untuk menjelaskan kualitas pemahaman dan penghayatan. Keberhasilan media sering berhenti pada pertanyaan “apakah peserta didik tertarik dan memahami materi”, bukan “bagaimana mereka menilai, merefleksikan, dan menggunakan pemahaman itu”.

Dalam praktik PAI, orientasi transmisi tampak pada lima kecenderungan. Pertama, media dipakai sebagai pengganti penjelasan guru. Kedua, visualisasi dianggap sebagai tujuan, bukan sebagai dukungan terhadap aktivitas kognitif. Ketiga, interaktivitas direduksi menjadi klik, navigasi, dan kuis. Keempat, aktivitas menekankan hafalan dalil, istilah, atau urutan prosedur. Kelima, penilaian media berpusat pada kelayakan dan daya tarik. Kecenderungan ini dapat menghasilkan pembelajaran yang lebih rapi dan menarik, tetapi belum tentu lebih mendalam.

Reorientasi tidak berarti menolak fungsi penyampaian. Peserta didik tetap memerlukan representasi yang akurat, sistematis, dan mudah diproses. Masalah muncul ketika fungsi tersebut menjadi fungsi tunggal. Mayer (2020) menunjukkan bahwa desain multimedia perlu mengelola kapasitas kognitif melalui seleksi kata dan gambar yang relevan, pengorganisasian, dan integrasi dengan pengetahuan awal. Akan tetapi, kejelasan representasi baru merupakan syarat awal. Dalam PAI, representasi perlu dilanjutkan dengan pertanyaan, dialog, penilaian kasus, pilihan tindakan, dan refleksi agar pengetahuan bergerak dari informasi menuju pemahaman dan disposisi.

2. Kesenjangan terhadap Tuntutan Pembelajaran Mendalam

Kesenjangan pertama ialah ketidakseimbangan antara kecanggihan representasi dan kemiskinan aktivitas. Media dapat menampilkan video berkualitas tinggi, animasi, dan navigasi yang menarik, tetapi aktivitas peserta didik tetap berupa menerima informasi. Makransky dan Mayer (2022) menunjukkan bahwa imersi teknologi dapat meningkatkan kehadiran psikologis dan ketertarikan, tetapi manfaat belajar bergantung pada integrasinya dengan desain



instruksional. Dengan demikian, “merasakan berada di dalam media” tidak sama dengan memahami makna materi.

Kesenjangan kedua ialah lemahnya ruang refleksi. Banyak media berhenti setelah penyajian materi dan tes. Peserta didik jarang diminta menjelaskan perubahan pemahamannya, mengidentifikasi keraguan, menilai alasan, atau merencanakan tindakan. Akibatnya, media lebih kuat dalam mendukung tahap paparan daripada internalisasi. Dalam PAI, kekosongan ini penting karena hubungan antara pengetahuan dan pengamalan tidak terjadi otomatis. Refleksi diperlukan untuk menjembatani konsep, nilai, pengalaman personal, dan konsekuensi sosial.

Kesenjangan ketiga ialah penggunaan konteks yang bersifat ilustratif, bukan problematis. Cerita kehidupan sehari-hari sering hanya membungkus soal yang jawabannya tunggal. Pembelajaran bermakna justru memerlukan persoalan autentik yang mengandung pilihan, ketegangan nilai, informasi yang perlu ditelaah, dan konsekuensi. Peserta didik perlu menggunakan dalil dan konsep bukan hanya untuk mengulang ketentuan, tetapi untuk menimbang tindakan dalam situasi sosial yang kompleks.

Kesenjangan keempat ialah penyamaan keterlibatan dengan aktivitas yang terlihat. Mengklik, memberi komentar singkat, atau menyelesaikan permainan dapat meningkatkan aktivitas behavioral, tetapi belum tentu keterlibatan kognitif. Lan dan Hew (2020) membedakan dimensi behavioral, emosional, kognitif, dan sosial. Keterlibatan mendalam memerlukan investasi untuk menguasai pengetahuan, bukan sekadar menyelesaikan tugas. Dalam PAI, keterlibatan juga perlu menyentuh pertanyaan identitas, tanggung jawab, hubungan dengan Tuhan, dan hubungan dengan sesama.

Kesenjangan kelima ialah penggunaan teknologi tanpa transformasi peran. Mishra dan Koehler (2006) menegaskan bahwa teknologi perlu diintegrasikan dengan pengetahuan pedagogis dan konten. Jika integrasi hanya berada pada level alat, guru tetap menjadi penyampai dan peserta didik tetap menjadi penerima. Reorientasi menuntut perubahan peran media: bukan sekadar layar yang membawa materi, melainkan struktur yang mengundang penyelidikan, dialog, pilihan, produksi pengetahuan, tindakan, dan refleksi.

3. Arah Reorientasi Media Pembelajaran PAI

Secara kebahasaan, reorientasi berarti peninjauan kembali wawasan untuk menentukan sikap atau arah (Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa, 2026). Dalam artikel ini, reorientasi media PAI didefinisikan sebagai peninjauan kembali tujuan, fungsi, dan kriteria kualitas media agar selaras dengan tujuan PAI dan proses Pembelajaran Mendalam. Reorientasi bukan pergantian media lama dengan media baru, melainkan perubahan logika desain: dari pertanyaan “alat apa yang digunakan” menuju “pengalaman belajar apa yang perlu dimediasi”.

Arah perubahan tersebut dapat diringkas ke dalam beberapa dimensi utama yang menunjukkan perbedaan antara orientasi media pembelajaran PAI yang dominan dan orientasi yang selaras dengan Pembelajaran Mendalam. Perbandingan tersebut mencakup tujuan penggunaan, posisi peserta didik, bentuk interaktivitas, konteks, kegembiraan, refleksi, kriteria kualitas, dan bentuk media sebagaimana disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Pergeseran Orientasi Media Pembelajaran PAI

Dimensi	Orientasi dominan	Orientasi dalam Pembelajaran Mendalam
Tujuan penggunaan	Menyampaikan atau memperjelas materi	Membangun pemahaman, pertimbangan, refleksi, dan tindakan
Posisi peserta didik	Penerima dan pengguna	Penyelidik, penafsir, pengambil keputusan, dan reflektor



Interaktivitas	Klik, navigasi, kuis	Dialog, pilihan, produksi, umpan balik, dan revisi pemahaman
Konteks	Ilustrasi untuk materi	Masalah autentik untuk menggunakan konsep dan nilai
Kegembiraan	Hiburan dan daya tarik visual	Rasa aman, otonomi, kompetensi, keterhubungan, tantangan optimal
Refleksi	Tambahan pada akhir	Komponen berulang pada titik keputusan
Kriteria kualitas	Tampilan, kepraktisan, kelayakan	Keselaran tujuan–daya dukung–aktivitas–hasil
Bentuk media	Produk atau aplikasi	Konfigurasi sumber, tugas, interaksi, alat, dan umpan balik

Tabel 2 menunjukkan bahwa reorientasi media pembelajaran PAI berlangsung pada sejumlah dimensi yang saling berkaitan. Pada dimensi tujuan, media tidak lagi terutama diarahkan untuk menyampaikan atau memperjelas materi, tetapi untuk membantu peserta didik membangun pemahaman, melakukan pertimbangan, merefleksikan makna, dan menghubungkan hasil belajar dengan tindakan. Pergeseran ini sejalan dengan pandangan bahwa media PAI perlu menjadi medium aktif yang mempertemukan materi ajar, konteks sosial dan budaya, serta pengalaman personal peserta didik (Umar, 2025). Karena itu, keberhasilan media tidak cukup dinilai dari kejelasan penyajian, tetapi juga dari kemampuannya membantu peserta didik menafsirkan, memaknai, dan menggunakan pengetahuan serta nilai yang dipelajari.

