

BAB II

LANDASAN TEORI

A. Deskripsi Teori

Kedudukan Bab ini membangun landasan teoretik yang menopang seluruh penelitian sekaligus menyediakan kerangka konseptual yang menjadi rujukan bagi pembahasan temuan pada bab-bab berikutnya. Uraian bergerak dari pendudukan Pendidikan Agama Islam sebagai mata kuliah wajib di perguruan tinggi umum, dilanjutkan dengan pembahasan pembelajaran digital, modul digital, dan Video *Project-Based Learning* sebagai dua intervensi pedagogis yang diuji, kemudian literasi keagamaan sebagai capaian yang hendak ditingkatkan, dan ditutup dengan kerangka teoritis yang menautkan seluruh konsep tersebut ke dalam satu alur berpikir yang utuh.

1. Pendidikan Agama Islam di Perguruan Tinggi Umum

Sebelum posisi struktural itu dibahas, istilah *Pendidikan Agama Islam* perlu didudukkan lebih dahulu pada akarnya, sebab nama sebuah mata kuliah kerap menyembunyikan muatan filosofis yang membentuknya. Dalam khazanah keilmuan Islam, pendidikan tidak diwakili oleh satu kata, melainkan oleh tiga istilah yang saling melengkapi: *tarbiyah* yang menekankan pengasuhan dan penumbuhan potensi secara bertahap, *ta'lim* yang menekankan penyampaian dan penyerapan ilmu, serta *ta'dib* yang menekankan penanaman adab, yaitu pengenalan dan pengakuan atas tempat yang tepat bagi segala sesuatu dalam tatanan penciptaan. Al-Attas berargumen bahwa *ta'dib* adalah istilah yang paling utuh, sebab di dalamnya sudah terkandung *'ilm* dan *'amal* sekaligus, sehingga pendidikan Islam pada hakikatnya adalah proses penanaman adab, bukan sekadar pemindahan informasi keagamaan.¹ Dengan latar itu, Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi umum tidak cukup dibaca sebagai transfer materi, melainkan sebagai ruang

¹ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), 13-29. Bandingkan pembacaan trias *tarbiyah-ta'lim-ta'dib* dalam Muhammad Athiyah al-Abrasyi, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam* (Jakarta: Bulan Bintang, t.t.), 12-15, yang lebih menekankan *tarbiyah* sebagai payung.

penanaman adab dan penataan nalar keberagamaan mahasiswa sebuah pendudukan yang membuat persoalan posisi strukturalnya menjadi lebih dari sekadar soal administratif kurikulum.

Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi umum menempati posisi struktural yang paradoks. Secara legal-formal ia ditegaskan sebagai unsur wajib dalam arsitektur kurikulum nasional, namun secara epistemologis-kurikuler ia kerap diperlakukan sebagai mata kuliah pelengkap yang berdiri di pinggir keilmuan utama mahasiswa. Undang-Undang Nomor 12 Tahun 2012 tentang Pendidikan Tinggi, beserta Peraturan Menteri Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi Nomor 44 Tahun 2015 tentang Standar Nasional Pendidikan Tinggi, menempatkan agama sebagai salah satu Mata Kuliah Wajib Umum berdampingan dengan Pancasila, Kewarganegaraan, dan Bahasa Indonesia.² Konstruksi regulatif ini bertumpu pada asumsi bahwa keempat mata kuliah tersebut bersama-sama membentuk fondasi karakter kebangsaan. Namun asumsi itu menyimpan satu ketegangan paradigmatis yang jarang dibedah, yaitu bahwa Pendidikan Agama Islam diposisikan secara bersamaan sebagai instrumen konfesional yang membentuk keberagamaan personal Muslim dan sebagai medium kewarganegaraan yang membentuk warga negara religius dalam bingkai kebinekaan.³ Polaritas ini bukan sekadar persoalan administratif. Ia menempatkan dosen pada posisi yang mendua, antara peran ulama-pendidik dan ilmuwan-pendidik, dan secara langsung memengaruhi cara tujuan pembelajaran dirumuskan.

Dalam praktik kurikuler, Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi umum acap tergelincir ke dalam pola yang dapat disebut sebagai mata kuliah wajib sebagai ritual kurikuler: hadir karena tuntutan regulasi, dijalankan dengan beban satuan kredit yang minimal, dan dievaluasi melalui logika konten-doktrinal yang

² Republik Indonesia, *Undang-Undang Nomor 12 Tahun 2012 tentang Pendidikan Tinggi*, Pasal 35 ayat (3), Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi, *Peraturan Menteri Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi Nomor 44 Tahun 2015 tentang Standar Nasional Pendidikan Tinggi* (Jakarta: Kemenristekdikti, 2015), Pasal 36.

³ Diskusi paradigmatis mengenai dualitas konfesional-kewarganegaraan dalam pendidikan agama dapat dilihat pada Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru* (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999), 57-63, bandingkan dengan Komaruddin Hidayat, *Agama Punya Seribu Nyawa* (Jakarta: Noura Books, 2012), 145-152.

relatif statis. Untuk membantu memetakan paradoks struktural ini, penelitian ini merangkum tegangan tersebut pada tabel berikut.

Tabel 2. 1 Analisis Struktural PAI di Perguruan Tinggi Umum

Aspek	Posisi Formal-Regulatif	Realitas Akademik
Status kurikuler	Wajib, dilindungi UU No. 12/2012 dan SN-Dikti	Sering diperlakukan sebagai mata kuliah pelengkap atau pengayaan
Beban SKS	2-3 SKS, setara mata kuliah wajib lainnya	Minimum, tidak terintegrasi dengan disiplin utama mahasiswa
Orientasi epistemik	Pembentukan karakter holistik: intelektual, moral, spiritual	Tereduksi menjadi transmisi konten doktrinal yang relatif statis
Peran dosen	Pendidik-intelektual yang merumuskan PAI secara kontekstual	Pengajar normatif yang memfokuskan hafalan dalil
Relasi dengan disiplin mahasiswa	Integratif, menjembatani keilmuan agama dan profesi	Terisolasi, PAI berdiri sebagai pembelajaran normatif

Tabel tersebut memperlihatkan apa yang dapat disebut sebagai keterbatasan teoretik dalam pelaksanaan kurikuler. Regulasi telah berbicara tentang aspirasi yang besar, tetapi praktiknya kerap menyusut menjadi pengayaan ritualistik yang terpisah dari ekosistem keilmuan utama mahasiswa. Sejumlah kajian terdahulu mengonfirmasi diagnosis ini. Pengajaran Pendidikan Agama Islam di banyak perguruan tinggi umum masih didominasi pendekatan ekspositoris dengan penekanan pada penghafalan dalil, sementara dimensi reflektif-kritis nyaris terabaikan.⁴ Bila kurikulum dibaca melalui lensa Bourdieu sebagai medan kekuasaan simbolik,⁵ posisi Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi umum adalah posisi yang formal-sentral tetapi substantif-periferal. Dari sinilah lahir rendahnya daya transformatif mata kuliah ini terhadap pembentukan kepribadian intelektual mahasiswa.

⁴ Abuddin Nata, *Manajemen Pendidikan: Mengatasi Kelemahan Pendidikan Islam di Indonesia* (Jakarta: Kencana, 2012), 178-189, lihat pula kajian deskriptif tentang pola pembelajaran PAI di PTU dalam Muhaimin, *Rekonstruksi Pendidikan Islam: Dari Paradigma Pengembangan, Manajemen Kelembagaan, Kurikulum hingga Strategi Pembelajaran* (Jakarta: RajaGrafindo Persada, 2013).

⁵ Pierre Bourdieu, "The Forms of Capital," dalam *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. John G. Richardson (New York: Greenwood, 1986), 241-258.

Posisi tersebut menjadi semakin pelik ketika Pendidikan Agama Islam dijalankan sebagai Mata Kuliah Wajib Kurikulum yang diikuti mahasiswa dari beragam program studi sekaligus, sebagaimana konteks yang menjadi lokus penelitian ini, yaitu perkuliahan Pendidikan Agama Islam di Universitas Nusantara PGRI Kediri. Kelas-kelas di sana bersifat lintas program studi, sehingga dalam satu ruangan dapat berkumpul mahasiswa kebidanan, keperawatan, matematika, ekonomi, hingga psikologi, dengan bobot dua satuan kredit dan jumlah pertemuan yang terbatas. Di ruang semacam itu mahasiswa berhadapan dengan dua episteme yang sering dipersepsikan saling bersaing, yaitu rasionalitas empiris-saintifik yang menjadi bahasa kerja disiplinnya dan otoritas teks keagamaan yang menjadi bahasa kerja Pendidikan Agama Islam. Tanpa rekonstruksi pedagogis, Pendidikan Agama Islam berisiko menjadi enklave normatif yang tidak berdialog dengan logika keilmuan utama mahasiswa, dan justru memperkuat dikotomi epistemik yang semestinya hendak diatasi. Azra menyoroti bahwa salah satu kelemahan struktural pendidikan Islam di Indonesia adalah pewarisan dikotomi ilmu agama versus ilmu umum, warisan modernitas kolonial yang terus direproduksi dalam praktik pembelajaran kontemporer.⁶ Dalam konteks perkuliahan lintas program studi, dikotomi ini bukan abstraksi teoretis. Ia hadir secara konkret ketika mahasiswa kebidanan harus menimbang persoalan bayi tabung asal sel benih, keabsahan hubungan perkawinan, nasab anak, dan pertimbangan etisnya sesuatu yang dapat dijelaskan secara medis dengan rinci namun tetap menyisakan pertanyaan yang hanya terjawab oleh pertimbangan keagamaan. Ia juga hadir ketika mahasiswa dari program studi lain berhadapan dengan persoalan integritas akademik, kesehatan jiwa, sikap terhadap korupsi, atau tanggung jawab ekologis. Wilayah-wilayah semacam itu menuntut literasi keagamaan yang kontekstual, bukan sekadar penguasaan dalil.

⁶ Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru* (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999), 102-115. Kritik atas dikotomi keilmuan ini dapat dibandingkan dengan Ismail Raji al-Faruqi, *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), dan pembacaan kontemporernya dalam Mulyadhi Kartanegara, *Integrasi Ilmu: Sebuah Rekonstruksi Holistik* (Bandung: Mizan, 2005), 21-46.

Ada satu kenyataan pedagogis yang sering luput dari perhatian setiap kali pembelajaran Pendidikan Agama Islam berlangsung di ruang kelas perguruan tinggi umum, yaitu bahwa yang berhadapan dengan dosen bukanlah mahasiswa Muslim sebagai kategori yang homogen, melainkan kumpulan biografi keagamaan yang sangat berbeda yang kebetulan bertemu di satu ruangan. Sebagian baru keluar dari pesantren dengan hafalan yang kuat namun gelisah tentang relevansi ilmunya bagi profesi kesehatan yang sedang ditempuh. Sebagian lain berasal dari keluarga Muslim moderat perkotaan, fasih beropini di media sosial tentang isu keagamaan, namun tidak terbiasa membaca teks klasik. Sebagian lagi merupakan lulusan sekolah menengah umum yang nyaris tidak pernah bersinggungan dengan kajian Islam yang sistematis. Yang menyatukan keragaman itu bukanlah ketiadaan pengetahuan keagamaan, sebab mereka telah belajar agama bertahun-tahun, melainkan kenyataan bahwa pengetahuan yang pernah diperoleh tidak seluruhnya masih tertata ketika mereka memasuki perguruan tinggi. Mengajar seolah-olah semua mahasiswa berdiri di titik berangkat yang sama merupakan salah satu kelalaian pedagogis yang paling sering dilakukan tanpa disadari. Pengamatan atas keadaan awal inilah, yaitu pengetahuan keagamaan yang pernah dimiliki namun tidak lagi tertata, yang menjadi titik tolak bagi cara penelitian ini memahami mahasiswa dan merumuskan fungsi Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi umum.

Sebelum keragaman tersebut dibahas lebih jauh, satu label yang sering muncul perlu didudukkan secara kritis, yaitu *digital natives*. Prensky memperkenalkan istilah ini untuk menggambarkan generasi yang tumbuh bersama teknologi digital sejak lahir.⁷ Label tersebut kemudian dipakai secara longgar seakan-akan ia menjelaskan segala hal. Padahal, sebagaimana lama ditunjukkan oleh Bennett, Maton, dan Kervin, label *digital native* justru cenderung mengaburkan keberagaman literasi digital antarindividu dan antarkelompok sosial-ekonomi.⁸ Mahasiswa masa kini memang pengguna intensif platform digital, suatu

⁷ Marc Prensky, "Digital Natives, Digital Immigrants," *On the Horizon* 9, no. 5 (2001): 1-6.

⁸ Sue Bennett, Karl Maton, dan Lisa Kervin, "The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence," *British Journal of Educational Technology* 39, no. 5 (2008): 775-786, tinjauan

kenyataan yang sulit dibantah. Namun pengguna yang intensif tidak dengan sendirinya menjadi navigator yang kompeten. Terdapat jarak antara sekadar memakai dan benar-benar melekat, dan justru pada jarak itulah pembelajaran Pendidikan Agama Islam di era digital harus bekerja.

Dalam diskursus pendidikan, percakapan tentang tantangan era digital kerap langsung melompat ke persoalan perangkat: aplikasi apa yang harus dipakai, sistem manajemen pembelajaran mana yang paling baik, dan bagaimana membuat video yang menarik. Padahal tantangan utama era digital bagi Pendidikan Agama Islam bukanlah persoalan alat, melainkan persoalan lingkungan epistemik yang telah berubah secara mendasar, sementara praktik pengajaran kerap masih berlangsung seolah-olah lingkungan itu tidak berubah. Castells menggambarkan pergeseran ini secara tepat sebagai perpindahan dari informasi sebagai objek menuju informasi sebagai lingkungan.⁹ Pada masa sebelumnya mahasiswa pergi mencari informasi ke perpustakaan, membuka buku, atau bertanya kepada dosen. Kini mereka tinggal di dalam aliran informasi: algoritma mengirim konten tanpa diminta, notifikasi menarik perhatian setiap beberapa menit, dan video yang disarankan ikut menentukan apa yang ditonton berikutnya. Dalam konteks keagamaan, Campbell menyebut kondisi ini sebagai *digital religion*, yaitu keberagamaan yang tidak hanya dibicarakan melalui teknologi, tetapi sebagiannya dibentuk oleh logika teknologi itu sendiri.¹⁰ Implikasinya lebih dalam daripada sekadar mahasiswa belajar agama melalui kanal video daring. Arsitektur platform, dengan logika rekomendasi, ekonomi atensi, dan kurasi algoritmiknya, ikut membentuk struktur pemahaman keagamaan mahasiswa, sering tanpa mereka sadari.

Salah satu konsekuensi paling sentral dari keadaan tersebut adalah terpecahnya otoritas keagamaan. Dalam analisisnya tentang *iMuslims* dan dunia

retrospektifnya dalam Apostolos Koutropoulos, "Digital Natives: Ten Years After," *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 7, no. 4 (2011): 525-538.

⁹ Manuel Castells, *The Rise of the Network Society*, edisi ke-2 (Oxford: Wiley-Blackwell, 2010), 21-35.

¹⁰ Heidi A. Campbell, ed., *Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds* (London: Routledge, 2012), 1-20, bandingkan Heidi A. Campbell dan Giulia Evolvi, "Contextualizing Current Digital Religion Research on Emerging Technologies," *Human Behavior and Emerging Technologies* 2, no. 1 (2020): 5-17.

siber Islam, Bunt menunjukkan bagaimana otoritas tradisional, yakni ulama, lembaga fatwa, dan institusi pendidikan, kini bersaing dengan otoritas algoritmik dan otoritas yang bertumpu pada popularitas.¹¹ Bagi mahasiswa yang pengetahuan keagamaannya belum tertata, ekosistem semacam itu bukan sekadar membingungkan, melainkan berpotensi menautkan mereka pada sumber yang tampak meyakinkan namun tidak terverifikasi.

Berangkat dari pemetaan tersebut, penelitian ini mendiagnosis bahwa kelemahan Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi umum tidak terletak pada absennya regulasi, melainkan pada keterbatasan teoretik dalam merumuskan ulang fungsi mata kuliah ini di tengah pluralitas episteme dan medialitas yang baru. Posisi Pendidikan Agama Islam sebagai mata kuliah wajib perlu dipikirkan kembali, bukan sebagai mata kuliah yang melayani kewajiban normatif belaka, melainkan sebagai ruang pembentukan literasi keagamaan yang relevan dengan disiplin keilmuan mahasiswa dan dengan tantangan epistemik zamannya. Pada titik ini penelitian ini mengajukan satu pendirian yang akan dirinci pada kerangka teoritis, yaitu bahwa Pendidikan Agama Islam pada mata kuliah wajib tidak berada pada posisi mengulang seluruh pendidikan agama yang telah ditempuh mahasiswa, dan tidak pula berada pada posisi mengislamkan setiap disiplin keilmuan mereka. Ia berada pada posisi menarik kembali perhatian mahasiswa pada pengetahuan keagamaan yang sebenarnya sudah mereka miliki namun tidak lagi tertata, lalu menantang mereka untuk menggunakan pengetahuan itu dalam membaca persoalan kehidupan dan profesinya secara bertanggung jawab. Untuk menguji jalan ke arah itu, penelitian ini menempatkan dua intervensi pedagogis, yaitu modul digital dan *Video Project-Based Learning*, sebagai mekanisme yang mengoperasikan pergeseran dari paradigma normatif-doktrinal menuju paradigma literasi keagamaan yang kontekstual. Dengan demikian, subbab ini tidak sekadar mendeskripsikan posisi Pendidikan Agama Islam sebagai mata kuliah wajib, melainkan menempatkan posisi itu sebagai ruang persoalan yang menjustifikasi seluruh agenda penelitian.

