



Deep Learning dalam PAI: Menjembatani Pemahaman dan Praktik Keagamaan Siswa

Effendy Kurnia¹, Saepudin, Insan Nulyaman
Universitas Islam Al-Ihya Kuningan, Indonesia

Abstrak

Pembelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti (PAI-BP) masih menghadapi kesenjangan antara penguasaan pengetahuan keagamaan dan konsistensi praktik siswa. Penelitian ini bertujuan menganalisis bagaimana prinsip deep learning pedagogis—mindful, meaningful, dan joyful learning—diterapkan dalam PAI-BP serta mekanisme kontribusinya terhadap pemahaman dan praktik keagamaan siswa. Penelitian menggunakan studi kasus kualitatif berpendekatan fenomenologis di SMP Al-Ihya Kuningan. Data dihimpun melalui observasi partisipatif, wawancara terbuka dengan unsur kurikulum, dua guru PAI-BP, dan siswa, serta analisis dokumen pembelajaran; keabsahan diperkuat melalui triangulasi sumber, teknik, dan waktu. Temuan menunjukkan pemahaman siswa terstratifikasi pada kategori paham dalam (35%), sedang berkembang (45%), dan masih pemula (20%). Kelas yang menerapkan pembelajaran berbasis fenomena, pertanyaan reflektif, proyek sosial, jurnal refleksi, dan penilaian autentik menunjukkan pemahaman lebih kontekstual serta kecenderungan motivasi ibadah yang lebih intrinsik. Sebaliknya, pembelajaran dominan ceramah-hafalan berkaitan dengan pemahaman fragmentaris dan kepatuhan yang lebih eksternal. Kebaruan penelitian terletak pada temuan bahwa budi pekerti berfungsi sebagai jembatan mediasi antara pemahaman dan praktik, sedangkan kapasitas guru menjadi kondisi penentu implementasi.

Kata kunci: deep learning; pendidikan agama Islam; pemahaman keagamaan; praktik keagamaan; budi pekerti.

Abstract

Islamic Religious Education and Character Education (PAI-BP) continue to face a gap between students' religious knowledge and the consistency of their religious practices. This study analyzes how pedagogical deep learning—mindful, meaningful, and joyful learning—is implemented in PAI-BP and how it contributes to students' religious understanding and practice. A qualitative case study with a phenomenological orientation was conducted at SMP Al-Ihya Kuningan, Indonesia. Data were collected through participatory observation, open-ended interviews with curriculum leadership, two PAI-BP teachers, and students, and analysis of learning documents; credibility was strengthened through source, technique, and time triangulation. Findings indicate three levels of religious understanding: deep understanding (35%), developing (45%), and beginner (20%). Classes using phenomenon-based learning, reflective questioning, social-action projects, reflection journals, and authentic assessment demonstrated more contextual understanding and stronger tendencies toward intrinsic religious motivation. In contrast, lecture-and-memorization-dominated instruction was associated with fragmented understanding and more externally regulated compliance. The

Submitted: 26-05-2026 Approved: 26-06-2026. Published: 31-07-2026

Corresponding author's e-mail: effendykurnia@unisa.ac.id

ISSN: Print 2722-1504 | ONLINE 2721-1002

<https://ejournal.uika-bogor.ac.id/index.php/jpg/index>

study's novelty lies in identifying character education as a mediating bridge between understanding and practice, while teacher capacity functions as a critical implementation condition. These findings support a triadic model linking understanding, character, and practice in transformative PAI-BP learning.