Perubahan tujuan tersebut berimplikasi langsung pada posisi peserta didik dan bentuk interaktivitas. Peserta didik tidak lagi ditempatkan hanya sebagai penerima informasi dan pengguna media, tetapi sebagai penyelidik, penafsir, pengambil keputusan, dan reflektor. Posisi ini menuntut media yang memberi ruang untuk mengajukan pertanyaan, menimbang informasi, menyusun penjelasan, menentukan pilihan, dan menilai kembali pemahaman. Hal ini sejalan dengan pandangan Laurillard (2012) bahwa pembelajaran perlu dirancang melalui hubungan antara penjelasan, praktik, umpan balik, dialog, dan produksi. Dengan demikian, interaktivitas tidak cukup dimaknai sebagai klik, navigasi, atau kuis, tetapi sebagai keterlibatan peserta didik dalam merespons, memperoleh umpan balik, memperbaiki pemikiran, dan menghasilkan sesuatu berdasarkan pemahaman yang dibangun.

Pada dimensi konteks dan kegembiraan, orientasi media juga mengalami perluasan. Konteks tidak lagi sekadar menjadi ilustrasi pelengkap materi, tetapi digunakan sebagai masalah autentik yang menuntut peserta didik menerapkan konsep dan nilai dalam situasi nyata. Dalam PAI, fungsi ini penting karena media perlu mempertemukan teks atau materi ajar dengan konteks sosial, budaya, dan pengalaman peserta didik sehingga nilai yang dipelajari dapat ditafsirkan dalam kehidupan nyata (Umar, 2025). Demikian pula, kegembiraan tidak hanya dipahami sebagai hiburan, warna, animasi, atau daya tarik visual. Visual memang penting apabila membantu representasi informasi dan mengurangi beban yang tidak relevan (Mayer, 2020), tetapi kegembiraan dalam Pembelajaran Mendalam juga mencakup rasa aman, otonomi, kompetensi, keterhubungan, dan tantangan yang optimal.

Refleksi juga bergeser dari kegiatan tambahan pada akhir pembelajaran menjadi komponen yang dapat hadir pada berbagai titik keputusan. Media perlu menyediakan ruang bagi peserta didik untuk menilai kembali pemahaman, alasan, sikap, dan pilihan setelah membaca kasus, membandingkan alternatif, atau menerima umpan balik. Pergeseran ini sekaligus memengaruhi kriteria kualitas dan bentuk media. Kualitas media tidak lagi terutama



ditentukan oleh tampilan, kepraktisan, atau kelayakan teknis, tetapi oleh keselarasan antara tujuan, daya dukung media, aktivitas peserta didik, dan hasil yang diharapkan. Sejalan dengan pandangan pengajaran sebagai ilmu desain (Laurillard, 2012), media dapat berupa konfigurasi sumber, tugas, interaksi, alat, dan umpan balik yang disusun sebagai satu kesatuan pengalaman belajar.

Reorientasi media pembelajaran PAI bukan terutama perubahan dari media konvensional menuju media digital, melainkan perubahan cara memandang fungsi media dalam pembelajaran. Media diarahkan dari fungsi transmisi menuju mediasi pengalaman belajar, dari aktivitas teknis menuju keterlibatan yang bermakna, serta dari penilaian berbasis produk menuju penilaian berbasis keselarasan pedagogis. Dengan orientasi ini, media sederhana tetap dapat memiliki kualitas pedagogis yang tinggi apabila mampu menggerakkan pemahaman, penerapan, dialog, dan refleksi, sedangkan media yang kompleks secara teknis belum tentu selaras dengan Pembelajaran Mendalam apabila hanya memindahkan pola penyampaian materi ke dalam bentuk digital.

Daya Dukung Media bagi Pembelajaran Berkesadaran, Bermakna, dan Menggembirakan

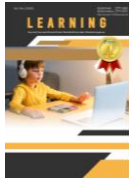
1. Landasan Konseptual Pembelajaran Mendalam

Pembelajaran Mendalam memiliki beberapa tradisi makna. Marton dan Säljö (1976) membedakan pendekatan permukaan, yang berfokus pada reproduksi teks, dari pendekatan mendalam, yang berfokus pada maksud dan hubungan gagasan. Dalam perkembangan berikutnya, pembelajaran mendalam dikaitkan dengan pemahaman konseptual, transfer, pemecahan masalah, kolaborasi, dan regulasi diri (National Research Council, 2012). Harris et al. (2019) menekankan *knowledge-in-use*: pengetahuan menjadi mendalam ketika digunakan untuk menjelaskan, menyelidiki, dan mengambil keputusan dalam praktik. Dengan demikian, kedalaman bukan ukuran banyaknya materi, melainkan kualitas hubungan dan penggunaan pengetahuan. Peralihan dari transmisi menuju aktivitas, kolaborasi, dan pemecahan masalah juga menjadi penanda pedagogi yang mendorong belajar lebih mendalam (Rugube et al., 2022).

Dalam pendidikan agama, konsep kedalaman memerlukan kehati-hatian karena pengurangan keluasan materi tidak otomatis menghasilkan pemahaman. Bråten dan Skeie (2020) menunjukkan bahwa fokus pada elemen inti dapat memberi ruang bagi hubungan antartopik dan kompetensi, tetapi guru tetap perlu menentukan pengetahuan apa yang menjadi prasyarat. Walshe (2020) menjelaskan pemahaman sebagai keadaan epistemik yang menuntut konstruksi hubungan dan penalaran. Hannam dan May (2022) menambahkan dimensi pendidikan: pembelajaran agama perlu membantu peserta didik berbicara, berpikir, dan bertindak di dunia, bukan menjadikan guru sekadar pengirim paket pengetahuan.

Dalam konteks Indonesia, Kemendikdasmen (2025) mendefinisikan Pembelajaran Mendalam sebagai pendekatan yang memuliakan dengan menciptakan suasana dan proses belajar berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan secara holistik. Pengalaman belajar disusun melalui memahami, mengaplikasi, dan merefleksi. Kerangka ini bukan kurikulum baru, melainkan cara menguatkan kualitas proses. Rahmawati et al. (2025) memandangnya sebagai transformasi menuju pembelajaran yang lebih berpusat pada murid, kontekstual, kolaboratif, dan berorientasi pengembangan kompetensi utuh.