¹¹ Gary R. Bunt, *iMuslims: Rewiring the House of Islam* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2009), 78-95.

2. Pembelajaran Digital

Pembelajaran digital menjadi landasan awal dalam penelitian ini karena modul digital dan *Video Project Based Learning* yang digunakan dalam perkuliahan PAI sama-sama berada dalam ranah pembelajaran berbasis teknologi. Karena itu, pembahasan mengenai pembelajaran digital diperlukan untuk menjelaskan perubahan cara belajar mahasiswa ketika materi, interaksi, dan tugas akademik tidak lagi hanya berlangsung melalui tatap muka dan bahan ajar cetak, tetapi juga melalui perangkat, platform, dan sumber belajar digital. Dari sini dapat ditelusuri keterkaitannya dengan literasi keagamaan mahasiswa, terutama dalam melihat apakah penggunaan pembelajaran digital dapat membantu mahasiswa memahami, mengolah, dan merefleksikan materi keagamaan secara lebih baik.¹²

Dalam praktik di lingkungan kampus, istilah pembelajaran digital dipakai untuk berbagai aktivitas yang sesungguhnya beroperasi pada logika pedagogis yang berbeda, mengirim materi PDF lewat *WhatsApp*, memutar video di kelas, mengisi LMS, memberikan tugas via Google Classroom, hingga menyelenggarakan kuliah Zoom. Oleh karena itu, sebelum argumentasi tentang efektivitas modul digital dan Video PjBL dibangun, perlu ditarik garis tegas mengenai pengertian pembelajaran digital yang dipakai dan apa yang tidak termasuk di dalamnya. Anderson, dalam karyanya tentang *online learning*, mendefinisikan pembelajaran digital bukan sebagai pembelajaran yang menggunakan teknologi, melainkan sebagai pembelajaran yang dimediasi oleh teknologi digital sedemikian rupa sehingga arsitektur teknologi ikut membentuk arsitektur pengalaman belajar.¹³ Definisi ini menolak reduksi dangkal yang seakan-akan pembelajaran digital hanyalah pembelajaran konvensional yang dipindahkan ke layar. Pembelajaran digital, dalam pengertian yang dipakai penelitian ini, adalah pembelajaran yang strukturnya, alur interaksinya, dan kemungkinan kognitifnya secara konstitutif dibentuk oleh medium digital. Bates menambahkan dimensi yang penting yaitu pembelajaran

¹² OECD, *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency* (Paris: OECD Publishing, 2023), 24-25.

¹³ Terry Anderson, ed., *The Theory and Practice of Online Learning*, edisi ke-2 (Edmonton: Athabasca University Press, 2008), 15-44.

digital bukan hanya soal mode, baik sinkron maupun asinkron, daring maupun luring, tetapi juga soal desain, yakni bagaimana fitur teknologi dipilih dan dirakit untuk melayani tujuan pedagogis tertentu.¹⁴

Diagnosis Tsani, Efendi, dan Sufirmansyah terhadap kesiapan lembaga pendidikan tinggi Islam dalam menghadapi era digital memperkuat urgensi pembedaan ini. Studi mereka menemukan bahwa kompetensi dosen dalam menyampaikan perkuliahan secara daring masih bervariasi, dan kesiapan infrastruktur pun belum sepenuhnya optimal.¹⁵ Yang menarik dari diagnostik ini adalah implikasinya. Jika pembelajaran digital direduksi menjadi sekadar menggunakan teknologi, maka kesiapan dapat dievaluasi dari ketersediaan perangkat saja. Tetapi jika pembelajaran digital didefinisikan secara konstitutif sebagai konfigurasi yang dirancang dengan kesadaran pedagogis, maka kesiapan menuntut transformasi yang jauh lebih dalam pada level kompetensi dosen, kurikulum, dan ekosistem belajar. Penelitian ini berdiri pada definisi yang kedua.

Yang berubah dalam pembelajaran digital bukan hanya medianya, melainkan juga cara materi disusun, cara dosen mengelola pembelajaran, dan cara mahasiswa terlibat di dalamnya. Clark dan Mayer menjelaskan pembelajaran elektronik sebagai pembelajaran yang disampaikan melalui perangkat digital untuk mendukung penguasaan pengetahuan dan keterampilan.¹⁶ Pengertian ini menegaskan bahwa teknologi bukan tujuan akhir, melainkan sarana yang harus bekerja untuk kepentingan belajar. Karena itu pembelajaran digital menuntut rancangan yang memungkinkan mahasiswa mengakses materi, berinteraksi, menerima umpan balik, dan belajar secara lebih mandiri,¹⁷ terlebih ketika

¹⁴ Anthony William Bates, *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*, edisi ke-2 (Vancouver: Tony Bates Associates, 2019), bab 1-2.

¹⁵ Iskandar Tsani, Rofik Efendi, dan Sufirmansyah Sufirmansyah, "Evaluasi Kesiapan Lembaga Pendidikan Tinggi Islam dalam Menghadapi Era Digital," *Ta'dibuna: Jurnal Pendidikan Islam* 9, no. 1 (2020): 19-33, <https://doi.org/10.32832/tadibuna.v9i1.2604>.

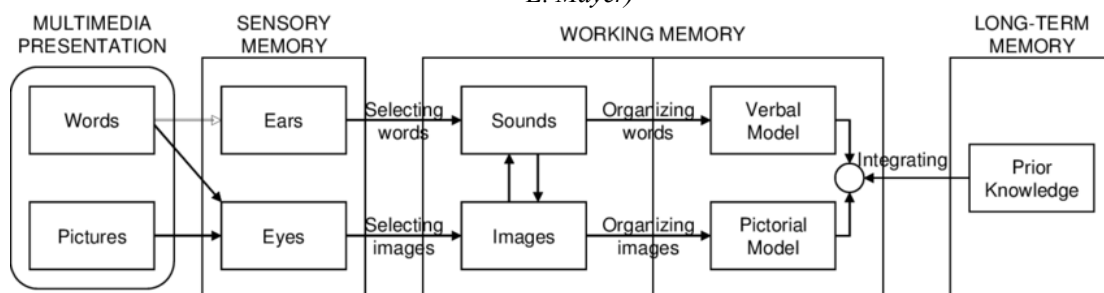
¹⁶ Ruth Colvin Clark dan Richard E. Mayer, *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*, edisi ke-3 (San Francisco: Pfeiffer, 2011), 9-11.

¹⁷ OECD, *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency* (Paris: OECD Publishing, 2023), 20-21, lihat pula UNESCO, "Digital Learning and Transformation of Education," UNESCO, diakses 14 Maret 2026.

mahasiswa tidak lagi sekadar menjadi penerima informasi, tetapi juga pencari, pengolah, dan pembangun pengetahuan secara aktif.¹⁸

Untuk menjelaskan bagaimana pengetahuan itu terbentuk dari media digital, teori Richard E. Mayer tentang pembelajaran multimedia menjadi relevan. Mayer menjelaskan bahwa pembelajaran multimedia terjadi ketika peserta didik membangun representasi mental dari kata-kata dan gambar yang disajikan,¹⁹ dan bahwa peserta didik cenderung belajar lebih mendalam dari kata-kata yang disertai gambar daripada dari kata-kata saja.²⁰ Secara teoretis, Mayer menggambarkan proses belajar berbasis multimedia berlangsung melalui tiga kegiatan utama, yaitu menyeleksi (*selecting*), mengorganisasi (*organizing*), dan mengintegrasikan (*integrating*). Mahasiswa mula-mula menyeleksi informasi yang diterima dari kata dan gambar, kemudian mengorganisasikannya ke dalam struktur mental yang bermakna, lalu mengintegrasikannya dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Dari sini tampak bahwa pembelajaran digital bukan proses pasif menerima informasi dari layar, melainkan proses aktif membangun pengetahuan. Alur pemrosesan tersebut digambarkan pada Gambar 2.1.

Gambar 2. 1 Proses Kognitif Pembelajaran Digital Berbasis Multimedia (diadaptasi dari Richard E. Mayer)



Bagan tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran digital berbasis multimedia berlangsung melalui pemrosesan informasi dari dua saluran utama, yaitu saluran visual dan saluran verbal. Informasi yang diterima mahasiswa dalam bentuk gambar, teks, audio, atau video tidak serta-merta menjadi pengetahuan, tetapi lebih dahulu diseleksi, diorganisasi, dan diintegrasikan di dalam struktur

¹⁸ Clark dan Mayer, *e-Learning and the Science of Instruction*, 31-34.

¹⁹ Richard E. Mayer, "Multimedia Learning," dalam *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 41 (San Diego: Elsevier, 2002), 85-86.

²⁰ Mayer, "Multimedia Learning," 106-107.

kognitif.²¹ Karena itu, efektivitas pembelajaran digital sangat bergantung pada bagaimana materi dirancang agar sesuai dengan cara kerja kognitif mahasiswa, sehingga media digital tidak hanya menarik pada tampilan, tetapi juga menopang terbentuknya pemahaman yang bermakna. Rangkaian ini dapat dibaca sebagai empat tahap yang berurutan, yaitu akses, ketika mahasiswa menerima stimulus melalui perangkat digital, interaksi, ketika mahasiswa mulai berhubungan dengan materi, dosen, sesama mahasiswa, dan fitur yang tersedia yakni pemrosesan, ketika mahasiswa menyeleksi, memahami, mengorganisasi, dan menghubungkan informasi serta refleksi dan umpan balik, ketika mahasiswa menilai kembali hasil belajarnya, menerima evaluasi, lalu memperbaiki atau memperdalam pemahamannya.

Dari kerangka teori kognitif pembelajaran multimedia tersebut, Mayer menurunkan sejumlah prinsip desain yang telah divalidasi melalui ratusan studi eksperimental selama tiga dekade.²² Lima prinsip yang paling relevan bagi penelitian ini yang sekaligus memperlihatkan bagaimana setiap prinsip tercermin dalam desain instruksional Modul Digital maupun Video PjBL dalam konteks Pendidikan Agama Islam dioperasionalisasikan pada tabel berikut:

Tabel 2. 2 Operasionalisasi Lima Prinsip Cognitive Theory of Multimedia Learning pada Variabel Penelitian

Prinsip CTML	Definisi Operasional	Implikasi pada Modul Digital PAI	Implikasi pada Video PjBL PAI
<i>Multimedia</i>	Mahasiswa belajar lebih baik dari kombinasi kata dan gambar daripada dari kata saja	Materi tekstual selalu disandingkan dengan representasi visual kontekstual	Produk video memadukan narasi verbal, visual, dan teks layar secara sinergis
<i>Dual Channels</i>	Manusia memiliki dua jalur pemrosesan yang terpisah untuk informasi verbal dan informasi visual	Teks materi dilengkapi infografis, peta konsep, dan ilustrasi yang memperkuat pemahaman paralel	Narasi audio-verbal disinkronkan dengan visual fenomena sosio-religius yang relevan
<i>Limited Capacity</i>	Setiap saluran memiliki kapasitas yang terbatas, beban berlebih menghambat	Modul menerapkan segmentasi dan pemberian penanda untuk menghindari kepadatan informasi per layar	Durasi video dikontrol ketat dan kompleksitas visual dijaga proporsional

²¹ Mayer, "Multimedia Learning," 105-107.

²² Richard E. Mayer, "Cognitive Theory of Multimedia Learning," dalam *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, ed. Richard E. Mayer dan Logan Fiorella (Cambridge: Cambridge University Press, 2022), 57-72.

Prinsip CTML	Definisi Operasional	Implikasi pada Modul Digital PAI	Implikasi pada Video PjBL PAI
	pembelajaran bermakna		
<i>Coherence</i>	Elemen media yang tidak relevan dengan tujuan pembelajaran perlu diminimalkan	Animasi dekoratif dan fitur non-instruksional dieliminasi, setiap elemen melayani tujuan pedagogis	Efek audio-visual berlebihan dihindari agar fokus tetap pada substansi keagamaan
<i>Active Processing</i>	Pembelajaran bermakna terjadi ketika mahasiswa aktif menyeleksi, mengorganisasi, dan mengintegrasikan informasi baru dengan pengetahuan awal	Setiap unit ditutup pertanyaan reflektif dan studi kasus keagamaan kontemporer	Produksi video menuntut mahasiswa mengonversi pengetahuan keagamaan menjadi representasi visual yang bermakna

Implikasi terpenting kerangka ini bagi penelitian terletak pada penjelasan mengapa kedua media digital berpotensi lebih efektif dibandingkan pembelajaran konvensional yang bertumpu pada ceramah. Pembelajaran konvensional cenderung hanya mengaktifkan saluran verbal-auditori, sehingga mahasiswa tidak memperoleh manfaat dari pemrosesan saluran ganda. Modul Digital mengaktifkan kedua saluran melalui kombinasi teks dan infografis, sedangkan Video PjBL mengaktifkannya melalui kombinasi narasi verbal dan visual. Perbedaan keduanya terletak pada intensitas pemrosesan aktif. Modul Digital mendorongnya melalui kuis mandiri dan refleksi tertulis, sedangkan Video PjBL mendorongnya secara lebih intensif melalui proses produksi yang menuntut mahasiswa mengonversi pengetahuan keagamaan menjadi representasi audio-visual yang koheren.²³ Karena itu penelitian ini menempatkan *Cognitive Theory of Multimedia Learning* sebagai teori payung yang mengikat seluruh kerangka teoretik,²⁴ sebab teori inilah yang paling koheren menjelaskan mengapa pembelajaran dari media yang mengaktifkan dua saluran dapat berbeda dari pembelajaran yang hanya bertumpu pada ceramah. Tanpa payung teori ini, perbandingan antara Modul Digital dan Video PjBL hanya dapat dibaca sebagai selisih angka tanpa penjelasan mengenai perbedaan pengalaman belajar yang melahirkannya. Fungsi teori payung di sini adalah

²³ Logan Fiorella dan Richard E. Mayer, "Eight Ways to Promote Generative Learning," *Educational Psychology Review* 28, no. 4 (2016): 717-741, <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9348-9>.

²⁴ Richard E. Mayer, *Multimedia Learning*, edisi ke-3 (Cambridge: Cambridge University Press, 2021), 5-12.

menyediakan penjelasan yang koheren atas pola hasil, bukan menyediakan mekanisme yang diuji, sebab mekanisme kognitif yang dirujuknya tidak termasuk dalam variabel yang diukur.

Teori ini dibangun di atas tiga asumsi yang saling berkaitan. Pertama, asumsi saluran ganda, yaitu bahwa manusia memiliki dua saluran pemrosesan yang terpisah, verbal-auditori dan visual-piktorial. Kedua, asumsi kapasitas terbatas, yaitu bahwa setiap saluran memiliki kapasitas pemrosesan yang terbatas, sehingga beban berlebih akan menghambat pembelajaran bermakna. Ketiga, asumsi pemrosesan aktif, yaitu bahwa pembelajaran bermakna hanya terjadi ketika mahasiswa secara aktif menyeleksi informasi relevan, mengorganisasikannya ke dalam struktur mental yang koheren, dan mengintegrasikannya dengan pengetahuan awal.²⁵ Ketiga asumsi ini secara langsung menentukan cara Modul Digital dan Video PjBL harus dirancang agar efektif meningkatkan literasi keagamaan mahasiswa.

Untuk memperkuat penjelasan teoretis tersebut, penelitian ini mengintegrasikan teori beban kognitif yang dikembangkan John Sweller. Teori ini mengidentifikasi tiga jenis beban selama pembelajaran, yaitu beban intrinsik yang melekat pada kompleksitas materi, beban ekstrinsik yang timbul akibat desain instruksional yang buruk, dan beban *germane* yang bersifat produktif karena mendorong pembentukan skema pengetahuan baru.²⁶ Ceramah cenderung hanya menekan beban ekstrinsik tanpa secara aktif meningkatkan beban *germane*. Sebaliknya, Modul Digital dirancang untuk menekan beban ekstrinsik melalui struktur yang bersih sekaligus memaksimalkan beban *germane* melalui tugas kognitif yang aktif, sedangkan Video PjBL, melalui proses produksi yang menuntut perencanaan, koordinasi, dan eksekusi, secara teoretis diperkirakan mengarahkan kapasitas kognitif mahasiswa pada pemrosesan yang produktif. Perlu ditegaskan bahwa jenis-jenis beban kognitif tersebut tidak diukur dalam penelitian ini,

²⁵ Mayer, *Multimedia Learning*, 29-48, lihat juga Richard E. Mayer dan Logan Fiorella, ed., *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, edisi ke-3 (Cambridge: Cambridge University Press, 2022), 57-75.

