



Research Article

Rekonstruksi Desain Pembelajaran PAI Berbasis Diferensiasi: Kesenjangan Konseptual dan Arah Pengembangannya

Ani Handayani¹, Aidil², Rini Sri Wahyuni³, Dedeh Faridah Hani⁴

1. Universitas Islam Negeri Siber Syekh Nurjati Cirebon, Indonesia
2. Universitas Islam Negeri Siber Syekh Nurjati Cirebon, Indonesia
3. Sekolah Tinggi Agama Islam AL-ANDINA Sukabumi, Indonesia
4. Universitas Islam Negeri Siber Syekh Nurjati Cirebon, Indonesia

Corresponding Author, Email: azhiera28@gmail.com (Ani Handayani)



Copyright © 2026 by Authors, Published by AL-AFKAR: Journal For Islamic Studies. This is an open access article under the CC BY License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

Received : May 22, 2026
Accepted : July 23, 2026

Revised : June 24, 2026
Available online : August 21, 2026

How to Cite: Ani Handayani, Aidil, Rini Sri Wahyuni and Dedeh Faridah Hani. (2026) "Reconstructing Differentiated Islamic Religious Education (PAI) Learning Design: Conceptual Gaps and Future Development Directions", *al-Afkar, Journal For Islamic Studies*, 9(3), pp. 2399-2412. doi: 10.31943/afkarjournal.v9i3.3483.

Reconstructing Differentiated Islamic Religious Education (PAI) Learning Design: Conceptual Gaps and Future Development Directions

Abstract. Differentiated learning in Islamic Religious Education (PAI) has become an urgent need within the Merdeka Curriculum framework; however, a significant gap persists between the ideal concept and actual practice. This study aims to analyze the conceptual gaps in differentiated PAI learning design and to formulate a reconstruction model for its development. A qualitative approach using library research was applied through content analysis and thematic analysis of relevant scholarly

literature. The findings indicate: (1) differentiation in PAI remains partial, limited to learning-style grouping without systematically integrating content, process, product, and environmental differentiation; (2) key barriers include limited teacher pedagogical understanding, insufficient institutional support, and low digital literacy; (3) reconstruction of PAI learning design should be directed toward an integrative model combining pedagogical differentiation, Islamic values, social reconstruction orientation, and the regulatory legitimacy of Permendikbudristek No. 12/2024 and KMA No. 1503/2025. This study contributes by bridging the research gap that has long separated differentiated learning studies from the conceptual and systematic reconstruction of PAI learning design.

Keywords: PAI Learning Design, Differentiated Learning, Merdeka Curriculum, Social Reconstruction, Islamic Values

Abstrak. Pembelajaran berdiferensiasi dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) menjadi kebutuhan mendesak dalam implementasi Kurikulum Merdeka, namun masih terdapat kesenjangan antara konsep ideal dan praktik di lapangan. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis kesenjangan konseptual dalam desain pembelajaran PAI berbasis diferensiasi dan merumuskan model rekonstruksi pengembangannya. Pendekatan kualitatif dengan metode penelitian kepustakaan (library research) digunakan melalui analisis isi (content analysis) dan analisis tematik terhadap literatur ilmiah yang relevan. Hasil penelitian menunjukkan: (1) implementasi diferensiasi dalam PAI masih bersifat parsial, terbatas pada pengelompokan gaya belajar tanpa mengintegrasikan diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan secara sistematis; (2) hambatan utama meliputi keterbatasan pemahaman pedagogis guru, minimnya dukungan kelembagaan, dan rendahnya literasi digital; (3) rekonstruksi desain pembelajaran PAI perlu diarahkan pada model integratif yang memadukan diferensiasi pedagogis, nilai-nilai Islam, orientasi rekonstruksi sosial, dan legitimasi regulatif Permendikbudristek No. 12 Tahun 2024 serta KMA No. 1503 Tahun 2025. Penelitian ini berkontribusi dalam mengisi celah penelitian yang selama ini memisahkan kajian diferensiasi pembelajaran dari rekonstruksi desain pembelajaran PAI secara konseptual dan sistematis.

Kata kunci: Desain Pembelajaran PAI, Pembelajaran Berdiferensiasi, Kurikulum Merdeka, Rekonstruksi Sosial, Nilai Islam

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki posisi strategis dalam membentuk karakter, spiritualitas, dan moralitas peserta didik yang berlandaskan nilai-nilai Al-Qur'an dan Hadis. Namun, sejumlah survei dan kajian empiris menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran PAI di Indonesia masih menghadapi persoalan serius. Data Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP) tahun 2023 mencatat bahwa capaian kompetensi minimum peserta didik pada mata pelajaran agama masih berada di bawah rata-rata nasional untuk dimensi afektif dan psikomotorik (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, 2023). Kondisi ini mengindikasikan bahwa pendekatan pembelajaran PAI yang bersifat seragam dan satu arah belum mampu mengakomodasi kebutuhan belajar peserta didik yang semakin beragam.

Keberagaman peserta didik merupakan realitas yang tidak dapat dihindari. Tomlinson (2014) menegaskan bahwa setiap kelas terdiri dari individu dengan kesiapan belajar, minat, profil belajar, dan kondisi sosial-emosional yang berbeda-beda. Hodge & Anderson (2020) memperkuat argumen ini dengan menyatakan bahwa pembelajaran yang tidak responsif terhadap keberagaman peserta didik akan

menghasilkan ketidakmerataan capaian akademik. Dalam konteks PAI, persoalan ini diperparah oleh karakter materi yang mencakup dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik secara bersamaan, sehingga pendekatan pembelajaran yang tidak adaptif berpotensi gagal mencapai tujuan pendidikan keagamaan secara holistik (Fatoni et al., 2024; Syahputra, 2020).