Berkesadaran memiliki dua lapis makna. Secara psikologis, kesadaran belajar mencakup perhatian, metakognisi, pemantauan kemajuan, dan pengaturan strategi. Flavell (1979) menunjukkan bahwa metakognisi meliputi pengetahuan dan pemantauan terhadap proses



kognitif. Zimmerman (2002) menempatkan penetapan tujuan, pelaksanaan strategi, pemantauan, dan refleksi sebagai siklus regulasi diri. Langer (2000) menambahkan keterbukaan pada perbedaan, konteks, dan perspektif baru. Dalam PAI, lapisan tersebut bertemu dengan kesadaran spiritual: peserta didik menyadari mengapa suatu pengetahuan dipelajari, bagaimana ia memengaruhi cara memandang diri dan orang lain, serta tanggung jawab apa yang muncul darinya.

Bermakna berakar pada integrasi pengetahuan baru dengan struktur pengetahuan yang telah dimiliki. Ausubel (1968) membedakan belajar bermakna dari hafalan mekanis, sedangkan Novak (2002) menekankan upaya aktif menghubungkan konsep dan merestrukturisasi kerangka pengetahuan. Kebermaknaan dalam Pembelajaran Mendalam melampaui relevansi permukaan. Contoh yang dekat dengan kehidupan belum tentu bermakna apabila hanya menjadi dekorasi. Kebermaknaan muncul ketika peserta didik menggunakan konsep agama untuk memahami persoalan, menguji alasan, membandingkan kemungkinan, dan merumuskan tindakan.

Menggembirakan merupakan kondisi emosional dan sosial yang mendukung keterlibatan, bukan sinonim permainan. Teori *control-value* menjelaskan bahwa emosi belajar dipengaruhi oleh persepsi kontrol dan nilai aktivitas (Pekrun, 2006). Meta-analisis Loderer et al. (2020) menunjukkan bahwa *enjoyment* dalam lingkungan berbasis teknologi berkaitan positif dengan kontrol, dukungan kognitif, dan pencapaian. Ryan dan Deci (2020) menegaskan pentingnya otonomi, kompetensi, dan keterhubungan bagi motivasi yang lebih terinternalisasi. Oleh karena itu, media menggembirakan memberi pilihan yang bermakna, tantangan yang dapat dikelola, umpan balik yang membantu, rasa aman untuk salah, dan kesempatan berinteraksi.

Berdasarkan sintesis tersebut, berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan menjadi tiga prinsip utama untuk menganalisis keselarasan media dengan Pembelajaran Mendalam. Ketiga prinsip tersebut diwujudkan melalui lima daya dukung yang saling melengkapi, yaitu epistemik, reflektif-spiritual, kontekstual-praktis, sosial-dialogis, dan emosional-motivasional. Kelima daya dukung tersebut dioperasionalkan secara berbeda pada setiap prinsip, tetapi bekerja secara terpadu dalam membentuk pengalaman belajar PAI yang mendalam.

2. Daya Dukung untuk Pembelajaran Berkesadaran

Media yang mendukung pembelajaran berkesadaran harus membuat tujuan dan arah belajar dapat dipahami peserta didik. Tujuan tidak cukup ditampilkan pada awal layar. Media perlu menunjukkan hubungan antara tujuan, aktivitas, kriteria keberhasilan, dan manfaat substantif. Peserta didik perlu mengetahui pertanyaan utama yang sedang dijawab dan alasan mengapa aktivitas tertentu dilakukan. Transparansi ini mendukung penetapan tujuan dan pemilihan strategi, dua komponen penting regulasi diri (Zimmerman, 2002).

Karakteristik kedua ialah adanya pemantik metakognitif. Media dapat memuat pertanyaan seperti: “Apa yang sudah saya pahami?”, “Bukti apa yang mendukung kesimpulan ini?”, “Bagian mana yang masih membingungkan?”, dan “Strategi apa yang perlu diubah?”. Pemantik tersebut harus ditempatkan pada titik keputusan, bukan hanya di akhir. Flavell (1979) menunjukkan bahwa pemantauan kognitif berkaitan dengan pengetahuan tentang tugas, strategi, dan diri sebagai pembelajar. Dalam PAI, pemantauan juga mencakup kesadaran terhadap kecenderungan menilai orang lain secara tergesa-gesa atau menggunakan dalil tanpa konteks.

Karakteristik ketiga ialah ruang refleksi spiritual yang tidak bersifat kosmetik. Menambahkan kutipan ayat pada setiap halaman tidak otomatis membangun kesadaran



spiritual. Refleksi spiritual meminta peserta didik menghubungkan materi dengan niat, tanggung jawab, relasi dengan Tuhan, dan dampak tindakan terhadap sesama. Media dapat menyediakan jurnal singkat, pilihan respons, narasi dilema, atau jeda hening yang diikuti penulisan alasan. Refleksi harus menjaga martabat dan privasi; peserta didik tidak dipaksa mengungkapkan pengalaman personal yang sensitif.

Karakteristik keempat ialah mekanisme pemantauan kemajuan. Media dapat menggunakan daftar cek pemahaman, peta perkembangan, portofolio, atau umpan balik formatif. Fungsi utamanya bukan memberi skor, melainkan membantu peserta didik mengenali perubahan. Vu et al. (2022) menunjukkan bahwa motivasi dan pencapaian membentuk siklus yang dipengaruhi evaluasi diri, atribusi, strategi, dan emosi. Karena itu, umpan balik media perlu menjelaskan langkah berikut, bukan hanya benar atau salah.

Karakteristik kelima ialah kendali perhatian. Media berkesadaran menghindari dekorasi, notifikasi, suara, dan animasi yang tidak relevan. Prinsip multimedia menuntut koherensi dan segmentasi agar sumber daya kognitif digunakan untuk memahami materi (Mayer, 2020). Kendali perhatian juga berarti memberi waktu yang cukup untuk membaca, berpikir, dan menulis. Kecepatan navigasi tidak boleh mengorbankan kedalaman pemrosesan.

3. Daya Dukung untuk Pembelajaran Bermakna

Media bermakna harus mengaktifkan pengetahuan awal dan pengalaman tanpa menganggap semua peserta didik memiliki latar yang sama. Aktivasi dapat dilakukan melalui pertanyaan diagnostik, ilustrasi, peta konsep awal, atau perbandingan pengalaman. Menurut Novak (2002), belajar bermakna terjadi ketika peserta didik secara aktif mengintegrasikan pengetahuan baru dengan struktur yang telah dimiliki. Oleh sebab itu, media perlu memberi kesempatan untuk memperlihatkan pemahaman awal, termasuk miskonsepsi, sebelum menyajikan penjelasan final.

Karakteristik kedua ialah penggunaan persoalan autentik. Autentik tidak berarti harus selalu mengambil kejadian aktual yang kompleks. Persoalan disebut autentik apabila memerlukan penggunaan konsep untuk memahami situasi, mempertimbangkan pihak yang terlibat, dan menilai konsekuensi. Dalam PAI, kasus dapat menyangkut etika komunikasi digital, kejujuran akademik, konsumsi, kepedulian sosial, perbedaan praktik, atau tanggung jawab lingkungan. Media menyediakan data, suara pihak, dan sumber agama yang relevan, lalu meminta peserta didik menyusun alasan.