²⁶ John Sweller, Jeroen J. G. van Merriënboer, dan Fred Paas, "Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later," *Educational Psychology Review* 31, no. 2 (2019): 261-292, <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>.

sehingga penjelasan ini berkedudukan sebagai rasional desain, bukan sebagai temuan.

Sebelum pembahasan berlanjut ke variabel penelitian, satu pendudukan metodologis perlu ditegaskan agar tidak menimbulkan salah baca pada bab-bab berikutnya. *Cognitive Theory of Multimedia Learning* dan teori beban kognitif dalam penelitian ini berfungsi sebagai rasional desain sekaligus lensa penafsir pola hasil, bukan sebagai mekanisme yang diuji secara empiris. Penelitian ini tidak mengukur beban kognitif, kapasitas memori kerja, maupun regulasi diri sebagai variabel tersendiri, dan tidak menggunakan analisis komponen, analisis mediasi, atau desain faktorial yang dapat memisahkan sumbangan tiap fitur media. Konsekuensinya, penelitian ini tidak berada pada posisi untuk menyatakan bahwa Modul Digital menurunkan beban ekstrinsik atau bahwa Video PjBL meningkatkan beban *germane* yang diuji adalah efektivitas keseluruhan paket perlakuan terhadap skor komposit literasi keagamaan. Setiap kali penelitian ini menyebut suatu media berpotensi atau diperkirakan lebih efektif, kata-kata itu dipakai secara harfiah sebagai dugaan teoretis yang menuntun perancangan, bukan sebagai klaim kausal yang telah dibuktikan.

3. Modul Digital

Modul digital bukan hanya sebagai bahan ajar yang berbentuk file. Pengertian seperti itu terlalu longgar dan sempit. File PDF, slide, atau dokumen yang diunggah memang berbentuk digital, tetapi belum tentu memiliki sifat modular.²⁷ Yang membuat suatu bahan ajar layak disebut modul adalah adanya unit belajar yang utuh, urutan yang sengaja dibangun, tujuan yang jelas, tugas yang terarah, dan evaluasi yang melekat pada alur belajarnya. Karena itu, modul digital lebih tepat dipahami sebagai unit pembelajaran digital yang dirancang, bukan sekadar materi yang didigitalisasi.²⁸ Perbedaan ini penting dikarenakan pada praktik pendidikan

²⁷ Barbara Goldschmid and Marcel L. Goldschmid, "Modular Instruction in Higher Education: A Review," *Higher Education* 2 (1973): 15-32.

²⁸ Rebecca M. Logan, Cynthia E. Johnson, and Jeremy W. Worsham, "Development of an E-Learning Module to Facilitate Student Learning and Outcomes," *Teaching and Learning in Nursing* 16, no. 2 (2021): 139-142.

sering mencampuradukkan digitalisasi konten dengan desain pembelajaran digital. Ketika bahan ajar cetak hanya dipindahkan ke layar, mahasiswa memang memperoleh kemudahan akses, tetapi belum tentu memperoleh struktur belajar yang lebih baik. Di sinilah kritik terhadap banyak modul digital perlu diajukan, bentuk digital sering lebih dulu ditonjolkan daripada logika instruksionalnya.²⁹ Padahal penelitian tentang desain e-learning menegaskan bahwa mutu pembelajaran digital justru ditentukan oleh kualitas rancangan, kejelasan navigasi, relevansi aktivitas, dan fungsi setiap elemen media yang digunakan.³⁰

Secara teoretik, Modul Digital dalam penelitian ini ditopang oleh empat fondasi yang saling melengkapi. Pertama, *Elaboration Theory*, yang menyatakan bahwa isi pembelajaran sebaiknya diurutkan dari gambaran umum menuju rincian, lalu dijahit kembali melalui ringkasan dan sintesis.³¹ Prinsip ini menentukan arsitektur konten, yaitu setiap dimensi literasi keagamaan dibuka dengan konsep inti, dikembangkan melalui studi kasus kontekstual, dan diakhiri dengan rangkuman yang mengintegrasikan. Kedua, teori belajar berdikari atau *self-regulated learning*, yang menempatkan modul sebagai ruang belajar yang menuntut mahasiswa merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajarnya sendiri.³² Ketiga, teori kognitif pembelajaran multimedia sebagai teori payung yang telah dipaparkan di muka. Keempat, prinsip desain instruksional untuk pembelajaran elektronik, yang menegaskan bahwa kualitas pembelajaran digital ditentukan oleh kualitas rancangan, bukan oleh banyaknya media yang dipakai.

Keempat fondasi itu bertemu pada satu prinsip kerja yang menjadi ciri Modul Digital dalam penelitian ini, yaitu belajar mandiri terbimbing. Istilah ini perlu didudukkan secara cermat karena ia menjadi pijakan bagi pembahasan

²⁹ Mareen Wienand, Tobias Wulfert, and Hiep Hoang, "Design Principles for E-Learning Platforms Featuring Higher-Education Students' Enterprise Systems End-User Training," *Discover Education* 3 (2024): Article 82.

³⁰ Vindya V. Senadheera, Dileepa S. Ediriweera, and Thilini P. Rupasinghe, "Instructional Design Models for Digital Learning in Higher Education: A Scoping Review," *Journal of Learning for Development* 11, no. 1 (2024): 15-26.

³¹ Charles M. Reigeluth, ed., *Instructional-Design Theories and Models, Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999), 425-453.

³² Barry J. Zimmerman, "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview," *Theory into Practice* 41, no. 2 (2002): 64-70, https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

efektivitas modul pada bab-bab berikutnya. Belajar mandiri terbimbing bukanlah belajar sendiri tanpa arah, dan bukan pula belajar yang seluruh langkahnya didikte. Ia adalah belajar yang kendali ritmenya berada di tangan mahasiswa, yakni kebebasan menentukan waktu, mengulang bagian yang belum dipahami, dan mengatur kedalaman telaahnya, tetapi kebebasan itu berlangsung di dalam bingkai yang telah dirancang, yaitu urutan materi yang tertata, tujuan yang jelas, kuis yang memberi umpan balik, dan fasilitasi dosen yang menyertai. Dengan kata lain, kemandirian di sini disangga oleh struktur. Modul menyediakan perancah yang menuntun mahasiswa dari konsep inti menuju penerapan, sementara mahasiswa sendiri yang menjalani penelusurannya. Rumusan inilah yang membedakan Modul Digital dari sekadar bahan bacaan digital, dan yang menjelaskan mengapa keleluasaan mengulang secara mandiri, ketika berlangsung dalam bingkai yang terbimbing, dapat memperkuat penataan pengetahuan keagamaan mahasiswa.

Yang khas dari penelitian ini adalah bahwa bingkai belajar mandiri terbimbing tersebut tidak diambil semata dari desain instruksional modern, melainkan juga beresonansi dengan tradisi keilmuan Islam. Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* membahas konsep *tartib al-'ulum*, yaitu penataan ilmu sebagai prinsip pedagogis yang menentukan urutan pengajaran sesuai kompleksitas konten dan kesiapan pelajar, sebuah prinsip yang secara struktural setara dengan *elaboration theory* modern.³³ Az-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan pentingnya pemilihan materi yang sesuai dengan kapasitas pelajar, atau *qadr al-isti'dad*, yang secara fungsional setara dengan prinsip kapasitas terbatas dalam teori multimedia.³⁴ Modul Digital dalam penelitian ini mengoperasikan keselarasan prinsip-prinsip tersebut sehingga ia tidak hanya efisien secara kognitif, tetapi juga terhubung dengan tradisi keilmuan yang menjadi akarnya. Secara konkret, integrasi pedagogi Islam dalam desain Modul Digital diwujudkan melalui pemilihan konsep *turats* yang bertaut langsung dengan ketiga dimensi literasi keagamaan, bukan melalui penyisipan kutipan klasik yang berdiri sendiri. Modul yang diuji dalam

³³ Abu Hamid al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, jilid 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t.), 49-55.

³⁴ Burhan al-Din al-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum* (Surabaya: al-Hidayah, t.t.), 18.

penelitian ini bertajuk **Islam Rahmatan lil 'Alamin: Modul Digital 3 Dimensi Literasi Keagamaan**, dan bingkai *rahmatan lil 'alamin* dipakai sebagai orientasi nilai yang mengikat ketiga dimensi menjadi satu kesatuan. Dimensi pengetahuan keagamaan dibangun dari fungsi agama, trilogi Islam yang mencakup akidah, syariah, dan akhlak, relasi antara wahyu dan nalar, *maqāṣid al-syarī'ah*, serta *rukhsah* sebagai wujud kelapangan hukum.³⁵ Dimensi pemahaman interpretatif dibangun dari empat nilai *wasāṭiyyah*, yaitu *tasamuh*, *tawazun*, *tawassut*, dan *tabayyun* dalam menimbang informasi keagamaan digital. Dimensi keterlibatan sosial dibangun dari integritas akademik, kepedulian ekologis, sikap antikorupsi, kesehatan jiwa, resolusi konflik lintas keyakinan, serta pergaulan sehat yang bertaut dengan *ḥifẓ al-nasl*. Konsep-konsep tersebut tidak dipilih secara acak, melainkan mengikuti hasil analisis kebutuhan mahasiswa yang menjadi masukan bagi tahap *Analyze*, ketiga dimensi itu sendiri dirinci pada sub-bab E. Perlu ditegaskan bahwa penonjolan tema-tema itu merupakan bentuk penyelarasan isi dengan kebutuhan mahasiswa, dan sumbangan tiap tema terhadap hasil belajar tidak diuji secara terpisah. Pemetaan konsep *turats* ke tiga dimensi literasi keagamaan dirangkum pada tabel berikut.

Tabel 2. 3 Pemetaan Konsep *Turats* ke Tiga Dimensi Literasi Keagamaan

Dimensi (Moore)	Konsep <i>turats</i> dan materi inti	Fungsi dalam desain modul
Pengetahuan Keagamaan	Fungsi agama, trilogi Islam (akidah, syariah, akhlak), relasi wahyu dan nalar, <i>maqāṣid al-syarī'ah</i> , <i>rukhsah</i>	Menata ulang dan mengaktifkan kembali pengetahuan keagamaan yang sudah dimiliki mahasiswa namun tidak lagi tersusun
Pemahaman Interpretatif	Tasamuh, tawazun, tawassut, dan tabayyun dalam konteks informasi digital	Menyediakan perangkat untuk menimbang dan menafsirkan persoalan keagamaan kontemporer secara reflektif
Keterlibatan Sosial	Integritas akademik, kepedulian ekologis, sikap antikorupsi,	Menautkan pengetahuan keagamaan dengan

³⁵ *Rukhsah* dipahami sebagai keringanan yang ditetapkan syariat karena adanya alasan tertentu, sejalan dengan kaidah *raf' al-ḥaraj* (menghilangkan kesempitan), lihat Wahbah al-Zuhaylī, *al-Fiqh al-Islāmī wa Adillatuh* (Damaskus: Dār al-Fikr, 1985), jilid 1 (periksa halaman). Penonjolan *rukhsah* dimaksudkan memperlihatkan corak keberislaman yang tidak memberatkan.

Dimensi (Moore)	Konsep <i>turats</i> dan materi inti	Fungsi dalam desain modul
	kesehatan jiwa, resolusi konflik lintas keyakinan, pergaulan sehat dan <i>hifz al-nasl</i>	persoalan kehidupan kampus dan ruang sosial mahasiswa

Desain bahan ajar digital memang kerap dipersempit menjadi pilihan platform, tata letak, animasi, video, warna, atau keluwesan akses pada gawai.

Desain bahan ajar digital memang kerap dipersempit menjadi pilihan platform, tata letak, animasi, video, warna, atau keluwesan akses pada gawai. Cara pandang itu tidak sepenuhnya keliru, tetapi terlalu dangkal bila dijadikan dasar teoretis bagi penelitian Pendidikan Agama Islam. Bahan ajar digital bukan sekadar konten yang dipindahkan ke layar, melainkan hasil penataan pengalaman belajar, yaitu apa yang dipilih untuk dipelajari, dalam urutan bagaimana peserta didik menjumpainya, aktivitas mental apa yang diharapkan terjadi, bentuk keterlibatan seperti apa yang dibangun, dan nilai apa yang hendak dituju.³⁶ Karena itu istilah desain di sini perlu dibaca sebagai kerja pedagogis, yang menyangkut keputusan epistemologis sekaligus etis. Dalam tradisi desain pembelajaran, keputusan-keputusan itu lazim dirumuskan dalam bentuk tujuan, asesmen, urutan pengalaman, demonstrasi, latihan, dan transfer.³⁷ Namun untuk materi Pendidikan Agama Islam, makna tidak boleh berhenti pada pemahaman konseptual atau keberhasilan transfer kognitif, sebab mata kuliah ini bekerja pada wilayah yang lebih dalam, yaitu pembentukan penilaian moral, kepekaan batin, latihan penghayatan, dan penataan relasi diri dengan Tuhan, sesama, dan dunia.

Tradisi pengembangan modul dalam pendidikan Indonesia memiliki sejarah yang relatif panjang, sekurang-kurangnya sejak diperkenalkan secara sistematis pada era 1970-an sebagai bagian dari upaya pengembangan bahan ajar mandiri. Modul cetak generasi awal dibangun di atas asumsi behavioristik yang relatif sederhana, yaitu bahwa pemecahan materi menjadi unit-unit kecil dengan latihan

³⁶ Richard E. Mayer, "Cognitive Theory of Multimedia Learning," dalam *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, ed. Richard E. Mayer (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 33.

³⁷ Jay McGighe dan Grant Wiggins, *Understanding by Design Framework* (Alexandria, VA: ASCD, 2012), 1-3, lihat pula Ruth C. Clark dan Richard E. Mayer, *e-Learning and the Science of Instruction*, edisi ke-4 (Hoboken: Wiley, 2016).

dan umpan balik akan menghasilkan penguasaan yang bertahap.³⁸ Asumsi itu, sekalipun masih mengandung kebenaran parsial, tidak lagi memadai untuk menjelaskan apa yang terjadi ketika modul dipindahkan ke ranah digital. Penelitian ini berargumen bahwa modul digital bukan sekadar modul cetak yang beralih format, dan bahwa kekeliruan paling mendasar dalam pengembangan modul digital di banyak institusi justru terletak pada kegagalan memahami perbedaan ini.

Yang sering luput dari perhatian adalah bahwa tradisi keilmuan Islam klasik, yang dikenal sebagai *turats*, sesungguhnya telah lama mengembangkan sesuatu yang secara fungsional setara dengan bahan ajar mandiri terstruktur, jauh sebelum konsep modul lahir dalam pedagogi modern. Kitab seperti *Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum* karya az-Zarnuji, *Ihya' 'Ulum al-Din* karya al-Ghazali, khususnya *Kitab al-'Ilm*, dan *Adab al-'Alim wa al-Muta'allim* karya KH Hasyim Asy'ari merupakan teks pedagogis yang dirancang untuk dipelajari secara terstruktur, bertahap, dan dengan kesadaran adab.³⁹ Tradisi pesantren bahkan mengembangkan struktur pembelajaran berlapis yang khas, yaitu *matan* sebagai teks pokok yang ringkas, *syarh* sebagai penjelasan, dan *hashiyah* sebagai catatan pinggir, sebuah arsitektur teks yang secara struktural menyerupai logika perancah dalam pedagogi modern, ketika pelajar dibimbing dari konsep inti menuju elaborasi yang bertahap.⁴⁰ Pengakuan terhadap akar ini bukan sekadar penghormatan historis, melainkan fondasi epistemik yang membedakan modul digital Pendidikan Agama Islam dari modul digital pada disiplin lain.

Berdasarkan seluruh pertimbangan tersebut, modul digital yang dipakai dalam penelitian ini dirumuskan sebagai bahan ajar mandiri terstruktur yang

³⁸ Andi Prastowo, *Panduan Kreatif Membuat Bahan Ajar Inovatif* (Yogyakarta: Diva Press, 2015), 105-123, sumber klasiknya pada Sungkono dkk., *Pengembangan Bahan Ajar* (Yogyakarta: FIP UNY, 2003).

³⁹ Burhan al-Islam az-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum*, ed. Marwan Qabbani (Beirut: al-Maktab al-Islami, 1981), 20-37, Abu Hamid al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, jilid 1, *Kitab al-'Ilm* (Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t.), 9-60, KH Muhammad Hasyim Asy'ari, *Adab al-'Alim wa al-Muta'allim*, ed. Tim Maktabah Ma'arif (Jombang: Maktabah al-Turats al-Islami, 1415 H), 13-58.