Keywords: *deep learning; Islamic religious education; religious understanding; religious practice; character education.*

INTRODUCTION

Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti (PAI-BP) memikul mandat yang lebih luas daripada transfer pengetahuan doktrinal. Pembelajaran diharapkan membentuk kemampuan memahami ajaran, menilai persoalan kehidupan dengan kerangka etik keislaman, dan menerjemahkan pemahaman tersebut ke dalam ibadah serta perilaku sosial. Persoalannya, praktik pembelajaran yang menempatkan hafalan dan reproduksi jawaban sebagai pusat evaluasi dapat menghasilkan jarak antara mengetahui dan melakukan. Siswa mungkin memperoleh nilai tinggi, tetapi belum tentu mampu menjelaskan alasan moral suatu ajaran, menimbang persoalan kontemporer, atau mempertahankan praktik keagamaan ketika kontrol sekolah berkurang. Dalam konteks remaja yang hidup dalam ekosistem digital, masalah ini semakin penting karena mereka berhadapan dengan arus informasi, tekanan sebaya, dan pengalaman sosial yang bergerak lebih cepat daripada penjelasan satu arah di kelas.

Perbedaan antara pendekatan belajar mendalam dan belajar permukaan telah lama dibahas sejak Marton dan Säljö (1976). Dalam perkembangan mutakhir, deep learning sebagai pendekatan pedagogis—bukan deep learning dalam arti algoritma kecerdasan buatan—menekankan keterlibatan aktif siswa dalam membangun makna, menghubungkan konsep, melakukan refleksi, dan mentransfer pengetahuan ke konteks autentik. Fullan, Quinn, dan McEachen (2018) menempatkan pembelajaran mendalam sebagai proses yang mengubah posisi siswa dari penerima materi menjadi pelaku yang menggunakan pengetahuan untuk memahami dan memengaruhi dunia. Temuan empiris Weng, Chen, dan Ai (2022) menunjukkan bahwa rancangan berbasis aktivitas dan pemecahan masalah dapat meningkatkan keterlibatan, berpikir tingkat tinggi, serta kemampuan memecahkan masalah. Dalam diskursus Indonesia, integrasi meaningful, mindful, dan joyful learning dipandang sebagai kerangka yang saling melengkapi: kebermanaknaan menghubungkan pengetahuan baru dengan pengalaman, kesadaran reflektif menjaga perhatian dan metakognisi, sedangkan pengalaman positif memelihara motivasi dan keberanian bereksplorasi (Feriyanto et al., 2024).

Dimensi mindful memiliki relevansi khusus bagi remaja. Studi Zhao et al. (2024) pada siswa sekolah menengah pertama menunjukkan bahwa beberapa aspek mindfulness berkaitan positif dengan keterlibatan akademik, terutama melalui pengalaman emosi akademik. Penelitian longitudinal Datu, Yang, dan Lau (2022) juga menemukan hubungan positif antara mindfulness, cognitive reappraisal, dan keterlibatan akademik pada siswa sekolah menengah. Bukti tersebut tidak berarti bahwa mindful learning

identik dengan program meditasi; dalam artikel ini *mindful learning* dipahami lebih luas sebagai kehadiran penuh, kesadaran tujuan, kemampuan memonitor proses berpikir, dan refleksi atas konsekuensi moral suatu keputusan. Untuk PAI-BP, karakteristik tersebut penting karena internalisasi nilai agama memerlukan lebih dari pengetahuan deklaratif. Siswa perlu menimbang pengalaman, motif, dampak tindakan, dan hubungan antara ibadah ritual dengan akhlak.

Penelitian pendidikan Islam lima tahun terakhir memperlihatkan kecenderungan serupa. Darlan, Pettalongi, dan Rustina (2021) menunjukkan bahwa pembentukan karakter melalui pendidikan Islam memerlukan integrasi nilai dalam perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan kegiatan sekolah. Mujahid (2021) menemukan bahwa karakter moderat di pesantren terbentuk melalui kombinasi fondasi normatif, visi kelembagaan, pengalaman kontekstual, dan pembiasaan sepanjang kehidupan sekolah. Hastasari, Setiawan, dan Aw (2022) menekankan kekuatan keteladanan serta komunikasi dua arah dalam pendidikan karakter di sekolah berasrama Islam. Masturin (2023) menunjukkan bahwa materi PAI yang dirancang kontekstual dan didukung strategi *active learning* dapat memperkuat karakter. Sementara itu, Ju'subaidi et al. (2024) menunjukkan bahwa pendidikan agama transformatif tidak berhenti pada aspek kognitif doktrinal, tetapi melibatkan siswa dalam pengalaman reflektif, diskusi, pengelolaan aktivitas, dan tanggung jawab sosial. Rangkaian studi ini menegaskan bahwa pengalaman, refleksi, interaksi, dan budaya sekolah merupakan bagian integral dari transformasi nilai.