Implementasi Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*) semakin memperkuat urgensi pembelajaran berdiferensiasi. Pergeseran paradigma dari pendekatan seragam menuju pendekatan yang fleksibel dan personal menuntut strategi pembelajaran yang mampu mengakomodasi keberagaman tersebut (Rustiyana, 2025). Pembelajaran berdiferensiasi, sebagaimana dikembangkan oleh Tomlinson (2014) dan diperluas oleh Sousa & Tomlinson (2018), menawarkan kerangka pedagogis yang memungkinkan guru untuk menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan penilaian diagnostik terhadap kebutuhan individual peserta didik. Studi meta-analisis Prast et al. (2018) pada pembelajaran matematika membuktikan bahwa diferensiasi berbasis asesmen diagnostik secara signifikan meningkatkan prestasi belajar siswa. Namun demikian, kajian mutakhir menunjukkan bahwa penerapannya dalam konteks PAI masih jauh dari optimal (Churairoh et al., 2025).

Sejumlah penelitian terdahulu telah mengkaji topik yang relevan dengan kajian ini. Pertama, kelompok penelitian yang berfokus pada implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam PAI. Churairoh et al. (2025) mengungkapkan bahwa diferensiasi dalam PAI di bawah Kurikulum Merdeka masih bersifat parsial dan terbatas pada pemetaan gaya belajar, tanpa mengintegrasikan keempat dimensi diferensiasi secara komprehensif. Sukmawati (2022) menemukan bahwa guru PAI belum memiliki pemahaman konseptual yang kuat tentang pemetaan kebutuhan belajar peserta didik. Ardiansyah & Amin (2025) menegaskan bahwa diferensiasi sebagai strategi peningkatan mutu PAI di madrasah masih menemui hambatan struktural dan pedagogis yang signifikan. Bray & McClaskey (2015) juga mengingatkan bahwa pembelajaran yang terpersonalisasi menuntut perubahan mendasar pada budaya sekolah, bukan sekadar modifikasi teknis. Kedua, kelompok penelitian yang mengkaji desain dan rekonstruksi pembelajaran PAI. Muhammad et al. (2023) mengidentifikasi kebutuhan rekonstruksi desain pembelajaran PAI berbasis model pembelajaran kontemporer, namun kajiannya belum mengintegrasikan pendekatan berdiferensiasi. Fatoni et al. (2024) menyoroti tantangan pengembangan kurikulum PAI dalam mengintegrasikan nilai-nilai Islam dengan tuntutan abad ke-21, tetapi tidak membahas diferensiasi sebagai strategi desain pembelajaran.

Dari penelaahan terhadap dua kelompok penelitian tersebut, teridentifikasi celah penelitian (*research gap*) yang signifikan: belum ada kajian yang secara eksplisit mengintegrasikan prinsip diferensiasi ke dalam rekonstruksi desain pembelajaran PAI sebagai satu kerangka konseptual yang utuh. Penelitian yang ada cenderung terfragmentasi membahas diferensiasi tanpa rekonstruksi desain, atau membahas desain PAI tanpa mengintegrasikan diferensiasi secara sistematis. Di sinilah letak kebaruan (*novelty*) penelitian ini: penelitian ini tidak hanya mengkaji implementasi diferensiasi, tetapi secara eksplisit merekonstruksi desain pembelajaran PAI berbasis

diferensiasi sebagai kerangka konseptual yang sistematis, integratif, dan berlegitimasi regulatif.

Secara teoretis, penelitian ini berpijak pada beberapa teori utama. Teori Zone of Proximal Development (ZPD) Vygotsky (1978) menjadi landasan bahwa pembelajaran yang efektif harus dimulai dari titik perkembangan aktual peserta didik menuju zona perkembangan potensialnya sebuah prinsip yang sejalan dengan diferensiasi berdasarkan kesiapan belajar. Teori Multiple Intelligences Gardner (1983) memperkuat perlunya diferensiasi konten dan produk yang mengakui keberagaman kecerdasan peserta didik. Studi Wormeli (2018) tentang diferensiasi berbasis otak (brain-compatible differentiation) memperbarui teori-teori klasik ini dengan temuan neurosains terkini yang menunjukkan bahwa otak setiap peserta didik memproses informasi secara unik. Sementara itu, teori rekonstruksi sosial Brameld (1956) memberikan orientasi filosofis bahwa pendidikan termasuk PAI harus diarahkan pada transformasi sosial, bukan sekadar transmisi nilai (Mukarram & Rahman, 2025). Ketiga landasan teori ini diperkuat oleh kajian Sari & Rohmah (2021) yang menunjukkan relevansi pendekatan transformatif dalam pendidikan Islam kontemporer.