⁴⁰ Tradisi *matan-syarh-hashiyah* sebagai struktur teks pedagogis berlapis dalam pesantren dibahas oleh Martin van Bruinessen, *Kitab Kuning, Pesantren dan Tarekat: Tradisi-tradisi Islam di Indonesia* (Bandung: Mizan, 1995), 132-148, lihat pula konteks kontempornya dalam Anis Humaidi, Najihatul Fadhliah, dan Sufirmansyah, "The Centrality of Kyai in Establishing Moderate Understandings in Salafiyah Pesantren," *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam* 7, no. 3 (2024): 569.

memanfaatkan kapabilitas konstitutif medium digital, yaitu multimodalitas, interaktivitas, kemampuan reproduksi non-linier, dan keterhubungan, untuk memfasilitasi konstruksi pengetahuan secara terbimbing pada pelajar dewasa, dengan tetap menjaga integritas substansi keilmuan klasik.⁴¹ Rumusan ini sengaja diketatkan dengan beberapa pertimbangan. Ia menempatkan medium digital sebagai konstitutif, bukan sekadar instrumental, sejalan dengan posisi yang telah dibangun pada subbab pembelajaran digital. Ia mempertahankan karakter mandiri dan terstruktur yang menjadi inti sebuah modul. Ia menyebut secara eksplisit konstruksi pengetahuan yang terbimbing, yang menempatkan modul pada koridor konstruktivis. Dan yang khas, ia mengintegrasikan integritas substansi keilmuan klasik sebagai unsur konstitutif, sehingga modul digital Pendidikan Agama Islam tidak boleh kehilangan pertautannya dengan tradisi *turats*.

Kondisi pendidikan tinggi Islam Indonesia dalam menghadapi era digital, sebagaimana didokumentasikan Tsani dan kawan-kawan, masih menunjukkan kesiapan yang belum optimal, baik pada kompetensi dosen maupun infrastruktur pendukung.⁴² Pada saat yang sama, kajian Humaidi terhadap pemanfaatan teknologi informasi di pesantren memperlihatkan bahwa institusi pendidikan Islam tradisional pun mulai bergerak adaptif terhadap kebutuhan era digital dengan tetap menjaga substansi keilmuan klasiknya.⁴³ Dibaca bersama, kedua diagnosis itu memunculkan ruang teoretik yang relevan bagi penelitian ini, yaitu bagaimana mengembangkan modul digital Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi umum yang secara teknologis adaptif tetapi secara epistemik tetap berakar pada tradisi keilmuan Islam. Sebagai produk yang dikembangkan sendiri oleh peneliti, Modul Digital dalam penelitian ini menuntut kerangka pengembangan yang dapat

⁴¹ David H. Jonassen, *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective*, edisi ke-2 (Upper Saddle River: Merrill, 2003), 26-42, integrasi dengan tradisi Islam diadaptasi berdasarkan kerangka pendidikan Islam kontekstual.

⁴² Iskandar Tsani, Rofik Efendi, dan Sufirmansyah Sufirmansyah, "Evaluasi Kesiapan Lembaga Pendidikan Tinggi Islam dalam Menghadapi Era Digital," *Ta'dibuna: Jurnal Pendidikan Islam* 9, no. 1 (2020): 19-33.

⁴³ Anis Humaidi, "Pemanfaatan Teknologi Informasi di Pesantren," *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan* 9, no. 1 (2011), <https://doi.org/10.32729/edukasi.v9i1.281>, lihat pengembangan kontemporeranya dalam Rudhad Ilaina dan Anis Humaidi, "The Utilization of IT in Salaf Islamic Boarding School Education System at 4.0 Era," *Islamuna: Jurnal Studi Islam* 10, no. 2 (2023).

dipertanggungjawabkan secara metodologis. Kerangka yang dipakai adalah ADDIE sebagaimana dirumuskan Robert Maribe Branch, yang memandang tahap *Analyze, Design, Develop, Implement*, dan *Evaluate* bukan sebagai urutan linear, melainkan sebagai pendekatan sistemik yang iteratif, ketika keluaran satu tahap menjadi masukan bagi tahap berikutnya sekaligus dapat memicu revisi atas tahap sebelumnya melalui evaluasi formatif.⁴⁴ Adapun mutu produk yang dihasilkan dinilai melalui tiga kriteria kelayakan produk pendidikan yang lazim dirujuk dari Plomp dan Nieveen, yaitu validitas, kepraktisan, dan keefektifan.⁴⁵ Kerangka ini disebutkan pada bab landasan teori agar jelas bahwa indikator modul yang dirumuskan berikut ini sekaligus berfungsi sebagai parameter validasi ahli pada tahap *Develop*, sedangkan penerapan proseduralnya komposisi panel ahli, uji coba terbatas, dan kontrol pelaksanaan perlakuan diuraikan pada bab metode penelitian.

Atas dasar itu, indikator modul digital dalam penelitian ini dirumuskan ke dalam tiga aspek pokok yang sekaligus dipakai sebagai parameter validasi produk pada fase pengembangan. Pertama, aksesibilitas, yaitu kemudahan modul untuk dibuka, dibaca, dinavigasi, dan digunakan secara stabil melalui perangkat digital mahasiswa. Kedua, sistematika penyajian, yaitu keteraturan tujuan, materi, latihan, dan evaluasi sehingga mahasiswa dapat mengikuti alur belajar tanpa kehilangan orientasi. Ketiga, interaktivitas yang fungsional, yaitu hadirnya fitur, tautan, kuis, dan studi kasus yang benar-benar membantu proses belajar, bukan sekadar mempercantik tampilan.⁴⁶ Dengan tiga aspek itu, mutu modul digital tidak dinilai dari satu sisi saja. Modul yang kuat secara struktur belum tentu kaya secara pengalaman belajar, dan modul yang penuh fitur belum tentu menopang pemahaman. Karena itu modul layak diuji sebagai intervensi pembelajaran bukan karena ia digital, melainkan karena ia dirancang.

⁴⁴ Robert Maribe Branch, *Instructional Design: The ADDIE Approach* (New York: Springer, 2009), 2-9 (periksa halaman).

⁴⁵ Nienke Nieveen, "Formative Evaluation in Educational Design Research," dalam *An Introduction to Educational Design Research*, ed. Tjeerd Plomp dan Nienke Nieveen (Enschede: SLO - Netherlands Institute for Curriculum Development, 2013), 152-169 (periksa halaman).

⁴⁶ Mareen Wienand, Tobias Wulfert, dan Hiep Hoang, "Design Principles for E-Learning Platforms Featuring Higher-Education Students' Enterprise Systems End-User Training," *Discover Education* 3 (2024): Artikel 82.

1. Substansi Keislaman Modul dengan *Maqashid Syariah* sebagai Kerangka Materi

Salah satu klaim substantif yang perlu ditegaskan pada tataran teoretik adalah bahwa modul digital dalam penelitian ini bukan kompilasi materi yang disusun secara intuitif, melainkan hasil sintesis sistematis dari literatur klasik dan jurnal mutakhir yang terpercaya. Penegasan ini penting karena salah satu kelemahan yang lazim ditemukan pada produk pengembangan bahan ajar PAI adalah lemahnya pertanggungjawaban epistemik atas substansi materi: materi disusun berdasarkan kebiasaan mengajar, bukan berdasarkan penelusuran sumber otoritatif yang dapat diverifikasi.

Materi inti modul digital bertajuk Islam Rahmatan lil ‘Alamin ini bertumpu pada lima tujuan pokok *maqashid syariah (al-kulliyat al-khams)* yang disusun berdasarkan literatur klasik dan kontemporer yang otoritatif. Konsep ini pertama kali dirumuskan secara jelas oleh al-Ghazali dalam *al-Mustashfa min ‘Ilm al-Ushul*, yang menyatakan bahwa tujuan syariat adalah menjaga lima prinsip utama, yaitu agama (*hifzh al-din*), jiwa (*hifzh al-nafs*), akal (*hifzh al-‘aql*), keturunan (*hifzh al-nasl*), dan harta (*hifzh al-mal*).⁴⁷ Rumusan ini dielaborasi secara sistematis dan filosofis oleh al-Syathibi dalam *al-Muwafaqat fi Ushul al-Syari‘ah*, yang menegaskan bahwa seluruh tujuan syariat adalah meraih kemaslahatan dan menolak kerusakan, serta berlaku universal bagi seluruh umat manusia.⁴⁸ Untuk konteks kontemporer, modul juga merujuk pada karya Jasser Auda yang mengkategorikan kelima domain tersebut sebagai daruriyyat, yaitu kebutuhan primer yang menjadi inti kerangka teori hukum Islam modern.⁴⁹ Penjelasan kontekstual nilai-nilai Al-Qur’an dalam modul berpijak pada pendekatan tafsir kontekstual sebagaimana dikembangkan M. Quraish Shihab dalam Tafsir *Al-Mishbah* dan Membumikan Al-Qur’an.⁵⁰

⁴⁷ Abu Hamid al-Ghazali, *Al-Mustashfa min ‘Ilm al-Ushul* (Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah, t.t.).

⁴⁸ Abu Ishaq al-Syathibi, *Al-Muwafaqat fi Ushul al-Syari‘ah* (Beirut: Dar al-Ma‘rifah, t.t.).

⁴⁹ Jasser Auda, *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach* (London: International Institute of Islamic Thought, 2008).

⁵⁰ M. Quraish Shihab, *Membumikan Al-Qur’an: Fungsi dan Peran Wahyu dalam Kehidupan Masyarakat* (Bandung: Mizan, 2007).

Pilihan maqashid syariah sebagai kerangka materi memiliki justifikasi pedagogis yang kuat dalam konteks PTU. Kelima domain maqashid berfungsi sebagai jembatan konseptual yang memungkinkan mahasiswa non-keagamaan menghubungkan ajaran Islam dengan wilayah profesional mereka. Mahasiswa kesehatan menemukan *hifzh al-nafs* sebagai kerangka membaca etika medis, mahasiswa yang bergerak di ranah informasi dan teknologi menemukan *hifzh al-'aql* sebagai kerangka membaca persoalan hoaks dan disinformasi keagamaan, mahasiswa yang berhadapan dengan dinamika relasi sosial kampus menemukan *hifzh al-nasl* sebagai kerangka membaca isu pergaulan dan keluarga. Dengan demikian, maqashid tidak diajarkan sebagai daftar istilah ushul fiqh yang harus dihafal, melainkan sebagai instrumen analitis untuk membaca realitas. Operasionalisasi kelima domain tersebut ke dalam substansi modul dan keterkaitannya dengan konteks kampus dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 2. 4 Landasan Maqashid Syariah dalam Substansi Modul Digital

Domain Maqashid	Substansi Materi dalam Modul	Relevansi Konteks Kampus
<i>Hifzh al-Din</i> (menjaga agama)	Kebebasan beragama, adab berbeda pendapat, dan penolakan terhadap pemaksaan keyakinan	Menakar sikap dalam interaksi keagamaan di lingkungan kampus yang majemuk
<i>Hifzh al-Nafs</i> (menjaga jiwa)	Kesucian jiwa, penolakan kekerasan, kesehatan mental, dan etika menjaga kehidupan	Landasan etika profesional bagi mahasiswa rumpun kesehatan dan ilmu sains
<i>Hifzh al-'Aql</i> (menjaga akal)	Etika ilmu, verifikasi informasi (tabayyun), dan penolakan terhadap hoaks keagamaan	Perangkat analitis menghadapi konten keagamaan digital yang tidak terkurasi
<i>Hifzh al-Nasl</i> (menjaga keturunan)	Etika pergaulan sehat, tanggung jawab keluarga, dan penghormatan atas martabat manusia	Kerangka membaca dinamika relasi sosial dan pergaulan mahasiswa
<i>Hifzh al-Mal</i> (menjaga harta)	Etika ekonomi, kejujuran transaksi, dan tanggung jawab sosial atas kepemilikan	Landasan integritas akademik dan kesadaran tanggung jawab sosial-ekonomi

Selain kerangka maqashid, dimensi interpretatif modul memuat konsep *tasamuh*, *tawazun*, *tawassuth*, dan *tabayyun* yang dikembangkan berdasarkan

rumusan resmi Kementerian Agama Republik Indonesia dalam buku Moderasi Beragama serta Moderasi Beragama Berlandaskan Nilai-Nilai Islam yang memuat sembilan nilai wasathiyyah.⁵¹ Empat indikator moderasi beragama, yaitu komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, dan akomodatif terhadap budaya lokal, beserta nilai-nilai *wasathiyyah* seperti *tawassuth*, *i'tidal*, *tasamuh*, dan *tawazun*, menjadi rujukan dalam menyusun materi dimensi interpretatif.⁵² Rujukan ini memastikan bahwa materi moderasi beragama dalam modul selaras dengan kebijakan dan kerangka nasional, sekaligus relevan untuk konteks perguruan tinggi umum. Dengan demikian, substansi modul digital ini memadukan tiga sumber legitimasi sekaligus, yaitu teori literasi keagamaan internasional mutakhir, khazanah maqashid syariah klasik-kontemporer, dan kerangka moderasi beragama nasional, yang kemudian dikontekstualisasikan untuk kehidupan kampus.

2. Indikator Modul Digital

Kondisi pendidikan tinggi Islam Indonesia dalam menghadapi era digital, sebagaimana didokumentasikan oleh Tsani dan kawan-kawan, masih menunjukkan kesiapan yang belum optimal, baik dari segi kompetensi dosen dalam pembelajaran daring maupun infrastruktur pendukung.⁵³ Pada saat yang sama, kajian Humaidi terhadap pemanfaatan teknologi informasi di pesantren menunjukkan bahwa institusi pendidikan Islam tradisional pun mulai bergerak adaptif terhadap kebutuhan era digital dengan tetap menjaga substansi keilmuan klasiknya.⁵⁴ Dua diagnostik tersebut, jika dibaca bersama, memunculkan ruang teoretik yang sangat relevan bagi penelitian ini, yaitu bagaimana mengembangkan modul digital PAI di PTU yang secara teknologis adaptif tetapi secara epistemik tetap berakar pada

⁵¹ Kementerian Agama RI, Badan Litbang dan Diklat, Moderasi Beragama (Jakarta: Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI, 2019), Kementerian Agama RI, Ditjen Pendidikan Islam, Moderasi Beragama Berlandaskan Nilai-Nilai Islam (Jakarta: Ditjen Pendidikan Islam, 2021).

⁵² M. Quraish Shihab, Wasathiyyah: Wawasan Islam tentang Moderasi Beragama (Tangerang: Lentera Hati, 2019).

⁵³ Tsani, Efendi, dan Sufirmansyah, "Evaluasi Kesiapan Lembaga Pendidikan Tinggi Islam dalam Menghadapi Era Digital," 19-33.

⁵⁴ Anis Humaidi, "Pemanfaatan Teknologi Informasi di Pesantren," EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan 9, no. 1 (2011), <https://doi.org/10.32729/edukasi.v9i1.281>, lihat pengembangan kontemporeranya dalam Rudhad Ilaina dan Anis Humaidi, "The Utilization of IT in Salaf Islamic Boarding School Education System at 4.0 Era," Islamuna: Jurnal Studi Islam 10, no. 2 (2023).

tradisi keilmuan Islam yang kaya. Penelitian ini hadir untuk merespons ruang teoretik tersebut.

Berdasarkan seluruh pertimbangan di atas, modul digital yang dipakai dalam penelitian ini dirumuskan sebagai bahan ajar mandiri terstruktur yang memanfaatkan kapabilitas konstitutif medium digital, yakni multimodalitas, interaktivitas, kemampuan reproduksi non-linier, dan keterhubungan, untuk memfasilitasi konstruksi pengetahuan secara terbimbing pada pelajar dewasa, dengan tetap menjaga integritas substansi keilmuan klasik. Pengertian ini sengaja dirumuskan ketat dengan beberapa pertimbangan. Pertama, ia menempatkan medium digital sebagai konstitutif, bukan instrumental, sejalan dengan posisi yang sudah dibangun pada sub-bab pembelajaran digital. Kedua, ia mempertahankan karakter mandiri dan terstruktur yang menjadi DNA modul. Ketiga, ia secara eksplisit menyebut konstruksi pengetahuan secara terbimbing, yang menempatkan modul digital pada koridor konstruktivis. Keempat, dan inilah yang khas, ia mengintegrasikan integritas substansi keilmuan klasik sebagai unsur konstitutif, sehingga modul digital PAI tidak boleh kehilangan keterkaitannya dengan tradisi turats.⁵⁵

Atas dasar tersebut, indikator modul digital dalam penelitian ini dirumuskan ke dalam tiga aspek pokok yang sekaligus digunakan sebagai parameter validasi produk pada fase pengembangan. Pertama, aksesibilitas, yakni kemudahan modul untuk dibuka, dibaca, dinavigasi, dan digunakan secara stabil melalui perangkat digital mahasiswa. Kedua, sistematika penyajian, yaitu keteraturan tujuan, materi, latihan, dan evaluasi sehingga mahasiswa dapat mengikuti alur belajar tanpa kehilangan orientasi. Ketiga, interaktivitas yang fungsional, yaitu hadirnya fitur, tautan, latihan, pertanyaan, kuis, atau studi kasus yang memang membantu proses belajar, bukan sekadar membuat tampilan terlihat modern.⁵⁶

Jika dibaca lebih kritis, skema tiga indikator itu juga mengingatkan dua hal. Pertama, modul yang kuat secara struktur belum tentu kuat secara pengalaman

⁵⁵ David H. Jonassen, *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective*, edisi ke-2 (Upper Saddle River: Merrill, 2003), 26-42, integrasi dengan tradisi Islam diadaptasi penulis berdasarkan kerangka pendidikan Islam kontekstual.