Karakteristik ketiga ialah keberagaman konteks. Satu prinsip agama dapat muncul dalam keluarga, sekolah, ruang digital, masyarakat, dan kehidupan kewargaan. Media yang hanya menampilkan satu contoh berisiko membuat pengetahuan terikat pada konteks sempit. Harris et al. (2019) menekankan pentingnya penggunaan pengetahuan dalam praktik. Karena itu, media perlu mengajak peserta didik mentransfer prinsip ke situasi baru dan menjelaskan bagian yang tetap serta bagian yang perlu disesuaikan.

Karakteristik keempat ialah hubungan antara pemahaman dan tindakan. Media bermakna tidak berhenti pada keputusan hipotetis. Peserta didik dapat merancang tindakan kecil, menghasilkan pesan publik yang bertanggung jawab, memperbaiki kebiasaan, atau menyusun proyek pelayanan. Tindakan harus proporsional, aman, dan dapat direfleksikan. Tujuannya bukan mengukur kesalahan secara simplistik, melainkan memberi ruang untuk menguji bagaimana pemahaman menginformasikan praktik.

Karakteristik kelima ialah negosiasi makna. Belajar bermakna tidak selalu berlangsung individual. Peserta didik perlu mendengar alasan lain, mengajukan keberatan, dan memperbaiki



penjelasan. Media dapat memfasilitasi forum, kartu perspektif, anotasi kolaboratif, atau diskusi berbasis bukti. Proses ini sejalan dengan pandangan Novak (2002) bahwa konstruksi makna melibatkan negosiasi antara peserta didik dan guru. Dalam PAI, guru tetap berperan menjaga akurasi sumber dan adab dialog.

4. Daya Dukung untuk Pembelajaran Menggembirakan

Pembelajaran menggembirakan perlu dibedakan dari hiburan. Permainan, warna cerah, dan animasi dapat menyenangkan, tetapi kegembiraan akademik muncul ketika peserta didik merasa aktivitas bernilai, memiliki kendali yang memadai, merasa aman, mampu menghadapi tantangan, dan terhubung dengan orang lain. Pekrun (2006) menjelaskan bahwa persepsi kontrol dan nilai membentuk emosi pencapaian, sedangkan Ryan dan Deci (2020) menekankan pentingnya otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dalam membangun motivasi yang berkualitas. Karena itu, media menggembirakan perlu dirancang untuk mendukung rasa aman psikologis, otonomi terstruktur, tantangan optimal, interaksi yang bermakna, dan penggunaan gamifikasi secara proporsional. Hubungan antara prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan beserta karakteristik desain, daya dukung media, dan risiko yang perlu dihindari dirangkum pada Tabel 3.

Tabel 3. Karakteristik Media Berkesadaran, Bermakna, dan Menggembirakan

Prinsip	Karakteristik desain	Contoh daya dukung media	Risiko yang dihindari
Berkesadaran	Tujuan transparan; pemantauan diri; kendali perhatian; refleksi spiritual	Pertanyaan metakognitif, jurnal, peta kemajuan, umpan balik formatif	Media penuh distraksi; refleksi seremonial; data pribadi tidak terlindungi
Bermakna	Relasi pengetahuan awal–baru; persoalan autentik; transfer; tindakan	Kasus, peta konsep, sumber multiperspektif, simulasi keputusan, proyek	Konteks hanya dekorasi; jawaban tunggal tanpa alasan; generalisasi berlebihan
Menggembirakan	Rasa aman; pilihan; tantangan optimal; interaksi; penghargaan kontribusi	Pilihan tugas, bantuan bertahap, diskusi, umpan balik informatif, gamifikasi proporsional	Hiburan tanpa belajar; kompetisi berlebihan; poin menggantikan makna

Sumber: Sintesis penulis dari Flavell (1979), Zimmerman (2002), Novak (2002), Pekrun (2006), Ryan dan Deci (2020), serta Kemendikdasmen (2025).

Tabel 3 menunjukkan bahwa pembelajaran menggembirakan tidak berdiri sendiri, tetapi berkelindan dengan kesadaran dan kebermaknaan. Rasa aman psikologis menjadi fondasi karena peserta didik perlu dapat bertanya, melakukan kesalahan, mengubah pendapat, dan mengakui ketidaktahuan tanpa dipermalukan. Dalam pembelajaran agama, kebutuhan ini semakin penting karena pertanyaan dapat bersentuhan dengan keyakinan, pengalaman keluarga, dan identitas. Media dapat mendukung kondisi tersebut melalui umpan balik privat, pilihan anonim, contoh kesalahan yang wajar, dan bahasa yang tidak menghakimi. Pada saat yang sama, otonomi perlu diberikan secara terstruktur melalui pilihan kasus, urutan eksplorasi, bentuk produk, atau cara menyampaikan hasil. Otonomi bukan kebebasan tanpa arah, tetapi kesempatan mengambil keputusan dalam batas tujuan dan sumber yang dapat dipertanggungjawabkan (Ryan & Deci, 2020).



Kegembiraan juga bergantung pada keseimbangan antara tantangan dan dukungan. Tugas yang terlalu mudah dapat menimbulkan kebosanan, sedangkan tugas yang terlalu sulit dapat memicu kecemasan. Karena itu, media perlu memecah kompleksitas, menyediakan bantuan bertahap, dan memberikan umpan balik yang informatif agar peserta didik dapat melihat kemajuan belajarnya. Hal ini sejalan dengan Pekrun (2006), yang menempatkan kontrol dan nilai sebagai unsur penting dalam emosi pencapaian, serta Loderer et al. (2020), yang menunjukkan hubungan antara emosi, dukungan kognitif, dan persepsi kontrol dalam lingkungan belajar berbasis teknologi. Dengan demikian, umpan balik tidak cukup berfungsi sebagai pemberian nilai atau penghargaan, tetapi perlu membantu peserta didik memahami posisi, kesulitan, dan langkah perbaikannya.

Dimensi sosial juga menjadi bagian penting dari kegembiraan belajar. Media dapat memfasilitasi kerja berpasangan, dialog kelompok, saling memberi umpan balik, dan produksi bersama sehingga peserta didik merasa kontribusinya diakui dan memiliki keterhubungan dengan orang lain. Fredrickson (2001) menjelaskan bahwa emosi positif dapat memperluas repertoar pikiran dan tindakan, tetapi manfaat tersebut memerlukan lingkungan yang tidak terlalu kompetitif. Karena itu, gamifikasi perlu digunakan secara proporsional. Meta-analisis Bai et al. (2020) menunjukkan bahwa gamifikasi dapat memberikan manfaat, tetapi respons peserta didik bervariasi. Dalam PAI, poin, lencana, dan papan peringkat tidak boleh menggantikan makna belajar atau mereduksi materi bernilai menjadi perburuan hadiah. Unsur permainan hanya relevan apabila memperkuat tujuan, latihan, pilihan, interaksi, atau umpan balik.