Selain pijakan teoritis, terdapat pula landasan regulatif yang kuat. Permendikbudristek Nomor 12 Tahun 2024 menegaskan pentingnya fleksibilitas kurikulum, asesmen diagnostik, dan penyesuaian pembelajaran berdasarkan kebutuhan peserta didik. KMA Nomor 1503 Tahun 2025 memperkuat implementasi kurikulum madrasah melalui kerangka Pembelajaran Mendalam dan Kurikulum Berbasis Cinta yang secara implisit menuntut diferensiasi dalam PAI (Kementerian Agama RI, 2025). Secara komparatif, regulasi ini selaras dengan agenda pendidikan inklusif global sebagaimana ditekankan UNESCO (2020) dan OECD (2019) yang menjadikan personalisasi pembelajaran sebagai indikator kualitas sistem pendidikan. Dengan demikian, penelitian ini memiliki relevansi sekaligus urgensi yang kuat secara akademik, pedagogis, dan normatif.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis kesenjangan konseptual dalam desain pembelajaran PAI berbasis diferensiasi; (2) mengidentifikasi problematika implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam kerangka Kurikulum Merdeka; dan (3) merumuskan model rekonstruksi desain pembelajaran PAI berbasis diferensiasi yang integratif, adaptif, kontekstual, dan berkelanjutan. Secara teoritis, penelitian ini diharapkan memperkaya kajian desain pembelajaran PAI yang lebih inklusif. Secara praktis, hasilnya dapat menjadi rujukan bagi pendidik dan pengambil kebijakan dalam mengembangkan pembelajaran PAI yang responsif terhadap keberagaman peserta didik dalam kerangka Kurikulum Merdeka.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (library research). Penelitian kepustakaan memanfaatkan berbagai sumber literatur sebagai data utama, baik berupa buku, artikel jurnal ilmiah, dokumen resmi, maupun hasil penelitian terdahulu yang relevan (Creswell & Creswell, 2017). Pendekatan ini dipilih karena penelitian berfokus pada analisis

konseptual dan rekonstruksi desain pembelajaran PAI berbasis diferensiasi, sehingga memerlukan kajian mendalam terhadap teori, konsep, dan hasil penelitian sebelumnya.

Sumber data terdiri atas data primer berupa artikel jurnal ilmiah terakreditasi nasional (Sinta 2–4) dan internasional (Scopus/WoS) yang membahas pembelajaran berdiferensiasi, desain pembelajaran PAI, serta Kurikulum Merdeka; dan data sekunder berupa buku referensi, laporan penelitian, serta dokumen kebijakan pendidikan. Literatur dipilih berdasarkan kriteria inklusi: (1) relevansi langsung dengan topik, (2) publikasi pada jurnal ilmiah atau dokumen resmi, dan (3) kebaruan sumber terutama terbitan 2015–2025. Pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran pada Google Scholar, DOAJ, dan portal jurnal nasional (Garuda, Sinta).

Analisis data menggunakan teknik analisis isi (content analysis) dengan mengacu pada model interaktif Miles et al. (2014), meliputi kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi. Analisis tematik Braun & Clarke (2021) digunakan untuk mengidentifikasi tema-tema utama terkait kesenjangan konseptual dan arah rekonstruksi desain pembelajaran PAI berbasis diferensiasi. Keabsahan data dijamin melalui triangulasi sumber dengan membandingkan berbagai referensi yang relevan, serta member checking melalui pengecekan ulang terhadap sumber primer.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kesenjangan Konseptual dan Empiris dalam Pembelajaran PAI Berbasis Diferensiasi

Hasil kajian menunjukkan bahwa pembelajaran PAI berbasis diferensiasi masih berada dalam situasi yang ditandai oleh ketidaksesuaian antara konsepsi teoretis dan realitas implementatif. Secara normatif, pembelajaran berdiferensiasi dirancang untuk mengakomodasi keragaman peserta didik dalam aspek kesiapan belajar, minat, profil belajar, dan kebutuhan individual lainnya (Tomlinson, 2014; Sousa & Tomlinson, 2018). Namun pada tataran praksis, pendekatan ini belum diterapkan secara utuh.

Churairoh et al. (2025) menemukan bahwa diferensiasi dalam PAI di bawah Kurikulum Merdeka masih terbatas pada pemetaan gaya belajar dan pengelompokan kemampuan awal, tanpa diikuti pengembangan diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar secara komprehensif. Temuan ini selaras dengan penelitian Sukmawati (2022) yang menunjukkan keterbatasan guru PAI dalam memetakan kebutuhan belajar peserta didik. Perbandingan kedua temuan ini memperlihatkan konsistensi permasalahan: guru telah memahami konsep diferensiasi secara permukaan, namun belum mampu mengoperasionalkannya ke dalam sistem desain pembelajaran yang utuh. Kondisi serupa juga ditemukan Wahyuningsih & Maret (2020) yang menunjukkan bahwa guru di berbagai mata pelajaran di Indonesia cenderung mengadopsi diferensiasi secara parsial karena ketiadaan model operasional yang kontekstual.

Kondisi ini tidak berbeda jauh dengan temuan di konteks pendidikan internasional. Dixon et al. (2014) dalam studinya terhadap guru di Amerika Serikat menemukan bahwa mayoritas guru setuju secara prinsip dengan diferensiasi, namun

hanya sebagian kecil yang mengimplementasikannya secara konsisten dan sistematis. Hertberg-Davis (2009) lebih awal telah mengidentifikasi "rhetoric-reality gap" dalam diferensiasi, di mana retorika kebijakan jauh melampaui praktik kelas. Penelitian terbaru Lawrence-Brown dan Sapon-Shevin (2014) mengonfirmasi bahwa hambatan struktural seperti besarnya rombongan belajar, tekanan ujian nasional, dan kurangnya dukungan kepala sekolah secara konsisten menjadi penghambat utama diferensiasi di berbagai negara. Dengan demikian, persoalan yang dihadapi guru PAI di Indonesia merupakan tantangan pedagogis yang bersifat universal, namun diperparah oleh konteks lokal berupa keterbatasan dukungan institusional dan rendahnya literasi digital (Churairoh et al., 2025; Ardiansyah & Amin, 2025).