⁵⁶ Wienand, Wulfert, dan Hoang, "Design Principles for E-Learning Platforms," Artikel 82.

belajar, ia bisa rapi tetapi kering. Kedua, modul yang kaya fitur belum tentu membantu belajar, ia bisa tampak interaktif tetapi justru mengacaukan fokus. Karena itu, mutu modul digital tidak dapat dinilai dari satu sisi saja. Ia harus tertata, mudah dipakai, dan cukup interaktif untuk mendukung pemahaman, tanpa kehilangan ekonomi desain. Di situlah modul digital layak diuji sebagai intervensi pembelajaran, bukan karena ia digital, melainkan karena ia dirancang.

4. Video *Project Based Learning* (PjBL)

Pada titik ini perlu dilakukan satu pembedaan teoretik yang krusial dan sering kabur dalam praktik di lapangan. Dalam literatur tentang penggunaan video di pendidikan, terdapat dua paradigma yang sangat berbeda secara epistemik. Pada paradigma pertama, sebagai stimulus/media pembelajaran, video dipakai sebagai bahan yang ditonton mahasiswa sebagai pengganti kuliah, sebagai ilustrasi konsep, atau sebagai pemicu diskusi. Pada paradigma kedua, video sebagai produk/hasil pembelajaran, video diproduksi oleh mahasiswa sendiri sebagai hasil dari proses pembelajaran berbasis proyek. Dua paradigma ini secara struktural sangat berbeda, sekalipun keduanya melibatkan medium yang sama.⁵⁷ Penelitian ini secara eksplisit dan tegas mengadopsi paradigma kedua yakni video sebagai produk konstruksi makna oleh mahasiswa, bukan sebagai stimulus yang dikonsumsi. Pembedaan ini bukan pilihan teknis yang trivial, memiliki implikasi epistemik yang sangat dalam. Dalam paradigma video sebagai stimulus, mahasiswa berada pada posisi *konsumen makna* mereka menerima konten yang sudah jadi dan diharapkan menyerapnya. Dalam paradigma video sebagai produk, mahasiswa berada pada posisi *produsen makna* mereka harus mengkonstruksi pemahaman, menerjemahkannya ke dalam bahasa visual, dan mempertanggungjawabkannya kepada audiens.

a. Hakikat dan Konsep *Project-Based Learning*

Project-Based Learning (PjBL) merupakan model pembelajaran inovatif yang menempatkan mahasiswa sebagai subjek aktif dalam mengonstruksi

⁵⁷ Diferensiasi paradigmatis antara video sebagai stimulus dan video sebagai produk dalam pendidikan dibahas oleh Helen S. Du Plessis, "Student-Generated Video as a Pedagogical Approach: A Conceptual Framework," *Journal of Visual Literacy* 36, no. 3-4 (2017): 169-186, konteks pendidikan tinggi kontemporer dalam Jared Stein dan Charles R. Graham, *Essentials for Blended Learning: A Standards-Based Guide*, edisi ke-2 (New York: Routledge, 2020)

pengetahuan melalui penyelidikan mendalam terhadap pertanyaan atau masalah kompleks yang autentik.⁵⁸ PJBL berakar pada teori konstruktivisme yang dikembangkan oleh Piaget dan Vygotsky, di mana pembelajaran dipandang sebagai proses aktif membangun makna melalui pengalaman, interaksi sosial, dan refleksi kritis, bukan sekadar transmisi pengetahuan dari guru kepada siswa.⁵⁹ Dalam konteks ini, PjBL tidak hanya menekankan pada produk akhir yang dihasilkan, tetapi juga pada proses pembelajaran yang dilalui mahasiswa dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi proyek mereka.

Buck Institute for Education mendefinisikan pembelajaran berbasis proyek sebagai model yang mengorganisasi pembelajaran di sekitar proyek, yakni tugas kompleks yang berangkat dari pertanyaan atau masalah menantang, yang melibatkan mahasiswa dalam desain, pemecahan masalah, pengambilan keputusan, dan investigasi, memberi mereka kesempatan bekerja secara relatif otonom dalam kurun tertentu, dan menghasilkan produk atau presentasi yang nyata.⁶⁰ Thomas menegaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek bukan sekadar mengerjakan proyek, melainkan pendekatan yang menempatkan proyek sebagai pusat kurikulum, bukan sebagai pelengkap atau pengayaan di akhir unit.⁶¹ Dalam pembelajaran berbasis proyek yang autentik, proyek adalah medium utama tempat mahasiswa mempelajari konsep kunci sekaligus mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, komunikasi, dan kreativitas. Larmer dan Mergendoller mengidentifikasi delapan unsur esensial yang menandai pembelajaran berbasis proyek yang bermutu tinggi, yaitu pertanyaan atau masalah yang menantang, penyelidikan yang berkelanjutan, otentisitas, suara dan pilihan mahasiswa, refleksi,

⁵⁸ John W. Thomas, "A Review of Research on Project-Based Learning," The Autodesk Foundation (2000): 1, http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf.

Thomas menjelaskan bahwa PJBL adalah model pembelajaran yang menempatkan proyek sebagai organizing center untuk kurikulum, bukan hanya sebagai aktivitas tambahan atau enrichment di akhir unit pembelajaran.

⁵⁹ Phyllis C. Blumenfeld et al., "Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning," *Educational Psychologist* 26, 3-4 (1991): 369-398, <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>. Blumenfeld menjelaskan bahwa PjBL berakar pada teori konstruktivisme yang memandang pembelajaran sebagai proses aktif konstruksi pengetahuan, bukan transmisi pasif informasi.

⁶⁰ *Buck Institute for Education, Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements* (Novato, CA: Buck Institute for Education, 2019), 3.

⁶¹ Thomas, "A Review of Research on Project-Based Learning," 3-4.

kritik dan revisi, produk publik, serta keterkaitan dengan standar pembelajaran.⁶² Kedelapan unsur ini memastikan bahwa pembelajaran berbasis proyek tidak berhenti sebagai kegiatan yang menyenangkan, tetapi menjadi pengalaman yang bermakna secara pedagogis.

Dalam konteks pendidikan tinggi, pembelajaran berbasis proyek relevan karena mahasiswa diharapkan tidak hanya menguasai pengetahuan deklaratif, tetapi juga pengetahuan prosedural dan kondisional.⁶³ Model ini memungkinkan mahasiswa mengintegrasikan ketiga jenis pengetahuan itu dalam tugas yang kompleks dan autentik, sehingga pembelajaran menjadi lebih mudah ditransfer ke kehidupan profesional. Hal ini sejalan dengan tuntutan Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia jenjang enam yang menekankan kemampuan menerapkan pengetahuan dalam pemecahan masalah nyata.⁶⁴

Video PjBL dalam penelitian ini ditopang oleh dua teori konstruktivisme sosial yang saling melengkapi. Yang pertama adalah konstruktivisme sosial Vygotsky, yang dioperasikan melalui konsep zona perkembangan proksimal. Proses kolaboratif produksi video dalam kelompok menempatkan mahasiswa pada zona itu, tempat interaksi dengan rekan sejawat memungkinkan mereka mencapai pemahaman yang tidak dapat diraih sendirian.⁶⁵ Dalam konteks literasi keagamaan, perancah antarsejawat selama produksi video mendorong negosiasi makna antarmahasiswa yang berlatar keagamaan berbeda. Yang kedua adalah teori belajar dari pengalaman Kolb, yang menjelaskan bahwa pembelajaran bermakna berlangsung melalui siklus pengalaman konkret, observasi reflektif, konseptualisasi abstrak, dan eksperimentasi aktif.⁶⁶ Proses produksi video mengaktifkan seluruh

⁶² John Larmer, John R. Mergendoller, dan Suzie Boss, *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction* (Alexandria, VA: ASCD, 2015), 33-56. Kerangka *Gold Standard* dalam karya ini memerinci delapan unsur esensial desain proyek yang menyempurnakan rumusan tujuh unsur sebelumnya.

⁶³ David H. Jonassen, "Toward a Design Theory of Problem Solving," *Educational Technology Research and Development* 48, no. 4 (2000): 63-85, <https://doi.org/10.1007/BF02300500>.

⁶⁴ Peraturan Presiden Republik Indonesia Nomor 8 Tahun 2012 tentang Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia, Pasal 5 ayat (6).

⁶⁵ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 84-91.

⁶⁶ David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, edisi ke-2 (Upper Saddle River: Pearson Education, 2015), 49-73.

siklus itu secara alamiah, ketika mahasiswa memperoleh pengalaman langsung dalam perencanaan dan produksi, melakukan observasi reflektif melalui tinjauan sejawat dan revisi, mengabstraksi konsep dalam penyusunan narasi keagamaan, lalu bereksperimen aktif dengan menyajikan produk kepada audiens.

b. Karakteristik Pembelajaran Berbasis Proyek

Pembelajaran berbasis proyek memiliki sejumlah ciri yang membedakannya dari model konvensional. Pertama, pembelajaran berpusat pada mahasiswa.⁶⁷ Mahasiswa bukan lagi penerima pasif informasi, melainkan pihak yang ikut menentukan arah belajarnya, mulai dari merumuskan pertanyaan, memilih metode penyelidikan, menentukan sumber, hingga merancang produk, sementara dosen berperan sebagai fasilitator yang membimbing dan memberi umpan balik. Kedua, pembelajaran berbasis masalah yang autentik.⁶⁸ Masalah yang diangkat bersifat relevan dengan kehidupan nyata dan dunia profesi, dengan ciri tidak terstruktur rapi, terbuka pada beragam solusi, dan kompleks.

Dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis video, misalnya, mahasiswa dapat dihadapkan pada pertanyaan tentang bagaimana mengomunikasikan nilai moderasi beragama kepada generasi muda melalui media digital secara efektif. Ketiga, pembelajaran yang kolaboratif.⁶⁹ Proyek umumnya dikerjakan dalam kelompok kecil dengan latar dan kemampuan yang beragam, sehingga mahasiswa saling belajar dari perspektif yang berbeda dan membangun tanggung jawab bersama. Keempat, pembelajaran menghasilkan produk nyata.⁷⁰ Produk konkret di akhir proyek, seperti video, memberi makna dan tujuan yang jelas bagi pembelajaran, meningkatkan motivasi, dan memungkinkan penilaian

⁶⁷ Linda Torp dan Sara Sage, *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education*, edisi ke-2 (Alexandria, VA: ASCD, 2002), 15-17.

⁶⁸ John Savery, "Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions," *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 1, no. 1 (2006): 9-20, <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>.

⁶⁹ Elizabeth G. Cohen, "Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups," *Review of Educational Research* 64, no. 1 (1994): 135, <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>.

⁷⁰ John W. Thomas, *A Review of Research on Project-Based Learning* (San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000), 5.

yang lebih objektif. Kelima, pembelajaran yang reflektif.⁷¹ Refleksi memungkinkan mahasiswa menimbang kembali apa yang telah dipelajari, bagaimana ia dipelajari, dan makna apa yang dipetik, sehingga pengetahuan terkonsolidasi dan kesadaran metakognitif berkembang.

c. Tahapan Pelaksanaan *Project-Based Learning*

Pelaksanaan pembelajaran berbasis proyek melibatkan serangkaian tahapan sistematis yang memandu mahasiswa dari identifikasi masalah hingga presentasi produk akhir. Thomas dan Mergendoller mengidentifikasi enam tahapan utama.⁷² Tahap pertama adalah penentuan pertanyaan mendasar yang bersifat terbuka, menantang, bermakna, dan selaras dengan tujuan pembelajaran.⁷³ Tahap kedua adalah perencanaan proyek, ketika kelompok merancang sumber informasi, metode penyelidikan, pembagian tugas, produk yang akan dihasilkan, dan kriteria kualitasnya.⁷⁴ Tahap ketiga adalah penyusunan jadwal dengan pencapaian antara yang terukur, yang sekaligus melatih manajemen waktu.⁷⁵ Tahap keempat adalah pemantauan dan pendampingan, ketika dosen memberikan perancah berupa pertanyaan pengarah, saran metodologis, dan umpan balik atas draf.⁷⁶ Tahap kelima adalah penilaian hasil yang bersifat holistik dan autentik, yang tidak hanya menilai produk akhir tetapi juga proses, kolaborasi, dan refleksi, dengan rubrik holistik yang dirinci pada operasionalisasi tahapan di bawah.⁷⁷ Tahap keenam adalah evaluasi pengalaman, ketika mahasiswa merefleksikan keseluruhan proses dan menerima umpan balik dari audiens atau pemangku kepentingan eksternal.⁷⁸

⁷¹ Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983), 49-69.

⁷² Thomas, "A Review of Research on Project-Based Learning," 6-8, John R. Mergendoller, Nan L. Maxwell, dan Yolanda Bellisimo, "The Effectiveness of Problem-Based Instruction: A Comparative Study of Instructional Methods and Student Characteristics," *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 1, no. 2 (2006): 49-69, <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1026>.

⁷³ Larmer dan Mergendoller, "Seven Essentials for Project-Based Learning," 35.

⁷⁴ Andrew Miller, "Six Strategies for 21st Century Early Childhood Teachers," *Edutopia*, 10 Januari 2015, <https://www.edutopia.org/blog/6-strategies-21st-century-early-childhood-andrew-miller>.

⁷⁵ *Buck Institute for Education, Gold Standard PBL*, 12.

⁷⁶ Vygotsky, *Mind in Society*, 90-91.

⁷⁷ Grant Wiggins dan Jay McGighe, *Understanding by Design*, edisi ke-2 (Alexandria, VA: ASCD, 2005), 151-175.

⁷⁸ John Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (Boston: D.C. Heath, 1933), 9.

Dalam penelitian ini, Dalam penelitian ini, keenam tahapan generik tersebut dipadatkan menjadi lima tahap operasional yang menjadi struktur Panduan Video PjBL, yaitu eksplorasi dan pembentukan tim, riset dan eksplorasi konsep, perencanaan dan penyusunan naskah, produksi dan kolaborasi, serta publikasi dan refleksi. Pemadatan dilakukan dengan menggabungkan penyusunan jadwal ke dalam tahap perencanaan, serta menempatkan pemantauan dan penilaian bukan sebagai tahap tersendiri melainkan sebagai fungsi dosen yang melekat sepanjang kelima tahap. Muara seluruh rangkaian ini adalah karya video Pendidikan Agama Islam berdurasi tiga sampai lima menit yang dipublikasikan terbuka kepada audiens nyata, sehingga produk proyek benar-benar berhadapan dengan publik sebagaimana disyaratkan elemen produk publik. Logika yang menjadi intinya adalah bahwa mahasiswa belajar sebelum berkarya, sebab sebuah video hanya mungkin lahir bila temanya dipahami, sumbernya ditelusuri, persoalannya dianalisis, rencananya disusun, dan naskahnya ditulis lebih dahulu.

Tabel 2. 5 Pemetaan Enam Tahapan Generik PjBL ke Lima Tahap Operasional Penelitian

Tahapan generik	Tahap operasional	Bentuk kegiatan mahasiswa
Pertanyaan/masalah mendasar	Eksplorasi dan pembentukan tim	Memilih tema, merumuskan persoalan pengarah, membentuk kelompok, membagi peran
Perencanaan (penelusuran sumber)	Riset dan eksplorasi konsep	Mencari sumber dan dalil, menimbang relevansi dan ketepatannya, menganalisis persoalan
Perencanaan dan penjadwalan	Perencanaan dan penyusunan naskah	Memilih informasi, mengorganisasi materi, menyusun naskah dan alur visual, menetapkan tenggat internal
Pemantauan dan pendampingan	Melekat pada kelima tahap	Menerima pertanyaan pengarah, saran, dan umpan balik dosen atas draf pada setiap tahap
Penilaian hasil	Melekat pada produksi dan publikasi	Dinilai dengan rubrik holistik enam aspek atas proses dan produk
Evaluasi pengalaman	Publikasi dan refleksi	Mengunggah karya ke audiens terbuka, lalu merefleksikan proses dan nilai yang diperoleh

Penilaian karya video menggunakan rubrik holistik enam aspek yang telah divalidasi ahli, yaitu akurasi konten, kedalaman interpretasi, dampak sosial, kolaborasi tim, kualitas produksi, dan refleksi nilai. Tiga aspek pertama sengaja dirancang memetakan tiga dimensi literasi keagamaan secara berurutan akurasi

konten merepresentasikan pengetahuan keagamaan, kedalaman interpretasi merepresentasikan pemahaman interpretatif, dan dampak sosial merepresentasikan keterlibatan sosial sedangkan tiga aspek berikutnya berfungsi sebagai faktor pendukung yang memastikan substansi keagamaan tersampaikan secara kolaboratif dan komunikatif. Perlu ditegaskan bahwa rubrik ini berkedudukan sebagai instrumen penilaian proses dan produk proyek, dan tidak dipakai sebagai instrumen pengukuran variabel terikat. Variabel terikat literasi keagamaan diukur melalui tes *pretest* dan *posttest* yang menghasilkan satu skor komposit, sehingga kesesuaian aspek rubrik dengan tiga dimensi tidak boleh dibaca sebagai bukti bahwa tiap dimensi terukur dan teruji secara terpisah. Tema proyek yang disediakan diturunkan dari persoalan yang dekat dengan kehidupan mahasiswa perguruan tinggi umum, yaitu hoaks keagamaan, toleransi di lingkungan kampus, zakat dan wakaf produktif, pergaulan sehat, moderasi versus radikalisme, serta kepedulian lingkungan sebagai wujud *khalifah fi al-ard*. Pemilihan tema-tema ini dimaksudkan agar materi keagamaan tidak melayang sebagai konsep, tetapi menempel pada persoalan yang benar-benar dihadapi mahasiswa.

d. Operasionalisasi Panduan *Project Video* dalam Penelitian Ini

Kerangka tahapan di atas merupakan rujukan teoretik umum. Dalam penelitian ini, kerangka tersebut dioperasionisasikan menjadi panduan project video yang disusun sendiri oleh penulis dan dirancang secara khusus sesuai kebutuhan mahasiswa perguruan tinggi umum dengan keterbatasan alokasi waktu perkuliahan dua SKS dan empat pertemuan treatment. Penyesuaian ini bukan penyederhanaan yang mengorbankan mutu, melainkan kontekstualisasi yang mempertimbangkan realitas kurikuler PAI di PTU.