Kedalaman media PAI memerlukan integrasi yang sistematis lima daya dukung yang saling melengkapi: epistemik untuk membangun dan menggunakan pengetahuan; reflektif-spiritual untuk pemantauan diri dan pertimbangan tanggung jawab; kontekstual-praktis untuk transfer dan tindakan; sosial-dialogis untuk pertukaran alasan dan kolaborasi; serta emosional-motivasional untuk rasa aman, otonomi, kompetensi, keterhubungan, dan tantangan yang produktif. Dengan orientasi ini, media berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan tidak dinilai dari banyaknya fitur atau tingkat hiburan, tetapi dari kemampuannya membentuk pengalaman belajar yang terarah, reflektif, relevan, dan melibatkan peserta didik secara utuh.

Integrasi Komponen dalam Kerangka RM-PAI-PM

1. Struktur dan Hubungan Antarkomponen

Kerangka RM-PAI-PM menempatkan berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan sebagai tiga prinsip yang bekerja secara terpadu melalui daya dukung media, aktivitas belajar, dan hasil yang diharapkan. Hubungan antarkomponen tersebut tidak bersifat linear atau satu-satu karena satu daya dukung dapat memperkuat lebih dari satu prinsip. Keterkaitan komponen utama kerangka tersebut disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4. Keterkaitan Komponen dalam Kerangka RM-PAI-PM

Prinsip Pembelajaran Mendalam	Daya dukung media pembelajaran	Aktivitas belajar yang dimediasi	Hasil yang diharapkan	Indikator desain
Berkesadaran	Epistemik; reflektif-spiritual;	Menetapkan tujuan, memutuskan perhatian, memantau	Pemahaman diri sebagai pembelajar, regulasi diri,	Tujuan transparan; tersedia pemantik



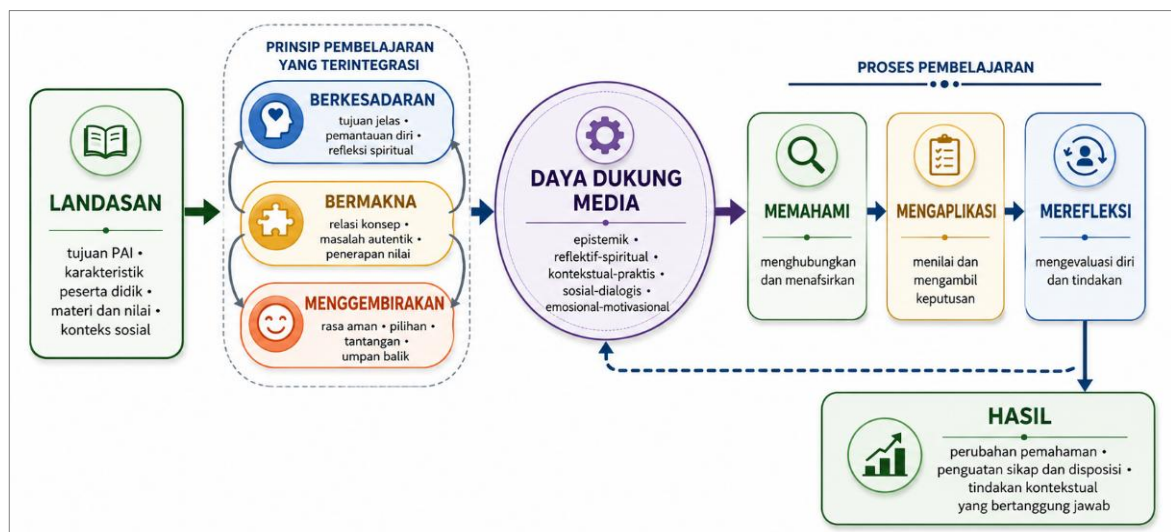
Prinsip Pembelajaran Mendalam	Daya dukung media pembelajaran	Aktivitas belajar yang dimediasi	Hasil yang diharapkan	Indikator desain
	emosional-motivasional	pemahaman, menilai alasan, dan merefleksikan proses serta tanggung jawab	kesadaran nilai, dan refleksi	metakognitif, pemantauan kemajuan, umpan balik formatif, dan ruang refleksi
Bermakna	Epistemik; kontekstual-praktis; sosial-dialogis; reflektif-spiritual	Menghubungkan pengetahuan awal dan baru, menelaah persoalan autentik, membandingkan perspektif, menggunakan konsep dan nilai, serta mentransfer pemahaman	Pemahaman konseptual, kemampuan memberi alasan, transfer pengetahuan dan nilai, serta tindakan kontekstual	Media menyediakan hubungan antarkonsep, konteks autentik, sumber yang relevan, dialog, aplikasi, dan kesempatan merumuskan tindakan
Menggembirakan	Emosional-motivasional; sosial-dialogis; epistemik	Memilih aktivitas, menghadapi tantangan yang proporsional, berinteraksi, memperoleh umpan balik, berkolaborasi, dan merevisi pemahaman	Keterlibatan yang sehat, rasa aman, otonomi, kompetensi, keterhubungan, dan ketekunan belajar	Media memberi pilihan yang terarah, tantangan optimal, bantuan bertahap, interaksi bermakna, umpan balik informatif, dan gamifikasi proporsional
Integrasi ketiga prinsip	Epistemik; reflektif-spiritual; kontekstual-praktis; sosial-dialogis; emosional-motivasional	Memahami–mengaplikasi–merefeksi melalui penjelasan, penyelidikan, dialog, pengambilan keputusan, aplikasi, umpan balik, dan revisi	Pemahaman, sikap/disposisi, dan tindakan kontekstual	Keselarasan antara tujuan PAI, karakteristik peserta didik, materi/nilai, konteks, daya dukung media, aktivitas, dan bukti hasil belajar

Tabel 4 memperlihatkan bahwa tiga prinsip Pembelajaran Mendalam memperoleh bentuk operasional melalui daya dukung media dan aktivitas peserta didik. Pada prinsip berkesadaran, media terutama membantu peserta didik memahami tujuan, mengendalikan perhatian, memantau pemahaman, dan melakukan refleksi. Pada prinsip bermakna, media menghubungkan pengetahuan dengan konteks, persoalan, dialog, dan tindakan sehingga peserta

didik tidak berhenti pada penguasaan informasi. Sementara itu, pada prinsip menggembirakan, media membangun kondisi emosional dan sosial yang memungkinkan peserta didik merasa aman, memiliki pilihan, menghadapi tantangan yang sesuai, serta terlibat dalam interaksi dan umpan balik yang mendukung perkembangan belajar.

Ketiga prinsip tersebut tidak bekerja secara terpisah. Dalam Kerangka RM-PAI-PM, kelimanya daya dukung epistemik, reflektif-spiritual, kontekstual-praktis, sosial-dialogis, dan emosional-motivasi diorkestrasi dalam siklus memahami, mengaplikasi, dan merefleksikan. Karena itu, hasil yang diharapkan juga tidak dibatasi pada pemahaman konseptual, tetapi mencakup sikap atau disposisi dan tindakan kontekstual. Keselarasan antara tujuan PAI, karakteristik peserta didik, materi dan nilai, daya dukung media, aktivitas belajar, serta hasil menjadi dasar untuk menilai kualitas desain media dalam Kerangka RM-PAI-PM.