Dari perspektif teori pembelajaran, kesenjangan ini dapat dijelaskan melalui konsep "theory-practice gap" dalam pendidikan (Korthagen & Kessels, 1999). Guru menerima konsep berdiferensiasi secara formal dalam pelatihan, tetapi tidak memperoleh scaffolding yang memadai untuk mentransformasikannya ke dalam praktik kelas yang konkret dan berkelanjutan. Darling-Hammond et al. (2017) menegaskan bahwa efektivitas pelatihan guru sangat bergantung pada relevansi konten dengan konteks kelas nyata dan adanya mekanisme tindak lanjut yang berkelanjutan. Dalam konteks PAI, situasi ini diperparah oleh karakter materi PAI yang multidimensional mencakup kognitif (pengetahuan fiqh, akidah, Al-Qur'an), afektif (internalisasi nilai), dan psikomotorik (praktik ibadah) sehingga diferensiasi harus dirancang secara berlapis dan terintegrasi (Fatoni et al., 2024).

Secara analitis, kondisi ini menunjukkan bahwa diferensiasi dalam PAI masih dipahami pada level teknis, belum sampai pada level desain. Akibatnya, pembelajaran berdiferensiasi belum berfungsi sebagai kerangka pedagogis yang mampu menata relasi antara tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, strategi pembelajaran, dan evaluasi secara integratif. Inilah yang melahirkan kebutuhan merekonstruksi desain pembelajaran PAI agar diferensiasi tidak berhenti sebagai jargon kebijakan, tetapi menjadi sistem pembelajaran yang operasional dan terukur.

Problematika Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka

Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, pembelajaran berdiferensiasi diposisikan sebagai salah satu pendekatan inti untuk menjawab kebutuhan belajar peserta didik yang beragam. Namun hasil kajian menunjukkan bahwa implementasinya masih menghadapi problematika multidimensional.

Pada tataran konseptual, terdapat miskonsepsi di kalangan guru bahwa diferensiasi identik dengan penyusunan rencana pembelajaran yang berbeda untuk setiap siswa sebuah pemahaman yang justru menimbulkan ketakutan dan resistensi (Rustiyana, 2025). Miskonsepsi ini diperparah oleh minimnya literatur berdiferensiasi berbahasa Indonesia yang relevan dengan konteks PAI, sehingga rujukan yang tersedia bagi guru sangat terbatas (Sukmawati, 2022). Studi Pozas et al. (2020) terhadap 1.200 guru di Eropa mengungkapkan bahwa persepsi guru tentang beban kerja diferensiasi merupakan prediktor terkuat penolakan implementasinya, melampaui faktor kompetensi maupun dukungan institusional.

Pada tataran pedagogis, Mukarram & Rahman (2025) menyoroti adanya kesenjangan antara kurikulum dan perkembangan sosial yang semestinya menjadi basis pembelajaran. Dalam konteks PAI, kondisi ini menyebabkan pembelajaran sering berjalan dalam kerangka normatif yang kaku, padahal peserta didik hidup dalam lingkungan sosial yang kompleks dan dinamis. Studi Syahputra (2020) secara khusus menemukan bahwa pembelajaran PAI di sekolah menengah cenderung bersifat verbalistik dan kurang mengaitkan nilai-nilai agama dengan konteks kehidupan nyata peserta didik, yang justru menjadi akar dari rendahnya internalisasi nilai. Hal ini selaras dengan kajian Yusuf et al. (2021) yang menunjukkan bahwa PAI berbasis pengalaman dan konteks peserta didik menghasilkan internalisasi nilai yang lebih mendalam dibanding PAI konvensional.

Pada tataran kelembagaan, Churairoh et al. (2025) menegaskan bahwa implementasi diferensiasi dalam PAI terkendala oleh rendahnya literasi digital guru, terbatasnya sarana pendukung, serta inkonsistensi antara perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran di kelas. Al Fikri et al. (2025) menambahkan bahwa pengembangan kerangka konseptual yang kuat harus diikuti oleh kejelasan arah, strategi, dan manajemen pendidikan agar tidak berhenti pada tataran gagasan. Robinson et al. (2023) menegaskan bahwa kepemimpinan instruksional kepala sekolah merupakan faktor paling determinan dalam keberhasilan implementasi diferensiasi lebih berpengaruh dari pelatihan guru individual. Temuan ini memperkuat argumen bahwa diferensiasi bukan hanya persoalan individual guru, melainkan agenda institusional yang menuntut leadership commitment yang kuat.

Dibandingkan dengan konteks negara lain, hambatan implementasi diferensiasi di Indonesia memiliki kesamaan struktural tetapi dengan intensitas yang lebih tinggi. Sahlberg (2011) menunjukkan bahwa keberhasilan Finlandia dalam personalisasi pembelajaran didukung oleh sistem evaluasi yang tidak berorientasi ranking dan budaya kepercayaan terhadap guru yang sangat tinggi. Wan & Tan (2022) dalam studi komparatif di Asia Tenggara menemukan bahwa negara dengan sistem sentralistik tinggi cenderung mengalami kesenjangan lebih besar antara kebijakan diferensiasi dan implementasinya di kelas. Konteks Indonesia yang tengah beralih dari sentralistik menuju otonomi satuan pendidikan melalui Kurikulum Merdeka, justru menciptakan "window of opportunity" untuk rekonstruksi desain pembelajaran PAI berbasis diferensiasi yang lebih sistematis.