Pemilihan video sebagai produk akhir memiliki dasar teoretik dan empiris yang jelas. Penelitian menunjukkan bahwa PjBL dengan produk video pada pembelajaran PAI secara konsisten berdampak positif terhadap keterampilan berpikir kritis dan kreatif, serta memungkinkan penilaian autentik berbasis produk nyata yang merefleksikan pemahaman mahasiswa.⁷⁹ Produksi video menuntut

⁷⁹ Keri-Lee Smalley, "Using Reflective Video Projects in Higher Education," *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 28, no. 3 (2019): 233-243, lihat juga Nur Aisyah dan Agus

mahasiswa untuk memahami, menginterpretasikan, dan mengomunikasikan nilai-nilai Islam secara koheren, sehingga mengaktifkan ketiga dimensi literasi keagamaan secara simultan. Inilah alasan teoretik mengapa video, dan bukan makalah atau presentasi konvensional, dipilih sebagai hasil pembelajaran dalam penelitian ini.

Panduan *project* disusun dalam alur lima tahap yang terstruktur, yaitu eksplorasi dan pembentukan tim, riset konsep, perencanaan dan naskah, produksi dan kolaborasi, serta publikasi dan refleksi. Kelima tahap tersebut merupakan pemadatan fungsional dari enam tahapan Thomas dan Mergendoller, dengan penggabungan tahap penyusunan jadwal ke dalam tahap perencanaan serta penggabungan tahap penilaian dan evaluasi ke dalam tahap publikasi dan refleksi. Setiap tahap dan kriteria penilaian dirancang sesuai karakteristik dan kebutuhan riil mahasiswa, dengan jadwal yang fleksibel mengikuti kontrak belajar bersama dosen. Alur kelima tahap tersebut beserta keterkaitannya dengan dimensi literasi keagamaan disajikan pada tabel berikut.

Tabel 2. 6 Alur Lima Tahap Panduan Project Video Berbasis Project Based Learning

Tahap	Aktivitas Pokok Mahasiswa	Luaran Tahap	Dimensi Literasi yang Diaktifkan
Eksplorasi dan pembentukan tim	Mencermati pertanyaan mendasar, memilih topik keagamaan kontekstual, dan membentuk kelompok kerja	Rumusan topik dan pembagian peran anggota	<i>Religious knowledge</i>
Riset konsep	Menelusuri sumber primer dan sekunder, memverifikasi dalil, serta memetakan sudut pandang	Catatan riset dan daftar rujukan terverifikasi	<i>Religious knowledge dan interpretative understanding</i>
Perencanaan dan naskah	Menyusun alur pesan, menulis naskah, membuat papan cerita, dan menetapkan jadwal kerja	Naskah dan papan cerita yang telah ditelaah dosen	<i>Interpretative understanding</i>
Produksi dan kolaborasi	Merekam, menyunting, dan melakukan telaah sejawat atas draf video secara berkelompok	Draf video hasil kerja kolaboratif	<i>Interpretative understanding dan social engagement</i>

Santoso, "Meningkatkan Literasi Keagamaan Melalui Pembelajaran Reflektif Berbasis Video," *Al-Tahrir: Jurnal Pendidikan Islam* 21, no. 2 (2021): 102-110.

Publikasi dan refleksi	Menayangkan produk ke ruang publik, menerima tanggapan, dan menuliskan refleksi nilai	Video terpublikasi dan lembar refleksi kelompok	<i>Social engagement</i>
------------------------	---	---	--------------------------

Penilaian produk video dilakukan dengan rubrik penilaian holistik enam aspek berskala satu sampai empat, yaitu akurasi konten, kedalaman interpretasi, dampak sosial, kolaborasi tim, kualitas produksi, dan refleksi nilai. Rancangan rubrik ini secara sengaja dibuat untuk menghindari dua bias penilaian yang lazim terjadi pada tugas berbasis video. Bias pertama adalah bias estetika, yaitu kecenderungan menilai video terutama dari kualitas visual dan sinematografi sehingga kelompok dengan akses perangkat lebih baik memperoleh keuntungan yang tidak berkaitan dengan capaian pembelajaran. Bias kedua adalah bias kognitif-tekstual, yaitu kecenderungan menilai video semata dari kebenaran dalil sehingga mengabaikan dimensi interpretatif dan sosial yang justru menjadi sasaran utama penelitian ini.

Perlu ditegaskan bahwa publikasi video ke ruang publik bukan sekadar prosedur administratif pengumpulan tugas. Dalam kerangka teoretik penelitian ini, publikasi merupakan mekanisme pedagogis yang mengubah struktur akuntabilitas belajar. Ketika mahasiswa mengetahui bahwa karyanya akan dibaca dan ditonton oleh audiens di luar ruang kelas, standar kehati-hatian dalam mengutip dalil, menakar sensitivitas isu keagamaan, dan menjaga kesantunan penyampaian meningkat secara alamiah. Pergeseran audiens dari dosen sebagai penilai tunggal menjadi publik sebagai audiens autentik inilah yang menjadikan Video PjBL bekerja pada dimensi social engagement secara paling kuat.

e. *Project Based Learning* dalam Perspektif Pendidikan Islam

Secara filosofis, pendekatan PjBL memiliki kesesuaian yang kuat dengan tradisi pendidikan Islam yang menekankan pembelajaran berbasis pengalaman (*ta'allum bi al-'amal*) dan aplikasi pengetahuan dalam konteks kehidupan nyata (*tathbiq al-'ilm*).⁸⁰ Nabi Muhammad SAW sendiri menggunakan metode

⁸⁰ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 55-58. Al-Attas menjelaskan bahwa pendidikan Islam menekankan pentingnya aplikasi pengetahuan (*tathbiq al-'ilm*) dan akhlak dalam tindakan (*akhlaq fi al-'amal*), bukan hanya penguasaan teori.

pembelajaran yang sangat mirip dengan PjBL, di mana beliau tidak hanya mengajarkan konsep-konsep keagamaan secara verbal, tetapi juga melibatkan para sahabat dalam proyek-proyek sosial yang nyata seperti pembangunan Masjid Nabawi, pengorganisasian masyarakat Madinah, dan ekspedisi dakwah.⁸¹

Dalam tradisi pendidikan Islam klasik, metode *rihlah ilmiah* (perjalanan mencari ilmu) adalah contoh pembelajaran berbasis proyek, di mana santri melakukan perjalanan panjang untuk mencari ilmu dari berbagai ulama di berbagai negeri, mengumpulkan hadis, mempelajari berbagai disiplin ilmu, dan akhirnya menghasilkan karya ilmiah berdasarkan pengalaman perjalanan mereka.⁸² Metode ini menunjukkan bahwa pembelajaran dalam Islam tidak terbatas pada ruang kelas, melainkan melibatkan pengalaman langsung, eksplorasi, dan konstruksi pengetahuan secara aktif.

Al-Qur'an juga mengisyaratkan pentingnya pembelajaran berbasis pengalaman dan observasi. Dalam QS. Al-Ghasyiyah : 17-20, Allah berfirman:

أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ
وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ

*"Maka apakah mereka tidak memperhatikan unta bagaimana ia diciptakan? Dan langit, bagaimana ia ditinggikan? Dan gunung-gunung bagaimana ia ditegakkan? Dan bumi bagaimana ia dihamparkan?"*⁸³ Ayat ini mendorong manusia untuk melakukan observasi langsung (*nazhar*) terhadap fenomena alam sebagai cara untuk membangun pemahaman tentang kebesaran Allah. Proses observasi ini adalah bentuk pembelajaran eksperiensial yang sejalan dengan prinsip PjBL, di mana pengetahuan tidak hanya diperoleh dari teks tetapi juga dari pengalaman dan investigasi langsung.

⁸¹ Muhammad Athiyah al-Abrasyi, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*, 138-142. Al-Abrasyi menjelaskan bahwa Nabi Muhammad SAW menggunakan metode pembelajaran praktis yang melibatkan para sahabat dalam proyek-proyek sosial dan dakwah yang nyata

⁸² George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), 75-84. Makdisi menjelaskan bahwa tradisi *rihlah ilmiah* adalah bentuk pembelajaran berbasis pengalaman yang sangat dihargai dalam tradisi pendidikan Islam klasik.

⁸³ QS. Al-Ghasyiyah : 17-20.

Demikian pula, dalam QS. Yusuf: 111, Allah menegaskan bahwa kisah-kisah dalam Al-Qur'an bukan sekadar cerita untuk hiburan, melainkan ibrah (pelajaran) yang harus direfleksikan dan diaplikasikan:

لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ

*"Sesungguhnya pada kisah-kisah mereka itu terdapat pengajaran bagi orang-orang yang mempunyai akal."*⁸⁴ Konsep *ibrah* (pelajaran dari pengalaman) ini sangat sejalan dengan prinsip refleksi dalam PjBL, di mana mahasiswa tidak hanya mengerjakan proyek tetapi juga merefleksikan apa yang telah dipelajari dan bagaimana pembelajaran tersebut dapat diaplikasikan dalam kehidupan mereka.

Dengan demikian, penerapan PjBL dalam pembelajaran PAI bukan hanya didukung oleh teori pendidikan modern, tetapi juga memiliki landasan teologis dan historis yang kuat dalam tradisi pendidikan Islam. PjBL dapat menjadi jembatan antara tradisi pendidikan Islam yang menekankan pembelajaran berbasis pengalaman dengan tuntutan pendidikan abad ke-21 yang menekankan pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi dan literasi digital.

Dalam konteks pendidikan tinggi, khususnya Pendidikan Agama Islam, strategi pembelajaran yang berbasis praktik reflektif dan pembelajaran berbasis proyek terbukti efektif dalam meningkatkan minat belajar siswa. Pembelajaran yang memungkinkan siswa untuk merefleksikan pengalaman spiritual dan sosial serta menghubungkan teori dengan praktik keagamaan sehari-hari memberikan makna lebih mendalam dan motivasi kuat untuk belajar.⁸⁵

Praktik pembelajaran yang menyelaraskan aktivitas belajar dengan tujuan pembelajaran (penyelarasan konstruktif) juga menambah daya tarik dan relevansi pembelajaran. Hal ini menghindari kesenjangan antara teori dan praktik sehingga siswa merasa hasil belajar lebih nyata dan aplikatif, sehingga minat belajar meningkat secara natural.⁸⁶

⁸⁴ QS. Yusuf: 111

⁸⁵ Nurhayati dan Agus Setiawan, "Strategi Pembelajaran Berbasis dalam Proyek Pendidikan Agama Islam," *Jurnal Pendidikan Islam* 18, no. 1 (2020): 55-59.

⁸⁶ John Biggs dan Catherine Tang, *Mengajar untuk Pembelajaran Berkualitas di Universitas*, edisi ke-4. (Maidenhead: Open University Press, 2011), 90-92.

Berbagai kajian empiris menyebutkan bahwa penerapan strategi belajar yang interaktif, inovatif, dan aplikatif bersama dengan praktik lapangan yang kontekstual dapat meningkatkan minat belajar secara signifikan. Dalam pembelajaran PAI, strategi penggabungan tersebut mampu mengembangkan dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik siswa secara seimbang.⁸⁷

Kemudian dalam pengembangan media pembelajaran dirancang untuk meningkatkan efektivitas proses belajar mengajar. Media pembelajaran dapat berupa bahan cetak, audio, visual, atau media digital yang secara khusus dikembangkan untuk mendukung tercapainya tujuan pembelajaran.⁸⁸ Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), media pembelajaran digunakan untuk menyampaikan materi ajaran agama secara lebih menarik dan mudah dipahami oleh siswa, serta untuk mengintegrasikan nilai-nilai spiritual dalam proses pembelajaran secara holistik.⁸⁹

Penggunaan media yang tepat dapat meningkatkan minat belajar dan pemahaman terhadap materi agama, serta mendorong keterlibatan aktif siswa dalam proses pembelajaran. Salah satu jenis media yang sedang berkembang dan relevan adalah media berbasis video, yang memungkinkan penyajian konten secara visual dan audio, sehingga memudahkan penanaman nilai-nilai agama secara kontekstual dan reflektif.⁹⁰ Proyek video reflektif adalah metode pembelajaran di mana siswa tidak hanya menjadi penonton, tetapi juga produser konten video yang merefleksikan pemahaman dan pengalaman belajar mereka. Proyek ini menggabungkan aspek kreatif dan analitis dengan memberikan ruang bagi siswa untuk menganalisis dan merefleksikan konsep agama yang telah dipelajari melalui media video.⁹¹ Pembelajaran berbasis proyek video reflektif memiliki keunggulan

⁸⁷ Siti Mulyani, "Pengaruh Strategi Pembelajaran dan Praktik Terhadap Minat Belajar Mahasiswa PAI," *Al-Mizan: Jurnal Pendidikan Islam* 15, no. 2 (2022): 120-125.

⁸⁸ Ruth C. Clark dan Richard E. Mayer, *E-Learning dan Ilmu Instruksi: Pedoman Terbukti bagi Konsumen dan Perancang Pembelajaran Multimedia*, edisi ke-4 (San Francisco: Pfeiffer, 2016), 15-20.

⁸⁹ Ahmad Rifa'i, *Media Pembelajaran Pendidikan Agama Islam* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2018), 34-36.

⁹⁰ Richard E. Mayer, *Pembelajaran Multimedia*, edisi ke-2 (Cambridge: Cambridge University Press, 2009), 89-95.

⁹¹ Keri-Lee Smalley, "Menggunakan Proyek Video Reflektif dalam Pendidikan Tinggi," *Jurnal Multimedia dan Hypermedia Pendidikan* 28, no. 3 (2019): 233-243.

dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis, komunikasi, dan literasi digital, yang semuanya esensial dalam pendidikan modern, termasuk pendidikan agama.⁹² Selain itu, video reflektif dapat memperkuat pemahaman konsep-konsep agama secara mendalam, karena siswa harus mengolah dan menyusun ulang pengetahuan dalam bentuk visual dan narasi yang bermakna.⁹³

Beberapa penelitian menyatakan bahwa penerapan proyek video reflektif dalam pembelajaran agama dapat meningkatkan keterlibatan siswa, motivasi belajar, dan kemampuan literasi agama. Hal ini dikarenakan proses pembuatan video mengharuskan siswa untuk menerapkan teori ke dalam konteks nyata serta melakukan refleksi kritis terhadap nilai-nilai yang dipelajari.⁹⁴ Oleh karena itu, pengembangan media proyek reflektif video sangat potensial sebagai inovasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam untuk meningkatkan kualitas pendidikan dan hasil belajar siswa.⁹⁵

5. Literasi Keagamaan Mahasiswa

Sebelum membahas pengertian literasi keagamaan secara lebih dalam, perlu dilakukan diferensiasi konseptual terhadap tiga istilah yang sering dikacaukan dalam diskursus akademik di Indonesia yaitu literasi agama, literasi Islam, dan literasi keagamaan. Ketiganya bukan sinonim mereka memiliki cakupan, fokus, dan asumsi epistemik yang berbeda. Tanpa kejelasan terminologis, seluruh argumen sub-bab ini akan kehilangan ketajamannya.

Literasi agama (*religion literacy*) adalah istilah yang lebih banyak digunakan dalam tradisi *comparative religion studies*. Fokusnya adalah pengetahuan tentang berbagai agama secara komparatif seseorang yang literat secara agama dapat membandingkan ajaran Buddha, Kristen, Islam, dan Hindu secara setara. Asumsi epistemiknya adalah bahwa agama dapat dipelajari sebagai objek netral, dan posisi

⁹² David Jonassen, *Belajar Memecahkan Masalah dengan Teknologi: Perspektif Konstruktivis*, edisi ke-2 (Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2004), 105-110.

⁹³ Smalley, "Menggunakan Proyek Video Reflektif dalam Pendidikan Tinggi," 235-236.

⁹⁴ Nur Aisyah dan Agus Santoso, "Meningkatkan Literasi Keagamaan Melalui Pembelajaran Reflektif Berbasis Video," *Al-Tahrir: Jurnal Pendidikan Islam* 21, no. 2 (2021): 102-110.