Keterkaitan antarkomponen pada Tabel 4 selanjutnya divisualisasikan dalam Kerangka Reorientasi Media PAI–Pembelajaran Mendalam (RM-PAI-PM). Visualisasi ini memperlihatkan alur hubungan mulai dari landasan substantif PAI, integrasi prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, lima daya dukung media, hingga proses memahami, mengaplikasi, dan merefleksikan yang diarahkan pada hasil pembelajaran. Hubungan tersebut juga menunjukkan adanya umpan balik dari refleksi terhadap daya dukung media, sehingga kerangka tidak bersifat linear, tetapi dinamis dan dapat digunakan untuk memperbaiki desain pengalaman belajar secara berkelanjutan sebagaimana ditampilkan pada Gambar 1.



Gambar 1. Kerangka Reorientasi Media PAI–Pembelajaran Mendalam (RM-PAI-PM), dikembangkan berdasarkan sintesis konseptual

Gambar tersebut memvisualisasikan Kerangka Reorientasi Media PAI–Pembelajaran Mendalam (RM-PAI-PM) sebagai suatu sistem konseptual yang saling berkaitan. Proses dimulai dari landasan yang mencakup tujuan PAI, karakteristik peserta didik, materi dan nilai, serta konteks sosial. Landasan tersebut menjadi dasar bagi integrasi tiga prinsip pembelajaran, yaitu berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, yang secara bersama-sama membentuk arah desain media. Ketiga prinsip kemudian diterjemahkan ke dalam lima daya dukung media, yaitu epistemik, reflektif-spiritual, kontekstual-praktis, sosial-dialogis, dan emosional-motivasi. Daya dukung tersebut berfungsi sebagai penghubung antara prinsip pembelajaran



dan proses belajar yang berlangsung melalui tahapan memahami, mengaplikasi, dan merefleksi. Rangkaian ini diarahkan pada hasil berupa perubahan pemahaman, penguatan sikap dan disposisi, serta tindakan kontekstual yang bertanggung jawab. Garis umpan balik dari tahap refleksi menuju daya dukung media menegaskan bahwa kerangka ini bersifat dinamis dan iteratif, sehingga hasil refleksi dapat digunakan untuk memperbaiki desain media dan pengalaman pembelajaran berikutnya.

2. Proposisi Konseptual dan Kriteria Evaluasi

Kerangka tersebut menghasilkan lima proposisi konseptual. P1: potensi kedalaman media ditentukan oleh keselarasan antara daya dukung, tugas, dan tujuan PAI, bukan oleh kecanggihan teknologi. P2: media berkesadaran meningkatkan peluang regulasi diri dan refleksi spiritual ketika tujuan, pemantauan, dan umpan balik terintegrasi dalam aktivitas. P3: media bermakna meningkatkan transfer ketika peserta didik menghubungkan konsep dengan pengetahuan awal, konteks autentik, dan keputusan. P4: media menggembirakan mendukung keterlibatan mendalam ketika keamanan, otonomi, kompetensi, keterhubungan, dan tantangan optimal tersedia. P5: perubahan pemahaman, sikap, dan tindakan lebih mungkin terjadi ketika kelima daya dukung diorkestrasi dalam siklus memahami–mengaplikasi–merefleksi.

Kerangka RM-PAI-PM juga memberi kriteria evaluasi desain. Guru dapat menanyakan: Apakah media menampilkan pengetahuan secara akurat dan dapat diolah? Apakah peserta didik melakukan aktivitas intelektual yang bermakna? Apakah terdapat ruang dialog dan refleksi? Apakah tugas terhubung dengan kehidupan dan tindakan? Apakah lingkungan aman, menantang, dan memberi umpan balik? Apakah tujuan PAI tetap menjadi arah? Pertanyaan-pertanyaan tersebut memindahkan evaluasi dari penampilan produk ke kualitas pengalaman.

3. Operasionalisasi, Bukti, dan Batas Penerapan

Sebagai contoh, media pembelajaran tentang etika komunikasi digital dapat dimulai dengan kumpulan unggahan, komentar, dan data konteks. Peserta didik mengidentifikasi tujuan belajar dan pemahaman awal, menelaah konsep *tabayyun*, *ghibah*, tanggung jawab, dan kehormatan, lalu menganalisis beberapa kasus dengan informasi yang tidak lengkap. Mereka berdialog menggunakan kartu perspektif, memilih respons, memprediksi konsekuensi, menyusun pedoman komunikasi, dan menulis refleksi mengenai kebiasaan digital. Media dalam contoh ini bukan hanya aplikasi, melainkan keseluruhan struktur sumber, tugas, interaksi, umpan balik, dan refleksi.

Kerangka ini dapat diterapkan pada media cetak, audiovisual, manipulatif, lingkungan sekitar, *platform* digital, atau kombinasi. Perbedaanannya terletak pada *affordance* atau daya dukung yang tersedia. Video unggul untuk menunjukkan proses dan perspektif, tetapi membutuhkan jeda serta tugas analitis. Forum digital unggul untuk dialog asinkron, tetapi membutuhkan moderasi dan norma. Simulasi unggul untuk melihat konsekuensi pilihan, tetapi harus menjaga akurasi dan tidak menyederhanakan dilema moral. Jurnal refleksi unggul untuk kesadaran, tetapi membutuhkan perlindungan privasi. Penerapan kerangka memerlukan prinsip kecukupan bukti. Bukti untuk pemahaman dapat berupa peta hubungan konsep, penjelasan berbasis alasan, perbandingan kasus, atau kemampuan memperbaiki miskonsepsi. Bukti untuk sikap tidak cukup diperoleh dari pernyataan setuju dalam angket; data perlu dilihat melalui kualitas pertimbangan, konsistensi respons, dan refleksi yang menunjukkan perubahan perspektif. Bukti tindakan dapat berupa keputusan dalam simulasi, rencana yang dapat dilaksanakan, produk komunikasi, atau praktik terbatas yang didokumentasikan. Setiap jenis



bukti harus ditafsirkan secara hati-hati karena internalisasi nilai tidak dapat direduksi menjadi satu skor.

Kerangka juga menempatkan guru sebagai mediator epistemik dan etis. Media digital dapat menyajikan banyak sumber, tetapi peserta didik tetap memerlukan bantuan untuk menilai otoritas, konteks, dan relevansi. Dalam PAI, kutipan ayat, hadis, pendapat ulama, dan informasi populer perlu dibedakan berdasarkan fungsi dan tingkat otoritasnya. Daya dukung media menjadi mendalam apabila peserta didik belajar menelusuri sumber, memahami konteks penggunaan, serta menghindari pengambilan potongan teks untuk membenarkan kesimpulan yang telah ditetapkan sebelumnya.

Selain itu, kelima daya dukung tidak harus hadir dengan intensitas yang sama pada setiap pertemuan. Materi keterampilan membaca Al-Qur'an dapat menekankan dukungan epistemik, latihan bertahap, dan umpan balik, sedangkan materi akhlak sosial dapat menekankan kasus, dialog, refleksi, dan tindakan. Yang wajib dijaga ialah hubungan dengan tujuan dan kesinambungan pengalaman dalam satu unit pembelajaran. Fleksibilitas ini mencegah kerangka berubah menjadi daftar periksa mekanis yang justru mengurangi sensitivitas pedagogis guru.