Kajian yang secara eksplisit menghubungkan *deep learning* dengan PAI juga berkembang. Panuntun et al. (2025) melaporkan bahwa pembelajaran kontekstual, diskusi mendalam, pembiasaan nilai, dan refleksi personal membantu internalisasi etos kerja, tanggung jawab, dan integritas. Penelitian Yuliani dan Hanif (2026) menempatkan *deep learning* sebagai mekanisme kelembagaan untuk menguatkan karakter mandiri dan berpikir kritis dalam PAI. Kendati demikian, sebagian kajian masih berfokus pada desain konseptual, kesiapan guru, atau satu jenis keluaran belajar. Masih terbatas bukti lapangan yang menjelaskan mekanisme hubungan antara pemahaman keagamaan, budi pekerti, dan praktik keagamaan secara bersamaan pada jenjang SMP; demikian pula belum banyak penelitian yang memeriksa mengapa kebijakan sekolah yang sama dapat menghasilkan praktik pedagogis berbeda antar guru.

Kesenjangan tersebut menjadi titik tolak penelitian ini. Kebaruan penelitian bukan sekadar menunjukkan bahwa pembelajaran aktif lebih menarik daripada ceramah, melainkan mengajukan penjelasan empiris tentang mekanisme triadik: pemahaman keagamaan menjadi lebih fungsional ketika siswa menghubungkan konsep dengan fenomena nyata; budi pekerti menyediakan arena internalisasi dan evaluasi moral; praktik keagamaan menjadi lebih berkelanjutan ketika nilai beralih dari regulasi eksternal menuju motivasi yang lebih intrinsik. Penelitian juga mengidentifikasi kapasitas guru sebagai kondisi implementasi yang dapat memperkuat atau memutus

hubungan ketiga dimensi tersebut. Dengan demikian, fokus penelitian diarahkan pada pertanyaan: bagaimana prinsip deep learning diterapkan dalam pembelajaran PAI-BP, bagaimana pola pemahaman dan praktik keagamaan siswa terbentuk, serta bagaimana budi pekerti menjembatani hubungan antara pemahaman dan praktik.

Penelitian ini bertujuan menganalisis implementasi deep learning dalam PAI-BP di SMP Al-Ihya Kuningan dan menyusun sintesis mekanisme yang menghubungkan pemahaman, budi pekerti, dan praktik keagamaan. Secara ilmiah, artikel ini diharapkan memperluas diskusi deep learning dari keluaran kognitif menuju transformasi nilai dan perilaku. Secara praktis, temuan dapat menjadi dasar bagi sekolah dan guru PAI-BP untuk merancang pembelajaran yang menggunakan fenomena, pertanyaan reflektif, pengalaman nyata, dukungan teman sebaya, dan asesmen autentik tanpa mengabaikan keterbatasan infrastruktur dan variasi kapasitas guru.

METHOD

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus dan orientasi fenomenologis. Studi kasus dipilih karena fenomena yang dikaji terikat pada satu konteks kelembagaan, yaitu implementasi pembelajaran mendalam dalam PAI-BP di SMP Al-Ihya Kuningan, Kabupaten Kuningan, Jawa Barat. Pendekatan ini memungkinkan analisis hubungan antara kebijakan kurikulum, praktik guru, pengalaman siswa, dan budaya keagamaan sekolah dalam konteks kehidupan nyata (Yin, 2018). Orientasi fenomenologis digunakan untuk memahami bagaimana guru dan siswa memberi makna pada pengalaman belajar, perubahan pemahaman, motivasi beribadah, dan internalisasi budi pekerti. Penelitian lapangan dilaksanakan pada semester genap tahun ajaran 2025/2026 dalam rangkaian penelitian Januari–Juni 2026.