⁹⁵ Rifa'i, *Media Pembelajaran Pendidikan Agama Islam*, 45-48.

pelajar adalah pengamat lintas-tradisi. Pendekatan ini, sebagaimana akan didiskusikan, kurang sesuai dengan paradigma PAI yang konfesional.⁹⁶

Literasi Islam (*Islamic literacy*), sebaliknya, adalah istilah yang berkembang dalam tradisi pendidikan Islam internal termasuk pesantren, madrasah, dan institusi pendidikan tinggi Islam. Fokusnya adalah penguasaan ajaran Islam secara mendalam dari dalam tradisi. Seseorang yang literat secara Islam mampu membaca al-Qur'an, memahami hadis, menguasai dasar-dasar fiqh, dan menerapkan ajaran Islam dalam kehidupan. Asumsi epistemiknya adalah bahwa Islam adalah sistem normatif yang dianut, dan posisi pelajar adalah penganut yang mendalami.⁹⁷ Pendekatan ini sesuai untuk pesantren dan institusi pendidikan Islam, tetapi memiliki keterbatasan untuk PAI di PTU khususnya di fakultas non-keagamaan karena ia kurang membuka ruang bagi dialog dengan disiplin keilmuan lain dan pluralitas pengalaman keagamaan mahasiswa.

Literasi keagamaan (*Religious literacy*), sebagai istilah ketiga, lahir dari sintesis tradisi cultural studies dan pedagogi agama, terutama melalui karya Diane L. Moore, Stephen Prothero, dan Adam Dinham. Fokusnya adalah kapasitas seseorang untuk membaca, menafsirkan, dan menghidupi keberagamaan dalam konteks suatu kapasitas yang melampaui sekadar penguasaan informasi agama (literasi agama) maupun sekadar kepatuhan dalam tradisi tertentu (literasi Islam). Asumsi epistemiknya adalah bahwa agama merupakan praktik kultural yang situated (terletak dalam konteks) dan dialogis. Posisi pelajar adalah konstruktor makna yang reflektif ia tidak hanya menerima ajaran, juga tidak hanya membandingkan tradisi-tradisi, melainkan menafsirkan tradisinya sendiri dalam konteks kehidupannya.⁹⁸

⁹⁶ Diana L. Eck, *A New Religious America: How a "Christian Country" Has Become the World's Most Religiously Diverse Nation* (San Francisco: HarperOne, 2001).

⁹⁷ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), konteks pendidikan Islam Indonesia dalam Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru* (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999), 165-187.

⁹⁸ Adam Dinham dan Martha Shaw, *RE for Real: The Future of Teaching and Learning about Religion and Belief* (London: Goldsmiths, University of London, 2015), 14-22.

Pertanyaan teoretik yang harus dijawab mengapa penelitian ini memilih kerangka literasi keagamaan dan bukan literasi agama atau literasi Islam adalah sebagai berikut :

1. Pertama, kompatibilitas dengan paradigma konfesional PAI. Literasi agama, yang lahir dari paradigma *comparative religion* sekuler, kurang sesuai dengan PAI yang konfesional, ia mengasumsikan posisi pengamat eksternal yang tidak relevan untuk pembelajaran Islam yang ditujukan untuk Muslim. Literasi Islam, sebaliknya, terlalu internal dan kurang membuka ruang dialogis. Literasi keagamaan, dalam rumusan Moore, justru menawarkan keseimbangan yang tetap mengakui posisi pelajar dalam tradisi tertentu (konfesional), namun mendorong kapasitas reflektif-interpretatif yang membuka ruang dialog.⁹⁹
2. Kedua, kesesuaian dengan karakteristik mahasiswa PTU. Bagi mereka, literasi Islam yang menuntut penguasaan teks klasik secara mendalam dapat terasa terlalu menuntut, sementara literasi agama yang komparatif dapat terasa terputus dari komitmen pribadi mereka. Literasi keagamaan menawarkan jalur tengah, ia memperkenalkan kerangka membaca keberagaman secara reflektif dengan tetap menghormati posisi konfesional mahasiswa.¹⁰⁰
3. Ketiga, relevansi dengan tantangan era digital. Sebagaimana didiskusikan pada sub-bab sebelumnya, mahasiswa kontemporer berhadapan dengan ekosistem informasi keagamaan yang fragmentaris dan terdistorsi secara algoritmik. Yang mereka butuhkan bukan sekadar lebih banyak pengetahuan agama (literasi agama tidak menjawab ini), juga bukan sekadar penguasaan ajaran internal (literasi Islam tidak menjawab navigasi epistemik), melainkan kapasitas membaca dan menafsirkan ekosistem informasi keagamaan secara reflektif dan inilah yang ditawarkan literasi keagamaan.¹⁰¹

⁹⁹ Diane L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education* (New York: Palgrave Macmillan, 2007), 78-95.

¹⁰⁰ Komaruddin Hidayat, *Agama Punya Seribu Nyawa* (Jakarta: Noura Books, 2012), 145-152.

¹⁰¹ Heidi A. Campbell, ed., *Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds* (London: Routledge, 2012), 1-20.

4. Keempat, operasionalisasi yang lebih siap untuk penelitian eksperimen. Kerangka literasi keagamaan Moore menawarkan tiga dimensi operasional yang jelas *religious knowledge*, *interpretative understanding*, dan *social engagement* yang dapat diturunkan menjadi indikator pengukuran yang terstandar. Literasi agama dan literasi Islam tidak memiliki kerangka operasional yang sama jelasnya untuk konteks penelitian eksperimen. Bagi penelitian yang menempatkan literasi keagamaan sebagai variabel terikat yang akan diukur secara kuantitatif (pretest-posttest), kejelasan operasional ini menjadi pertimbangan metodologis yang krusial.

Berdasarkan pertimbangan-pertimbangan tersebut, pengertian literasi keagamaan yang dipakai dalam penelitian ini adalah Literasi keagamaan (*Religious literacy*) kapasitas multidimensi seseorang untuk menguasai pengetahuan substantif tentang ajaran agamanya yang berakar pada sumber-sumber otoritatif, menafsirkan ajaran tersebut secara reflektif dalam konteks historis dan kontemporer, dan menghidupinya secara terlibat dalam praktik sosial dengan kesadaran terhadap pluralitas tafsir internal, dialog dengan tradisi keagamaan lain, dan kemampuan menavigasi ekosistem informasi keagamaan kontemporer secara epistemik bertanggung jawab.

Moore mengajukan argumen yang menjadi pijakan penting bagi penelitian ini, yakni bahwa buta huruf keagamaan (*religious illiteracy*) bukan sekadar kekurangan pengetahuan, melainkan sumber konflik sosial. Ketidakmampuan memahami agama secara kompleks, menurut Moore, melahirkan tiga patologi, yaitu esensialisasi yang menyederhanakan agama menjadi satu esensi tunggal, dekontekstualisasi yang memisahkan ekspresi keagamaan dari konteks sejarah dan sosialnya, dan polarisasi yang mereduksi kemajemukan menjadi oposisi biner.¹⁰² Dinham dan Shaw memperluas argumen ini pada ranah kebijakan dengan menegaskan bahwa literasi keagamaan merupakan kompetensi publik yang

¹⁰² Diane L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education* (New York: Palgrave Macmillan, 2007), 3-27.

diperlukan dalam masyarakat pasca-sekuler.¹⁰³ Dalam konteks PTU di Indonesia, ketiga patologi Moore memiliki relevansi diagnostik yang tajam, sebab persoalan keberagaman mahasiswa hari ini justru banyak bersumber dari cara membaca agama yang esensialis, tercerabut dari konteks, dan cenderung biner.

Perkembangan mutakhir dalam kajian literasi keagamaan memperkuat pilihan konstruk tersebut sekaligus memperluas dasar teoretiknya. Kajian dalam *Journal of Beliefs & Values* secara eksplisit menghubungkan literasi keagamaan dengan keterampilan abad ke-21, sehingga literasi keagamaan tidak lagi dibaca sebagai kompetensi keagamaan yang terpisah, tetapi sebagai bagian dari perangkat kompetensi yang dibutuhkan pelajar kontemporer.¹⁰⁴ Sejalan dengan itu, kajian dalam *Religious Education* melakukan elaborasi konseptual atas literasi keagamaan sebagai suatu bentuk literasi dalam kerangka pembelajaran abad ke-21, dengan menempatkannya dalam satu rumpun bersama literasi digital, literasi kritis, dan literasi budaya.¹⁰⁵ Kedua kajian mutakhir tersebut memberikan legitimasi teoretik bagi posisi penelitian ini bahwa literasi keagamaan layak diperlakukan sebagai konstruk yang dapat dikembangkan melalui intervensi instruksional berbasis media digital, sebagaimana literasi-literasi lain dalam kerangka pembelajaran abad ke-21.

Selain itu, kerangka kompetensi lintas budaya dalam pendidikan keagamaan menawarkan tiga jenis kompetensi yang saling berkaitan, yaitu kompetensi personal yang berkenaan dengan pemahaman atas identitas dan keyakinan diri, kompetensi komparatif yang berkenaan dengan kemampuan membandingkan tradisi keyakinan secara adil, dan kompetensi kolaboratif yang berkenaan dengan kemampuan bekerja bersama dalam kemajemukan.¹⁰⁶ Ketiga kompetensi tersebut

¹⁰³ Adam Dinham dan Martha Shaw, "Religious literacy Through Religious Education: The Future of Teaching and Learning about Religion and Belief," *Religions* 8, no. 7 (2017): 119, <https://doi.org/10.3390/rel8070119>.

¹⁰⁴ "Linking Religious literacy to 21st Century Skills," *Journal of Beliefs & Values* (2025), <https://doi.org/10.1080/13617672.2025.2501815>.

¹⁰⁵ "Religious literacy as a Literacy? Conceptual Elaboration in a 21st Century Learning Framework," *Religious Education* (2025), <https://doi.org/10.1080/00344087.2025.2510741>.

¹⁰⁶ Kerangka personal, comparative, dan collaborative competencies dalam pendidikan keagamaan lintas budaya dibahas dalam "Religious literacy as a Literacy? Conceptual Elaboration in a 21st Century Learning Framework," *Religious Education* (2025), bandingkan dengan Robert Jackson, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014), 21-36.

berkorespondensi secara fungsional dengan tiga dimensi literasi keagamaan yang dipakai penelitian ini, dan karenanya menjadi dasar pijakan tambahan dalam merumuskan indikator serta menyusun butir instrumen.

a. Tiga Dimensi Literasi Keagamaan

Berdasarkan sintesis kerangka Moore, Prothero, Dinham dan Shaw, serta kajian mutakhir yang telah dipaparkan, penelitian ini mengoperasionalkan literasi keagamaan mahasiswa ke dalam tiga dimensi, yaitu *religious knowledge (knowing)*, *interpretative understanding (understanding)*, dan *social engagement (engaging)*. Ketiga dimensi ini tidak disusun secara arbitrer, melainkan mengikuti logika progresi kognitif-afektif dari penguasaan pengetahuan menuju kemampuan menafsirkan, lalu menuju kesediaan bertindak dalam ruang sosial. Struktur tiga dimensi ini sekaligus menjadi kerangka penyusunan instrumen tes literasi keagamaan dalam penelitian ini.

Dimensi pertama, *religious knowledge*, mencakup penguasaan pengetahuan dasar keagamaan, meliputi konsep akidah, rukun Islam, sumber ajaran, sejarah keislaman, dan terminologi pokok dalam khazanah keilmuan Islam. Dimensi ini berpijak pada teori religiositas Glock dan Stark yang menempatkan dimensi intelektual sebagai salah satu dari lima dimensi religiositas, yakni pengetahuan tentang ajaran agama yang dianut.¹⁰⁷ Kontribusi teoretik tambahan datang dari fenomenologi sosial Alfred Schutz melalui konsep *stock of knowledge*, yaitu perbendaharaan pengetahuan yang menjadi rujukan taken-for-granted dalam menafsirkan pengalaman sehari-hari.¹⁰⁸ Dalam kerangka Schutz, *religious knowledge* bukan tumpukan informasi yang pasif, melainkan bekal pengetahuan yang berfungsi sebagai kerangka rujukan bagi tindakan. Justifikasi teoretik ini penting untuk menegaskan bahwa penempatan dimensi pengetahuan sebagai dimensi pertama bukanlah kemunduran ke paradigma hafalan, melainkan pengakuan bahwa penafsiran tidak mungkin berlangsung tanpa perbendaharaan pengetahuan yang memadai.

¹⁰⁷ Charles Y. Glock dan Rodney Stark, *Religion and Society in Tension* (Chicago: Rand McNally, 1965), 20-38.

¹⁰⁸ Alfred Schutz, *The Phenomenology of the Social World*, terj. George Walsh dan Frederick Lehnert (Evanston: Northwestern University Press, 1967), 80-96.

Dimensi kedua, *interpretative understanding*, mencakup kemampuan menafsirkan ajaran keagamaan secara kontekstual, membedakan antara ajaran normatif dan praktik kultural, serta menempatkan teks dalam horizon sejarahnya. Dimensi ini ditopang oleh dua kerangka teoretik. Kerangka pertama adalah teori double movement Fazlur Rahman yang mengajukan gerak ganda penafsiran, yakni dari situasi konkret masa pewahyuan menuju prinsip umum, kemudian dari prinsip umum kembali ke situasi konkret masa kini.¹⁰⁹ Kerangka kedua adalah hermeneutika filosofis Gadamer melalui konsep peleburan horizon (*Horizontverschmelzung*), yang menjelaskan pemahaman sebagai peristiwa perjumpaan antara horizon teks dan horizon pembaca.¹¹⁰ Kedua kerangka ini memberikan dasar teoretik mengapa *sosial engagement* tidak dapat diukur melalui butir hafalan, melainkan harus melalui butir yang menuntut mahasiswa membaca kasus dan menimbang penafsiran.

Dimensi kedua inilah yang dalam penelitian ini diperkaya secara substantif dengan kerangka moderasi beragama sebagaimana dirumuskan Kementerian Agama Republik Indonesia. Empat indikator moderasi beragama, yaitu komitmen kebangsaan, toleransi, anti-kekerasan, dan akomodatif terhadap budaya lokal, dijadikan rujukan operasional dalam merumuskan indikator kemampuan interpretatif.¹¹¹ Keempat indikator tersebut dilengkapi nilai-nilai wasathiyyah, khususnya tawassuth sebagai sikap tengah, i'tidal sebagai sikap adil dan proporsional, tasamuh sebagai sikap toleran, dan tawazun sebagai sikap berimbang.¹¹² Integrasi ini memiliki dua keuntungan sekaligus. Pertama, ia menjadikan konstruk *interpretative understanding* tidak melayang sebagai kategori teoretik impor, tetapi berakar pada kerangka kebijakan keagamaan nasional yang berlaku. Kedua, ia memastikan bahwa yang diukur bukan sekadar kemampuan

¹⁰⁹ Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 5-7.

¹¹⁰ Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, terj. Joel Weinsheimer dan Donald G. Marshall, edisi ke-2 (London: Continuum, 2004), 301-307.

¹¹¹ Kementerian Agama RI, Badan Litbang dan Diklat, *Moderasi Beragama* (Jakarta: Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI, 2019), 17-25.

¹¹² Kementerian Agama RI, Ditjen Pendidikan Islam, *Moderasi Beragama Berlandaskan Nilai-Nilai Islam* (Jakarta: Ditjen Pendidikan Islam, 2021), 31-48, M. Quraish Shihab, *Wasathiyyah: Wawasan Islam tentang Moderasi Beragama* (Tangerang: Lentera Hati, 2019), 41-62.

menafsirkan secara umum, melainkan kemampuan menafsirkan secara moderat, yakni penafsiran yang menghindari ekstremitas di kedua ujungnya, baik *ifrath* maupun *tafrith*.

Dimensi ketiga, *social engagement*, mencakup kesediaan dan kemampuan mahasiswa menerjemahkan pemahaman keagamaan menjadi tindakan sosial yang konstruktif dalam lingkungan yang majemuk, meliputi kerja sama lintas keyakinan, resolusi konflik, kepedulian sosial, dan tanggung jawab publik. Dimensi ini bertumpu pada teori modal sosial Putnam yang membedakan *bonding social capital* sebagai ikatan dalam kelompok sejenis dan *bridging social capital* sebagai jembatan antar kelompok berbeda, dengan tiga komponen pokok berupa kepercayaan, norma, dan jaringan.¹¹³ Kontribusi kedua datang dari interaksionisme simbolik Blumer yang menjelaskan bahwa makna terbentuk melalui interaksi sosial dan bahwa tindakan manusia diarahkan oleh makna yang ia lekatkan pada objek dan situasi.¹¹⁴ Dalam kerangka ini, *social engagement* bukan hasil otomatis dari pengetahuan keagamaan, melainkan hasil dari partisipasi dalam interaksi bermakna. Justifikasi teoretik ini memiliki konsekuensi metodologis langsung, yakni bahwa intervensi yang bersifat kolaboratif dan produktif seperti Video PjBL secara teoretis diprediksi lebih kuat pengaruhnya pada dimensi ini dibandingkan intervensi yang bersifat individual-kontemplatif seperti modul digital.