Landasan Regulatif Rekonstruksi Desain Pembelajaran PAI Berbasis Diferensiasi

Permendikbudristek Nomor 12 Tahun 2024 menegaskan bahwa Kurikulum Merdeka merupakan kurikulum yang fleksibel, berfokus pada materi esensial, dan mengharuskan penggunaan asesmen untuk memahami kebutuhan belajar peserta didik. Karakteristik pembelajaran dalam regulasi ini secara eksplisit menyebutkan perlunya penyesuaian pembelajaran berdasarkan posisi dan perkembangan peserta didik sebuah deskripsi yang tepat merefleksikan prinsip pembelajaran berdiferensiasi (Tomlinson, 2014). Selain itu, regulasi juga mewajibkan satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulum yang memuat perencanaan pembelajaran secara

sistematis dengan mempertimbangkan karakteristik peserta didik dan potensi daerah.

Di tingkat madrasah, KMA Nomor 1503 Tahun 2025 memperkuat implementasi kurikulum madrasah melalui kerangka Pembelajaran Mendalam (*Deep Learning*) dan Kurikulum Berbasis Cinta. Nugroho & Amin (2022) dalam studi kebijakan kurikulum madrasah menunjukkan bahwa efektivitas implementasi kurikulum agama sangat bergantung pada sejauh mana regulasi diterjemahkan ke dalam perangkat operasional yang memandu guru di kelas. Dalam konteks ini, KMA No. 1503 Tahun 2025 memberikan kerangka yang lebih konkret dibanding regulasi sebelumnya, namun masih membutuhkan panduan teknis implementasi yang kontekstual untuk mata pelajaran PAI (Kementerian Agama RI, 2025).

Secara komparatif, kebijakan diferensiasi di Indonesia mengikuti tren global. UNESCO (2020) dalam laporannya tentang inklusivitas pendidikan menegaskan bahwa pembelajaran yang tidak responsif terhadap keberagaman merupakan bentuk eksklusivitas pendidikan. OECD (2019) dalam laporan TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) menemukan bahwa hanya 48% guru di negara-negara OECD yang mengaku sering melakukan adaptasi pembelajaran berdasarkan kebutuhan individual peserta didik menunjukkan bahwa kesenjangan antara kebijakan dan praktik diferensiasi merupakan fenomena global, bukan semata-mata problem Indonesia. Temuan ini memperkuat perlunya kerangka dukungan yang lebih sistematis, bukan sekadar penegasan kebijakan.

Rekonstruksi Desain Pembelajaran PAI dalam Perspektif Rekonstruksi Sosial

Berdasarkan hasil analisis, desain pembelajaran PAI perlu direkonstruksi dari pola yang semata-mata berorientasi pada transmisi materi menuju pola yang lebih transformatif. Dalam perspektif rekonstruksi sosial (Brameld, 1956), pendidikan tidak hanya berfungsi mentransmisikan warisan budaya, tetapi juga harus aktif membentuk tatanan sosial yang lebih adil dan humanis melalui pengembangan kesadaran kritis peserta didik. Bagi PAI, orientasi rekonstruksi sosial ini berarti pembelajaran harus mampu mengembangkan peserta didik yang tidak hanya menguasai pengetahuan keagamaan, tetapi juga mampu mengaplikasikan nilai-nilai Islam dalam merespons perubahan sosial secara kritis dan bertanggung jawab.

Muhammad et al. (2023) menegaskan bahwa rekonstruksi desain pembelajaran PAI perlu dilakukan melalui perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi yang mempertimbangkan perkembangan era modern serta kebutuhan siswa secara lebih komprehensif. Fatoni et al. (2024) menambahkan bahwa pengembangan kurikulum PAI harus mengintegrasikan aspek pendidik, peserta didik, lingkungan, metode, dan evaluasi sebagai satu kesatuan sistem. Kedua temuan ini diperkuat oleh kajian Maksum (2016) yang menekankan bahwa transformasi pendidikan Islam di Indonesia memerlukan reorientasi dari paradigma doktrinal menuju paradigma kritis-transformatif yang tetap berpijak pada nilai-nilai Al-Qur'an dan Sunah. Perbandingan ketiga penelitian ini menunjukkan konsensus akademik bahwa rekonstruksi PAI tidak dapat dilakukan secara parsial melainkan harus mencakup seluruh komponen sistem pembelajaran.

Teori rekonstruksi sosial relevan dengan diferensiasi dalam beberapa dimensi. Pertama, rekonstruksi sosial menuntut pembelajaran yang merespons realitas sosial peserta didik yang berbeda-beda sesuai konteks budaya, sosial, dan ekonomi mereka. Kedua, rekonstruksi sosial menghendaki pengembangan kemampuan berpikir kritis yang mensyaratkan proses belajar yang disesuaikan dengan tingkat kematangan kognitif peserta didik (Vygotsky, 1978). Ketiga, rekonstruksi sosial menempatkan keberagaman bukan sebagai hambatan, melainkan sebagai sumber daya pedagogis sebuah perspektif yang persis sejalan dengan filosofi diferensiasi (Tomlinson, 2014). Sari & Rohmah (2021) memperkuat relevansi orientasi transformatif ini dalam konteks pendidikan Islam dengan menunjukkan bahwa pembelajaran PAI yang berorientasi sosial menghasilkan kompetensi keagamaan yang lebih terintegrasi dengan kehidupan nyata peserta didik.