4. Implikasi bagi Guru dan Calon Guru PAI

Reorientasi media pembelajaran PAI menuntut perubahan tidak hanya pada kemampuan teknis guru, tetapi juga pada cara memilih, merancang, memfasilitasi, dan menilai penggunaan media serta pada proses pendidikan calon guru. Perubahan tersebut dapat diringkas ke dalam beberapa aspek utama yang memperlihatkan praktik yang perlu dikurangi dan praktik yang perlu diperkuat sebagaimana disajikan pada Tabel 5.

Tabel 5. Implikasi Reorientasi bagi Kompetensi Guru dan Calon Guru PAI

Aspek	Praktik yang perlu dikurangi	Praktik yang perlu diperkuat
Pemilihan media	Dimulai dari aplikasi yang tersedia	Dimulai dari tujuan, bukti pemahaman, dan kebutuhan daya dukung
Perancangan	Produksi konten dan tampilan	Integrasi sumber, tugas, dialog, pilihan, umpan balik, refleksi
Fasilitasi	Menjelaskan dan mengawasi	Mengajukan pertanyaan, memberi bantuan, menjaga adab dan keamanan
Penilaian media	Validitas, kepraktisan, kemenarikan	Ditambah dengan kualitas pemahaman, transfer, regulasi diri, emosi, dan tindakan
Pendidikan calon guru	Pelatihan perangkat	Studio desain, uji coba, observasi respons, dan revisi berbasis bukti

Tabel 5 menunjukkan bahwa implikasi utama reorientasi terletak pada perubahan kompetensi guru dari pengguna media menjadi perancang pengalaman belajar. Pemilihan media karena itu tidak seharusnya dimulai dari aplikasi atau teknologi yang tersedia, tetapi dari tujuan pembelajaran, bukti pemahaman yang ingin diperoleh, serta bentuk dukungan yang dibutuhkan peserta didik. Guru perlu terlebih dahulu menentukan hubungan konsep yang harus dibangun, keputusan yang perlu diambil, dan refleksi yang perlu dilakukan sebelum menentukan media yang sesuai. Orientasi ini memperkuat pandangan Umar (2025) bahwa guru perlu merancang pengalaman yang menghubungkan materi, aktivitas, konteks kehidupan,



refleksi, dan nilai-nilai Islam. TPACK tetap relevan karena integrasi teknologi membutuhkan keterpaduan pengetahuan teknologi, pedagogi, dan konten (Mishra & Koehler, 2006), tetapi kompetensi tersebut perlu diarahkan pada keputusan pedagogis yang lebih luas daripada sekadar penguasaan perangkat.

Pada aspek perancangan dan fasilitasi, perhatian perlu bergeser dari produksi konten dan tampilan menuju penyusunan pengalaman belajar yang mengintegrasikan sumber, tugas, dialog, pilihan, umpan balik, dan refleksi. Pandangan ini sejalan dengan Laurillard (2012) yang menempatkan pembelajaran sebagai proses desain yang menghubungkan penjelasan, praktik, dialog, dan umpan balik. Guru karena itu tidak cukup menguasai teknologi, tetapi perlu mengintegrasikan teknologi, pedagogi, konten, serta kebutuhan pengalaman belajar peserta didik secara tepat (Mishra & Koehler, 2006; Umar, 2025).

Perubahan tersebut juga memengaruhi cara kualitas media dinilai. Validitas, kepraktisan, dan kemenarikan tetap penting, tetapi kualitas media perlu dilihat pula dari kemampuannya membangun pemahaman, mendukung transfer pengetahuan, regulasi diri, keterlibatan emosional, refleksi, dan tindakan. Orientasi ini sejalan dengan pentingnya kemampuan menggunakan pengetahuan dalam berbagai konteks (National Research Council, 2012), pengelolaan belajar secara aktif (Zimmerman, 2002), serta peran emosi dalam lingkungan belajar berbasis teknologi (Loderer et al., 2020). Dengan demikian, media sederhana dapat memiliki kualitas pedagogis yang tinggi apabila lebih efektif mendukung proses belajar yang mendalam.

Implikasi berikutnya menyangkut pendidikan calon guru dan pengembangan profesional. Mata kuliah Media Pembelajaran PAI perlu bergerak dari pelatihan perangkat menuju studio desain pedagogis yang melibatkan analisis tujuan, penyusunan skenario, uji coba, pengamatan respons peserta didik, dan revisi berbasis bukti. Pendekatan ini selaras dengan pengajaran sebagai aktivitas desain yang terus diperbaiki (Laurillard, 2012). Dalam konteks PAI, pengembangan kompetensi tersebut juga diperlukan agar penggunaan media digital tidak berhenti pada aspek teknis, tetapi benar-benar mendukung kualitas pembelajaran agama (Huda et al., 2024; Susanti et al., 2024).

Penerapan reorientasi tersebut memerlukan dukungan kelembagaan serta perhatian terhadap aspek etis, keamanan, aksesibilitas, dan diferensiasi. Tantangan pembelajaran PAI di era digital menunjukkan bahwa pemanfaatan teknologi sangat dipengaruhi oleh kesiapan, kualitas penggunaan, dan kondisi pendukung pembelajaran (Nofrianti & Arifmiboy, 2021; Huda et al., 2024). Karena itu, sekolah dan program studi perlu mendukung kolaborasi, penyediaan sumber yang terverifikasi, perlindungan privasi, aksesibilitas, serta kesempatan untuk menguji dan memperbaiki media. Dengan dukungan tersebut, kompetensi guru dan calon guru PAI tidak hanya mencakup kemampuan merancang media yang efektif, tetapi juga menciptakan pengalaman belajar yang aman, inklusif, adaptif, dan tetap berorientasi pada tujuan serta nilai pembelajaran.

5. Keterbatasan dan Agenda Pengujian

Kajian ini memiliki keterbatasan. Pertama, kerangka yang dihasilkan bersifat konseptual dan belum divalidasi melalui observasi kelas atau pengukuran. Kedua, literatur PAI tentang Pembelajaran Mendalam masih berkembang dan kualitas penerbitannya beragam. Ketiga, sintesis menggabungkan teori yang lahir dari konteks disiplin dan budaya berbeda, sehingga penerapannya perlu mempertimbangkan jenjang, materi, dan lingkungan sosial.



Keempat, artikel belum membahas secara khusus aksesibilitas bagi peserta didik berkebutuhan khusus dan kesenjangan infrastruktur.

Agenda penelitian berikutnya mencakup pengembangan instrumen audit media berbasis lima daya dukung; validasi isi oleh ahli PAI, teknologi pendidikan, psikologi belajar, dan praktisi; penelitian desain untuk menguji iterasi kerangka; pengembangan media pada topik akidah, akhlak, fikih, Al-Qur'an-Hadis, dan sejarah; eksperimen yang membandingkan orientasi transmisi dan orientasi mendalam; studi kasus mengenai refleksi serta dialog; penelitian tindakan kelas; dan studi lintas jenjang. Penelitian perlu mengukur tidak hanya minat dan skor, tetapi kualitas penjelasan, transfer, regulasi diri, emosi, pertimbangan etis, dan tindakan yang dapat diamati secara wajar.