Operasionalisasi ketiga dimensi tersebut ke dalam indikator terukur dan sebaran butir instrumen tes literasi keagamaan disajikan pada tabel berikut.

Tabel 2. 7 Operasionalisasi Tiga Dimensi Literasi Keagamaan dan Sebaran Butir Instrumen

Dimensi	Indikator Operasional	Nomor Butir	Jumlah
<i>Religious Knowledge (knowing)</i>	Penguasaan konsep akidah, rukun Islam, sumber ajaran, sejarah keislaman, dan terminologi pokok keilmuan Islam	1, 2, 3, 4, 5, 12, 20	7
<i>Interpretative Understanding (understanding)</i>	Kemampuan menafsirkan ajaran secara kontekstual, membedakan ajaran normatif dari praktik kultural, serta	6, 8, 9, 11, 16, 17	6

¹¹³ Robert D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon & Schuster, 2000), 19-24, 288-290.

¹¹⁴ Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (Berkeley: University of California Press, 1969), 2-6.

	menakar sikap tawassuth, i'tidal, tasamuh, dan tawazun		
<i>Social Engagement (engaging)</i>	Kesediaan bekerja sama lintas keyakinan, kemampuan resolusi konflik, kepedulian sosial, dan tanggung jawab publik keagamaan	7, 10, 13, 14, 15, 18, 19	7

b. Literasi Keagamaan dalam Konteks Mahasiswa Perguruan Tinggi Umum

Penempatan konstruk literasi keagamaan pada mahasiswa PTU menuntut kejelasan tentang karakteristik subjek yang diteliti. Mahasiswa PTU, sebagaimana telah dibahas pada sub-bab pertama, bukan kategori homogen. Mereka datang dengan biografi keagamaan yang beragam, dari lulusan pesantren hingga lulusan sekolah umum yang nyaris tidak pernah bersinggungan dengan kajian Islam sistematis. Heterogenitas titik berangkat ini memiliki dua implikasi. Pertama, secara pedagogis, intervensi pembelajaran harus dirancang agar dapat diakses oleh spektrum kesiapan yang lebar, dan di sinilah karakter self-paced modul digital memiliki nilai strategis. Kedua, secara metodologis, heterogenitas ini menjustifikasi penggunaan desain pretest-posttest, sebab yang menjadi ukuran keberhasilan bukan skor akhir absolut, melainkan besaran peningkatan (gain) dari titik berangkat masing-masing mahasiswa.

Selain itu, mahasiswa PTU berada dalam kondisi epistemik yang khas. Mereka adalah pengguna intensif platform digital yang setiap hari terpapar konten keagamaan yang tidak terkurasi, sementara pada saat yang sama mereka relatif tidak memiliki perangkat analitis untuk menakar otoritas dan keandalan konten tersebut. Kondisi inilah yang menjadikan literasi keagamaan bukan sekadar kompetensi akademik yang diinginkan, melainkan kebutuhan protektif. Kemampuan mengenali hoaks keagamaan, membedakan dalil yang dikutip secara utuh dari yang dipotong, dan menakar sensitivitas isu keagamaan di ruang publik digital merupakan bagian tak terpisahkan dari literasi keagamaan kontemporer. Dengan demikian, ketiga dimensi literasi keagamaan yang dirumuskan dalam penelitian ini bukan konstruk yang berjarak dari kehidupan mahasiswa, tetapi justru merupakan artikulasi teoretik atas persoalan yang mereka hadapi setiap hari.

B. Kerangka Teoritis

1. Landasan konseptual penelitian

Pembelajaran Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi menghadapi tantangan serius di era digital, antara lain banjir informasi keagamaan yang tidak selalu kredibel, kecenderungan pemahaman tekstual yang sempit, serta lemahnya kemampuan mahasiswa dalam mengaitkan ajaran agama dengan realitas sosial dan dunia digital yang mereka hadapi sehari-hari.¹¹⁵ Kondisi ini berdampak pada rendahnya *Religious literacy* mahasiswa, baik pada aspek pengetahuan keagamaan, kecakapan digital-keagamaan, maupun implementasi nilai-nilai Islam dalam perilaku dan sikap sosial.¹¹⁶

Di sisi lain, konstruktivisme menegaskan bahwa pengetahuan dan sikap tidak terbentuk melalui ceramah satu arah, melainkan melalui proses aktif mengonstruksi makna, mengerjakan tugas autentik, berkolaborasi, dan merefleksikan pengalaman belajar.¹¹⁷ Pembelajaran berbasis proyek memperkuat pandangan ini dengan menempatkan mahasiswa sebagai pelaku utama yang menyelidiki masalah nyata dan menghasilkan produk autentik.¹¹⁸ Dalam kerangka itu, implementasi modul digital yang terstruktur dan penggunaan *Video Project-Based Learning* dalam mata kuliah Pendidikan Agama Islam diposisikan sebagai strategi pedagogis yang memperkaya pengalaman belajar mahasiswa, memberi ruang eksplorasi dan refleksi, sekaligus mengarahkan mereka memproduksi konten keagamaan digital secara kritis dan bertanggung jawab.¹¹⁹ Dengan demikian, secara konseptual terdapat dugaan yang kuat bahwa kedua intervensi tersebut berkontribusi terhadap peningkatan literasi keagamaan mahasiswa.¹²⁰

¹¹⁵ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, terj. Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 2005), 30

¹¹⁶ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. Michael Cole dkk. (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 78

¹¹⁷ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. Michael Cole dkk. (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 78.

¹¹⁸ John W. Thomas, "A Review of Research on Project-Based Learning" (San Rafael, CA: The Autodesk Foundation, 2000), 62.

¹¹⁹ John Dewey, *Experience and Education* (New York: Macmillan, 1938), 66, lihat pula Colin Lankshear dan Michele Knobel, *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning* (Maidenhead: Open University Press, 2011), 70.

¹²⁰ James W. Fraser, *Between Church and State: Religion and Public Education in a Multicultural America* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016), 60.

Struktur teoretik penelitian ini menempatkan *Cognitive Theory of Multimedia Learning* yang dikembangkan Richard E. Mayer sebagai teori payung yang mengikat seluruh variabel intervensi digital, karena teori itu menyediakan penjelasan teoretis tentang bagaimana struktur kognitif manusia mengolah stimulus multimedia melalui saluran ganda dengan kapasitas yang terbatas, sehingga pembelajaran bermakna hanya terjadi ketika mahasiswa menyeleksi, mengorganisasi, dan mengintegrasikan informasi. Teori payung ini diperkuat oleh dua teori pendukung. Yang pertama adalah teori perkembangan kognitif Piaget, yang menempatkan mahasiswa pada tahap operasional formal dengan kapasitas berpikir abstrak, dan menjelaskan adaptasi kognitif melalui asimilasi dan akomodasi ketika skema keagamaan yang lama berhadapan dengan data baru yang memicu ketidakseimbangan kognitif.¹²¹ Yang kedua adalah sembilan peristiwa pembelajaran Gagné, yang memetakan fase instruksional dari menarik perhatian, menyampaikan tujuan, membangkitkan pengetahuan awal, menyajikan materi, hingga memberi umpan balik dan menilai performa, sehingga desain media berlangsung selaras dengan cara kerja psikologi kognitif.¹²²

Kebaruan teoretis penelitian ini terletak pada upaya mempertemukan secara dialektis landasan teknologi instruksional modern dan khazanah pedagogi Islam klasik atau *turats*. Pertemuan ini diajukan sebagai kritik terhadap arus digitalisasi pendidikan agama yang cenderung berpusat pada media, yaitu yang sekadar memindahkan teks cetak ke layar tanpa kesadaran filosofis. Reduksi semacam itu berisiko menghilangkan esensi pendidikan Islam, yang tidak berhenti pada pemindahan informasi, melainkan menuju pembentukan adab, kesadaran spiritual, dan ketajaman nalar. Karena itu penelitian ini menawarkan pendekatan yang berpusat pada keutuhan epistemik, ketika teknologi modern diadopsi pada tataran metode instruksional dan optimasi kognitif, sedangkan *turats* diletakkan sebagai jangkar epistemologis yang menjaga keaslian substansi dan transmisi nilai.

¹²¹ Jean Piaget, *The Psychology of Intelligence*, terj. Malcolm Piercy dan D. E. Berlyne (London: Routledge, 2001), 45-63.

¹²² Robert M. Gagné dkk., *Principles of Instructional Design*, edisi ke-5 (Belmont, CA: Wadsworth, 2005), 190-210.

Dari teori payung tersebut, penelitian ini menurunkan dua jalur pedagogis yang berbeda logika tetapi saling melengkapi. Jalur pertama adalah Modul Digital, yang bekerja melalui belajar mandiri terbimbing. Jalur ini menautkan *elaboration theory* Reigeluth dan teori belajar berdikari Zimmerman dengan konsep *tartib al-'ulum* al-Ghazali dan *qadr al-isti'dad* az-Zarnuji. Reigeluth menekankan pengurutan materi dari gambaran umum menuju rincian yang kemudian dijahit kembali melalui sintesis, sebuah struktur yang sejajar dengan penataan ilmu bertahap menurut kesiapan akal pelajar dalam tradisi Islam. Bahkan Ibnu Khaldun dalam *Muqaddimah* telah menggambarkan pengajaran satu disiplin sebagai tiga putaran yang bergerak dari pokok-pokok yang umum menuju rincian yang mendalam, sebuah gagasan yang secara struktural mendahului prinsip elaborasi dalam desain instruksional modern.¹²³ Modul Digital dalam penelitian ini dirancang dengan mengadopsi arsitektur teks berlapis *turats*, yaitu *matan* sebagai teks ringkas konsep inti, *syarh* sebagai elaborasi penjelasan kontekstual, dan *hashiyah* sebagai catatan kritis atas kasus sosio-religius kontemporer, yang seluruhnya dioperasikan ke dalam fitur digital. Melalui menu belajar mandiri, mahasiswa dilatih mengendalikan ritme, waktu, dan kedalaman belajarnya, dengan keterlibatan metakognitif pada fase perencanaan, pemantauan, dan refleksi diri melalui kuis formatif yang tertanam di setiap unit. Jalur individual-kontemplatif ini memfasilitasi pemrosesan yang mendalam untuk memantapkan pemahaman keagamaan, dan merepresentasikan bentuk modern dari tradisi *tafaqquh fi al-din*, ketika ketekunan menelaah teks secara mandiri dan terstruktur menjadi prasyarat sebelum seseorang masuk ke ruang dialektika sosial.

Jalur kedua adalah Video PjBL, yang bekerja melalui bekerja sama dengan kelompok dan pengalaman. Jalur ini menautkan zona perkembangan proksimal Vygotsky dan teori belajar dari pengalaman Kolb dengan konsep *ta'allum bi al-'amal* dan tradisi *rihlah 'ilmiyah*. Jika Modul Digital menguatkan kognisi individu, Video PjBL menempatkan mahasiswa dalam ekosistem konstruktivisme sosial

¹²³ Ibnu Khaldun, *Muqaddimah*, terj. Franz Rosenthal, jilid 3 (Princeton: Princeton University Press, 1967), 290-296, tentang metode pengajaran ilmu yang ditempuh dalam tiga putaran dari yang umum menuju yang rinci.

melalui proyek pembuatan video reflektif yang dirancang sebagai tugas autentik yang tidak terstruktur rapi, sehingga memicu kompleksitas kognitif dan interaksi sosial yang tinggi. Dalam kelompok kecil yang heterogen, terjadi pembagian peran, ketika mahasiswa dengan bekal keagamaan yang lebih kuat membimbing rekannya dalam menimbang keabsahan sumber, sementara mahasiswa dengan keterampilan digital yang lebih baik membantu memformulasikan pesan keagamaan menjadi representasi visual. Melalui proses ini mahasiswa bergerak dari pembacaan literal menuju penafsiran yang kontekstual, sejalan dengan gerak ganda Fazlur Rahman dan hermeneutika Gadamer, ketika mereka lebih dahulu memahami makna esensial teks lalu memproyeksikan prinsip moralnya untuk menjawab persoalan sosial yang nyata. Secara teoretis, pemrosesan generatif semacam inilah yang diandaikan memperkuat pemahaman interpretatif sekaligus membuka ruang bagi keterlibatan sosial dalam proses belajar, meskipun penguatan tersebut pada akhirnya hanya terbaca melalui kenaikan skor komposit literasi keagamaan, bukan sebagai capaian tiap dimensi yang berdiri sendiri.

Kedua jalur dari modul digital dan video PjBL tidak diletakkan sebagai dua pilihan yang saling meniadakan, melainkan sebagai dua fungsi yang menjawab dua kebutuhan yang berbeda. Modul Digital menyediakan ruang yang lebih tertata untuk membuka kembali dan menata pengetahuan keagamaan yang sudah dimiliki mahasiswa namun tidak lagi terkelola, sedangkan Video PjBL menyediakan ruang yang lebih luas untuk mengolah pengetahuan itu melalui penafsiran, karya, dan komunikasi sosial. Dari dua kebutuhan inilah penelitian ini merumuskan prinsip menarik dan menantang sebagai kerangka bagi penguatan literasi keagamaan mahasiswa perguruan tinggi umum.. Prinsip ini memiliki padanan struktural dalam tradisi keilmuan Islam, yang sejak lama menempatkan penataan ilmu sebagai syarat dan pengamalan ilmu sebagai muaranya. Dengan demikian, menarik menautkan kembali mahasiswa pada proses literasi keagamaannya, sedangkan menantang mendorongnya menghidupkan literasi itu dalam pembacaan atas dunia. Prinsip inilah yang menjadi pijakan bagi pembahasan perbandingan kedua model pada bab pembahasan.

2. Sintesis Teoritis Hubungan antar variabel

Modul Digital merepresentasikan strategi pembelajaran yang menekankan keteraturan, kemandirian, dan kedalaman akses terhadap materi. Ia memberi ruang bagi mahasiswa untuk membaca, mengulang, dan merefleksikan isi secara lebih mandiri, sehingga cocok untuk penguatan pengetahuan dasar keagamaan. Secara konseptual, jalur ini beresonansi dengan tradisi *turats*, khususnya pola belajar kitab klasik yang menuntut ketekunan dan penguasaan teks secara bertahap. Namun resonansi itu tidak otomatis bermakna transformatif, sebab bila modul digital hanya menjadi wadah digitalisasi materi, ia berisiko mereproduksi pola belajar yang pasif. Karena itu efektivitasnya harus dibaca bukan dari kecanggihan medianya, melainkan dari sejauh mana ia mendorong penataan, refleksi, dan pemahaman yang bermakna.

Video PjBL bekerja melalui pembelajaran yang aktif, kolaboratif, dan berbasis produksi karya. Mahasiswa tidak hanya dituntut memahami materi, tetapi juga mengolahnya menjadi representasi visual yang komunikatif dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademik. Jalur ini menuntut penguasaan materi yang tidak berhenti pada hafalan, memaksa mahasiswa memilih dan menyusun makna secara kritis, serta mengandaikan kolaborasi, pembagian peran, negosiasi makna, dan kemampuan mengomunikasikan nilai agama dalam ruang sosial. Karena itu Modul Digital dan Video PjBL diposisikan sebagai dua strategi dengan logika belajar yang berbeda namun komplementer, bukan sebagai alternatif yang saling meniadakan. Perbandingan mekanisme pedagogis keduanya disajikan pada tabel berikut.

Tabel 2. 8 Perbandingan Mekanisme Pedagogis Modul Digital dan Video PjBL

Parameter Pedagogis	Modul Digital (X ₁)	Video PjBL (X ₂)
Paradigma pembelajaran	Individual, kontemplatif, terstruktur (belajar mandiri terbimbing)	Kolaboratif, produktif, kontekstual (konstruktivisme sosial)

Parameter Pedagogis	Modul Digital (X₁)	Video PjBL (X₂)
Mekanisme kognitif	Pemrosesan saluran ganda melalui teks dan infografis, pemrosesan aktif melalui kuis dan studi kasus mandiri	Pemrosesan aktif melalui konstruksi narasi visual, perancah antarsejawat yang memperluas zona perkembangan proksimal
Orientasi kognitif dominan	Mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis	Menganalisis, mengevaluasi, mencipta
Penekanan konseptual pada dimensi	Menonjol pada pengetahuan keagamaan, sedang pada pemahaman interpretatif, terbatas pada keterlibatan sosial	Sedang pada pengetahuan keagamaan, kuat pada pemahaman interpretatif, sangat kuat pada keterlibatan sosial
Resonansi pedagogi Islam	Tradisi <i>tafaqquh</i> dan <i>tartib al- 'ulum</i>	Tradisi <i>ta 'allum bi al- 'amal</i> dan <i>rihlah 'ilmiah</i>
Produk akhir	Penguasaan materi yang terstruktur dan kemampuan menjawab soal berbasis kasus	Hasil video keagamaan yang dapat dipertanggungjawabkan secara akademik dan sosial

3. Model Konseptual Penelitian

Gambar 2. 2 Model/Diagram Kerangka Berpikir