Meskipun demikian, arah rekonstruksi tersebut belum sepenuhnya didukung oleh visi kelembagaan yang konsisten. Sholihah & Burhanuddin (2025) menekankan bahwa banyak lingkungan pendidikan belum memiliki arah jangka panjang yang jelas dalam pengembangan model konseptual pembelajaran, sehingga inovasi yang muncul cenderung bersifat insidental dan tidak berkelanjutan. Hal ini memperkuat pentingnya rekonstruksi yang bersifat sistemik tidak hanya pada level kelas, tetapi juga pada level institusi, kebijakan, dan budaya sekolah.

Model Konseptual Pengembangan Pembelajaran PAI Berbasis Diferensiasi

Sebagai respons terhadap kesenjangan yang telah diuraikan, penelitian ini merumuskan model konseptual pembelajaran PAI berbasis diferensiasi yang bersifat integratif. Model ini dibangun di atas empat pilar utama yang saling menopang.

Pilar pertama adalah diferensiasi empat dimensi: konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Diferensiasi konten berarti materi PAI disajikan dengan kedalaman yang disesuaikan kesiapan belajar peserta didik merujuk pada prinsip scaffolding Vygotsky (1978) dan tiered assignments Tomlinson (2014). Diferensiasi proses berarti aktivitas belajar dirancang beragam agar selaras dengan cara belajar dan minat siswa mengacu pada teori Multiple Intelligences Gardner (1983). Diferensiasi produk menuntut variasi bentuk unjuk kerja sebagai representasi capaian belajar. Diferensiasi lingkungan mengandaikan iklim belajar yang aman, inklusif, dan mendukung keberagaman. Kerangka ini diperkuat oleh kajian Kanevsky (2011) yang mengusulkan penambahan dimensi kelima berupa diferensiasi "pace" (kecepatan belajar) dimensi yang sangat relevan dalam konteks PAI di mana tingkat pemahaman peserta didik terhadap konsep keagamaan sangat bervariasi.

Pilar kedua adalah integrasi nilai-nilai Islam. Diferensiasi dalam konteks PAI memiliki dasar teologis yang kuat. Al-Qur'an secara eksplisit mengakui keberagaman manusia sebagai sunnatullah (QS Al-Hujurat: 13), dan Rasulullah saw. sendiri menerapkan pendekatan individual dalam mendidik para sahabatnya sesuai kapasitas dan konteks masing-masing (Fawaidi, 2025). Dengan demikian, diferensiasi dalam PAI bukan sekadar adopsi pedagogik modern, melainkan aktualisasi prinsip pendidikan Islam yang telah mengakar dalam tradisi. Kajian Ridwan & Kurniawan (2022) tentang konsep farq al-tarbiyah (perbedaan dalam pendidikan) dalam tradisi Islam klasik menunjukkan bahwa para ulama seperti Ibn Khaldun dan Al-Ghazali

telah menerapkan prinsip-prinsip diferensiasi dalam metode pengajaran mereka jauh sebelum konsep modern ini berkembang. Hal ini yang membedakan model yang ditawarkan penelitian ini dengan model diferensiasi generik yang tidak mempertimbangkan dimensi teologis.

Pilar ketiga adalah reposisi peran guru sebagai fasilitator dan perancang pengalaman belajar, bukan sebagai satu-satunya sumber pengetahuan. Dalam perspektif konstruktivisme sosial Vygotsky (1978), guru berperan sebagai "more knowledgeable other" yang menyediakan scaffolding yang tepat sasaran berdasarkan penilaian terhadap ZPD setiap peserta didik. Peran ini menuntut kompetensi pedagogik yang reflektif, fleksibel, dan berbasis data asesmen. Darling-Hammond et al. (2017) menegaskan bahwa peningkatan kapasitas guru dalam diferensiasi paling efektif dicapai melalui job-embedded professional learning yaitu pembelajaran profesional yang terintegrasi langsung dalam praktik mengajar sehari-hari, bukan melalui pelatihan lepas konteks. Model ini perlu diadaptasi dalam program pengembangan profesional guru PAI di Indonesia.

Pilar keempat adalah dukungan sistem dan kebijakan yang konsisten. Al Fikri et al. (2025) menegaskan bahwa pengembangan kerangka konseptual yang kuat harus diikuti oleh kejelasan arah, strategi, dan manajemen pendidikan. Ini mencakup: (a) pengembangan profesional guru yang terstruktur dan berkelanjutan tentang diferensiasi, (b) kepemimpinan sekolah yang mendorong budaya inovasi dan kolaborasi, (c) sistem evaluasi yang mengukur kemajuan individual peserta didik, bukan sekadar ketuntasan kurikulum, dan (d) pengembangan perangkat ajar adaptif yang mendukung implementasi diferensiasi. Murphy (2022) menambahkan pentingnya Universal Design for Learning (UDL) sebagai kerangka komplementer yang membantu guru merancang pembelajaran yang dapat diakses oleh seluruh peserta didik sejak tahap perencanaan. Tanpa keempat elemen sistem ini, diferensiasi hanya akan menjadi wacana tanpa implementasi yang bermakna.

Secara substantif, model yang ditawarkan ini berbeda dari model diferensiasi yang ada dalam tiga hal. Pertama, model ini mengintegrasikan nilai-nilai Islam sebagai fondasi teologis, bukan hanya sebagai konten sehingga diferensiasi menjadi bagian dari akhlak mengajar yang islami. Kedua, model ini menempatkan rekonstruksi sosial sebagai orientasi akhirnya pembelajaran tidak hanya adaptif terhadap peserta didik, tetapi juga transformatif bagi masyarakat. Ketiga, model ini memiliki legitimasi regulatif yang eksplisit melalui Permendikbudristek No. 12/2024 dan KMA No. 1503/2025, sehingga implementasinya bukan hanya pilihan pedagogis, melainkan kewajiban normatif.