Secara ringkas, jawaban atas pertanyaan ketiga dirumuskan melalui Kerangka RM-PAI-PM yang menghubungkan landasan substantif, tiga prinsip Pembelajaran Mendalam, lima daya dukung media, siklus memahami-mengaplikasi-merefleksi, serta hasil berupa pemahaman, sikap atau disposisi, dan tindakan kontekstual. Hubungan tersebut dinyatakan dalam proposisi konseptual, indikator desain, contoh operasionalisasi, dan agenda pengujian empiris.

KESIMPULAN

Kajian ini menyimpulkan bahwa reorientasi media pembelajaran PAI perlu diarahkan untuk mewujudkan Pembelajaran Mendalam yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Media tidak lagi diposisikan terutama sebagai alat penyampaian materi, tetapi sebagai lingkungan pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik memusatkan perhatian dan melakukan refleksi, menghubungkan pengetahuan dengan konteks dan tindakan, serta belajar dalam suasana yang aman, menantang, dan memotivasi. Reorientasi tersebut dirumuskan melalui Kerangka RM-PAI-PM yang menghubungkan tujuan PAI, karakteristik peserta didik, materi dan nilai, tiga prinsip Pembelajaran Mendalam, proses memahami-mengaplikasi-merefleksi, serta lima daya dukung media, yaitu epistemik, reflektif-spiritual, kontekstual-praktis, sosial-dialogis, dan emosional-motivasional. Dengan demikian, kualitas media PAI tidak terutama ditentukan oleh tingkat digitalitas atau daya tarik visual, tetapi oleh kemampuannya menghadirkan ketiga prinsip tersebut secara terpadu dalam pengalaman belajar.

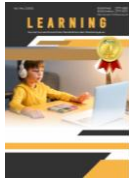
Kerangka ini berimplikasi pada perlunya penguatan kompetensi guru dan calon guru PAI dalam merancang media yang mengintegrasikan konten, pedagogi, teknologi, konteks, interaksi, emosi, dan refleksi spiritual. Pengembangan media karena itu perlu berorientasi pada kualitas pengalaman belajar, bukan hanya pada kualitas produk. Karena RM-PAI-PM masih bersifat konseptual, penelitian selanjutnya perlu menguji validitas, keterterapan, dan efektivitasnya pada berbagai materi dan jenjang pendidikan, terutama dalam kaitannya dengan peningkatan pemahaman, pembentukan sikap, dan aktualisasi nilai keagamaan dalam tindakan peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

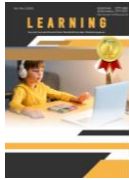
- An, Y. (2021). A history of instructional media, instructional design, and theories. *International Journal of Technology in Education*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.46328/ijte.35>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045>
- Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa. (2026). *KBBI VI daring*. Diakses 1 Agustus 2026, dari <https://kbbi.kemendikdasmen.go.id/>



- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
- Bråten, O. M. H., & Skeie, G. (2020). "Deep learning" in studies of religion and worldviews in Norwegian schools? The implications of the national curriculum renewal in 2020. *Religions*, 11(11), 579. <https://doi.org/10.3390/rel11110579>
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445–459. <https://doi.org/10.3102/00346543053004445>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Hannam, P., & May, C. (2022). Religious education and social justice: Reflections on an approach to teaching religious education. *Journal of Religious Education*, 70(3), 249–260. <https://doi.org/10.1007/s40839-022-00188-4>
- Harris, C., Krajcik, J., & Pellegrino, J. W. (2019). Designing knowledge-in-use assessments to promote deeper learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 38(2), 53–67. <https://doi.org/10.1111/emip.12253>
- Huda, M., Arif, M., & Rahim, M. M. A. (2024). Islamic religious education learning media in the technology era: A systematic literature review. *At-Tadzkir: Islamic Education Journal*, 3(2), 83–102. <https://doi.org/10.59373/attadzkir.v3i2.62>
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. *AMS Review*, 10(1–2), 18–26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). *Naskah akademik pembelajaran mendalam menuju pendidikan bermutu untuk semua*. <https://kurikulum.kemendikdasmen.go.id/pembelajaran-mendalam>
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61(2), 179–211. <https://doi.org/10.3102/00346543061002179>
- Lan, M., & Hew, K. F. (2020). Examining learning engagement in MOOCs: A self-determination theoretical perspective using mixed method. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, Article 7. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0179-5>
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220–223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125083>
- Loderer, K., Pekrun, R., & Lester, J. C. (2020). Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002>
- Makransky, G., & Mayer, R. E. (2022). Benefits of taking a virtual field trip in immersive virtual reality: Evidence for the immersion principle in multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1771–1798. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09675-4>



- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mu'ti, A. (2023). Pluralistic Islamic religious education: A vision for Indonesia. *The Review of Faith & International Affairs*, 21(2), 121–127. <https://doi.org/10.1080/15570274.2023.2200280>
- Nabillah, W., & Tanjung, E. F. (2023). Canva-based interactive learning media for Islamic religious education subjects. *Edureligia: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 7(2), 202–211. <https://doi.org/10.33650/edureligia.v7i2.6883>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Nofrianti, Y., & Arifmiboy. (2021). Challenges and problems of learning Islamic religious education in the digital era. *Islam Transformatif: Journal of Islamic Studies*, 5(1), 34–45. <https://doi.org/10.30983/it.v5i1.4375>
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548–571. <https://doi.org/10.1002/sce.10032>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pemerintah Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/43920/uu-no-20-tahun-2003>
- Pemerintah Republik Indonesia. (2007). *Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 55 Tahun 2007 tentang Pendidikan Agama dan Pendidikan Keagamaan*. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/4777/pp-no-55-tahun-2007>
- Rahmawati, Y., Mu'ti, A., & Suyanto. (2025). Pembelajaran mendalam: Transformasi pembelajaran menuju pendidikan bermutu. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, 18(1). <https://doi.org/10.24832/jpkp.v18i1.1281>
- Rugube, T., Mthethwa-Kunene, K. E., & Maphosa, C. (2022). Rethinking pedagogy: Interrogating ways of promoting deeper learning in higher education. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1), e02204. <https://doi.org/10.30935/ejimed/11439>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>



- Susanti, S. S., Nursafitri, L., & Hamzah, I. (2024). Innovative digital media in Islamic religious education learning. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 21(1), 40–59. <https://doi.org/10.14421/jpai.v21i1.7553>
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Umar. (2025). *Media dan teknologi pembelajaran PAI: Integrasi nilai profetik di era digital*. CV. Tiga Edukasi Global.
- Vu, T. V., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R. J., van Atteveldt, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., van der Maas, H. L. J., Raijmakers, M. E. J., Sachisthal, M. S. M., & Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34(1), 39–71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
- Walshe, K. (2020). Seeing, grasping and constructing: Pre-service teachers' metaphors for "understanding" in religious education. *British Journal of Religious Education*, 42(4), 471–489. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1708703>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2