Sintesis Temuan dan Implikasi Teoretis

Secara keseluruhan, kajian ini menegaskan empat hal penting. Pertama, pembelajaran PAI berbasis diferensiasi masih menghadapi kesenjangan nyata antara konsep dan implementasi yang bersifat konsisten lintas konteks baik di Indonesia maupun secara global (Churairoh et al., 2025). Kedua, hambatan implementasi tidak hanya teknis, tetapi juga konseptual, struktural, dan kultural (Rustiyana, 2025). Ketiga, rekonstruksi desain pembelajaran PAI perlu didasarkan pada orientasi rekonstruksi sosial agar pembelajaran berkembang menjadi sarana pembentukan

kesadaran kritis dan transformasi sosial (Muhammad et al., 2023). Keempat, model integratif yang ditawarkan memadukan diferensiasi pedagogis, nilai Islam, rekonstruksi sosial, dan dukungan sistem merupakan respons komprehensif terhadap kesenjangan yang ada.

Implikasi teoretis dari temuan ini adalah bahwa diferensiasi dalam PAI tidak dapat lagi diposisikan sebagai metode tambahan, melainkan harus dipahami sebagai prinsip desain pembelajaran (Tomlinson, 2014). Implikasi praktisnya adalah perlunya penguatan kompetensi guru melalui program pendampingan kolaboratif berbasis kelas (job-embedded professional learning) sebagaimana direkomendasikan Darling-Hammond et al. (2017), penyusunan perangkat ajar adaptif yang kontekstual, serta kebijakan sekolah yang mendorong inovasi pembelajaran berbasis kebutuhan peserta didik. Penelitian ini juga membuka agenda penelitian lanjutan: pengembangan instrumen asesmen diagnostik PAI yang valid dan reliabel, pengembangan model pelatihan guru diferensiasi dalam konteks madrasah, serta uji implementasi model integratif yang ditawarkan pada berbagai jenjang pendidikan.

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa desain pembelajaran PAI berbasis diferensiasi masih menghadapi kesenjangan nyata antara tataran konseptual dan implementasi praksis. Diferensiasi yang diterapkan guru masih bersifat parsial terbatas pada pemetaan gaya belajar tanpa mengintegrasikan diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan secara sistematis. Hambatan implementasi bersifat multidimensional, mencakup keterbatasan pemahaman pedagogis guru, minimnya dukungan infrastruktur dan kelembagaan, serta belum adanya sistem pengembangan profesional berkelanjutan yang terstruktur.

Rekonstruksi desain pembelajaran PAI berbasis diferensiasi memiliki dasar regulatif yang kuat melalui Permendikbudristek No. 12 Tahun 2024 dan KMA No. 1503 Tahun 2025, serta pijakan teoritis yang kokoh melalui teori ZPD Vygotsky, Multiple Intelligences Gardner, dan rekonstruksi sosial Brameld. Penelitian ini menawarkan model konseptual integratif yang memadukan empat pilar: diferensiasi empat dimensi (konten, proses, produk, lingkungan), integrasi nilai-nilai Islam sebagai fondasi teologis, reposisi peran guru sebagai fasilitator berbasis asesmen, dan dukungan sistem serta kebijakan yang konsisten.

Kontribusi utama penelitian ini terletak pada pengisian celah penelitian yang selama ini memisahkan kajian diferensiasi pembelajaran dari rekonstruksi desain pembelajaran PAI secara konseptual, sebuah celah yang belum ditangani oleh penelitian-penelitian sebelumnya. Kedepan, diperlukan penelitian lanjutan yang berfokus pada pengembangan model operasional, uji implementasi di lapangan, serta evaluasi efektivitas desain pembelajaran PAI berbasis diferensiasi pada berbagai jenjang pendidikan.

DAFTAR PUSTAKA

Al Fikri, M. I., Fadhillah, F., Asmendri, A., & Sari, M. (2025). Integrasi Pendekatan

- Teoritis dan Implementasi Perencanaan Pendidikan di Indonesia: Analisis Kesenjangan dan Solusi Strategis. *Irsyaduna: Jurnal Studi Kemahasiswaan*, 5(3), 517–527. <https://doi.org/10.54437/irsyaduna.v5i3.2613>.
- Ardiansyah, A. A., & Amin, M. N. (2025). Pembelajaran diferensiasi sebagai strategi peningkatan mutu pendidikan agama islam di madrasah. *PASIR: Jurnal Pusat Studi Islam Pesisir*, 1, 57–69. <https://doi.org/10.58518/pasir.v1i1.1006>.
- Brameld, T. (1956). *Toward a reconstructed philosophy of education*. Dryden Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis. In *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why*. Corwin.
- Churairoh, C., Abdurrahmansyah, A., & Handayani, T. (2025). Implementing Differentiated Instruction in Islamic Religious Education under the Merdeka Curriculum: A Comparative Case Study at Islamic and Public Junior Secondary Education. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 17(4), 7013–7022. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i4.8551>.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. (2017). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org>.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>.
- Fatoni, I., Pahrudin, A., Jatmiko, A., & Koderi, K. (2024). Pengembangan Kurikulum Dan Pembelajaran Pai Di Sekolah Dan Madrasah. *At-Tajdid : Jurnal Pendidikan Dan Pemikiran Islam*, 8(2), 689–702. <https://doi.org/10.24127/att.v8i2.3801>.
- Fawaidi, B. (2025). PRADIGMA BARU PELAJARAN SKI: ANALISIS PERKEMBANGAN KURIKULUM 2013 MENUJU KURIKULUM MERDEKA DI MADRASAH IBTIDAIYAH Badrun Fawaidi Universitas Islam KH. Achmad Muzakki Syah Jember. *Sirajudin: Jurnal Penelitian Dan Kajian Pendidikan Islam*, 05(01), 53–61.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251–253. <https://doi.org/10.1177/0016986209346927>.
- Hodge, S. R., & Anderson, J. (2020). Differentiated instruction in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(4), 4–5. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1718861>.
- Kementerian Agama RI. (2025). *Keputusan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 1503 Tahun 2025 tentang perubahan atas Keputusan Menteri Agama Nomor 450 Tahun 2024 tentang pedoman implementasi kurikulum pada Raudhatul Athfal, Madrasah Ibtidaiyah, Madrasah Tsanawiyah, Madrasah Aliyah*, d. 40, 406.

- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan T. (2023). *Laporan Capaian Asesmen Nasional 2023: Ringkasan Eksekutif*. <https://raporpendidikan.kemdikbud.go.id>.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Maksum, A. (2016). Paradigma pendidikan Islam humanis: Transformasi menuju pendidikan yang membebaskan. *Jurnal Pendidikan Islam*, 5(1), 1–24.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *No Title Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)* (3rd ed.). SAGE.
- Muhammad, D. H., Tobroni, & Faridi. (2023). Rekonstruksi Desain Pembelajaran Pendidikan Agama Islam: Model-Model Pembelajaran. *IMTIYAZ: Jurnal Ilmu Keislaman*, 7(2), 183–195. <https://doi.org/10.46773/imtiyaz.v7i2.855>.
- Mukarram, M. L., & Rahman, S. A. (2025). *Desain Model Kurikulum Pendidikan Agama Islam Bagi suatu bangsa pendidikan menjadi salah satu hal terpenting , sebab pendidikan menjadi salah satu kunci pengembangan pengetahuan dan karakter untuk generasi bangsa . Untuk mencapai hal tersebut pendidikan m. 1*(1), 31–55.
- Murphy, T. H. (2022). Universal Design for Learning as a framework for differentiated instruction: Principles and applications. *Journal of Inclusive Education*, 26(2), 115–128.
- Nugroho, B. S., & Amin, A. (2022). Kebijakan kurikulum madrasah dan implementasinya: Analisis kesenjangan antara regulasi dan praktik. *Edukasi: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama Dan Keagamaan*, 20(1), 1–15. <https://doi.org/10.32729/edukasi.v20i1.1100>.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22–34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.009>.
- Ridwan, M., & Kurniawan, A. (2022). Konsep diferensiasi pembelajaran dalam tradisi pendidikan Islam klasik: Kajian terhadap pemikiran Ibn Khaldun dan Al-Ghazali. *Jurnal Tarbiyatuna*, 13(1), 45–60.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2023). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (2nd ed. (ed.)). NZCER Press.
- Rustiyan, R. (2025). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Bingkai Kurikulum Merdeka: Tantangan dan Strategi Guru Sekolah Penggerak. *Jurnal Karya Insan Pendidikan Terpilih* |, 3(1). <https://kinantijurnal.org/index.php/ems>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sari, I. P., & Rohmah, U. (2021). Pendekatan transformatif dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam: Tinjauan teoritis dan implikasinya. *Ta'allum: Jurnal*

- Pendidikan Islam*, 9(1), 1–22. <https://doi.org/10.21274/taalum.2021.9.1.1-22>.
- Sholihah, N., & Burhanuddin, H. (2025). Model Konseptual Perencanaan Lingkungan Pendidikan Islam: Identifikasi Kesenjangan, Faktor Penghambat, dan Strategi Partisipatif Berkelanjutan. *Journal of Global Humanistic Studies Philosophiamundi*. *Id e-Issn*, 3(3), 3031–7703.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2018). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom* (2nd ed. (ed.)). Solution Tree Press.
- Sukmawati, A. (2022). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka Pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam. *EL-BANAT*, 12(2), 1–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.54180/elbanat.2022.12.2.121-137>.
- Syahputra, E. (2020). Snowball throwing sebagai upaya meningkatkan minat belajar PAI: Studi pada sekolah menengah pertama. *Jurnal Al-Thariqah*, 5(1), 1–10. [https://doi.org/10.25299/althariqah.2020.vol5\(1\).4793](https://doi.org/10.25299/althariqah.2020.vol5(1).4793).
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed. (ed.)). ASCD.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all — Global education monitoring report 2020*. UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.)). Harvard University Press.
- Wahyuningsih, S., & Maret, U. S. (2020). Implementasi pembelajaran diferensiasi pada kurikulum 2013 di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 11(2), 1–12.
- Wan, Z. H., & Tan, C. (2022). Differentiated instruction in Asian centralized educational systems: A comparative analysis of Singapore and China. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(3), 411–425. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1852853>.
- Wormeli, R. (2018). *Fair isn't always equal: Assessment and grading in the differentiated classroom* (2nd ed. (ed.)). Stenhouse.
- Yusuf, M., Mulyono, H., & Ulum, B. (2021). Pembelajaran PAI berbasis pengalaman dan nilai kontekstual: Studi efektivitas pada tingkat sekolah menengah atas. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah*, 6(2), 115–130. [https://doi.org/10.25299/althariqah.2021.vol6\(2\).7233](https://doi.org/10.25299/althariqah.2021.vol6(2).7233).