Situs penelitian merupakan sekolah menengah pertama swasta berbasis Islam yang mengintegrasikan sistem pendidikan nasional, tradisi pondok modern, serta pesantren salaf dan tahfiz. Pemilihan lokasi dilakukan secara purposif karena sekolah telah memasukkan orientasi pembelajaran mendalam dalam dokumen Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP) dan memiliki variasi nyata dalam praktik mengajar guru PAI-BP. Variasi tersebut penting secara analitis karena memungkinkan penelitian membandingkan pola pengalaman siswa dalam kelas yang lebih student-centered dengan kelas yang masih dominan teacher-centered, tanpa mengubah penelitian menjadi eksperimen kuantitatif.

Sumber data primer berasal dari observasi pembelajaran, wawancara terbuka, dan pengalaman siswa. Korpus utama artikel mencakup dua guru PAI-BP, satu fungsi wakil kepala sekolah bidang kurikulum yang dijabat oleh salah satu guru, dan delapan wawancara siswa yang dianalisis konsisten dalam bagian hasil penelitian. Siswa berasal dari beberapa tingkat dan kelas dengan pengalaman pedagogis berbeda. Untuk kepentingan publikasi, identitas siswa disamarkan menjadi S1–S8, sedangkan guru disebut G1 dan G2. Dokumen sekunder mencakup KOSP, rencana pembelajaran,

instrumen penilaian spiritual dan karakter, jurnal refleksi, portofolio, arsip kegiatan keagamaan, serta dokumentasi program sekolah. Angka persentase yang muncul dalam artikel—misalnya kategori pemahaman atau rutinitas ibadah—diposisikan sebagai data deskriptif dari dokumen evaluasi sekolah, bukan sebagai estimasi populasi atau bukti kausal statistik.

Observasi dilakukan secara partisipatif terhadap proses pembelajaran PAI-BP, interaksi guru-siswa, penggunaan pertanyaan, diskusi, aktivitas proyek, refleksi, serta bentuk penilaian. Fokus observasi diarahkan pada indikator deep learning: keterhubungan konsep dengan pengalaman, eksplorasi pertanyaan, kemampuan menggunakan alasan, refleksi proses berpikir, keterlibatan emosional yang produktif, dan transfer nilai ke tindakan. Wawancara bersifat open-ended dengan struktur corong: pertanyaan dimulai dari pengalaman umum belajar PAI-BP, kemudian bergerak pada peristiwa spesifik, alasan siswa menjalankan ibadah, pengalaman perubahan perilaku, serta persepsi tentang strategi guru. Dokumentasi digunakan untuk mengecek konsistensi antara pernyataan informan dan jejak perencanaan atau penilaian.

Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi teknik, sumber, dan waktu. Pernyataan guru mengenai strategi pembelajaran dibandingkan dengan observasi kelas dan dokumen perencanaan; pengalaman siswa dibandingkan antar kelas dan dengan catatan penilaian; temuan yang berpotensi situasional diperiksa pada waktu pembelajaran atau kegiatan yang berbeda. Prosedur ini mengikuti prinsip kredibilitas penelitian kualitatif, yaitu mencari konvergensi sekaligus mempertahankan kasus yang berbeda agar analisis tidak hanya menampilkan data yang mendukung asumsi peneliti (Creswell & Creswell, 2018).

Analisis dilakukan secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian data, dan penarikan serta verifikasi kesimpulan (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Tahap pertama adalah pengodean awal terhadap unit makna seperti “mengaitkan dengan kehidupan”, “hafal tetapi sulit menjelaskan”, “ibadah karena wajib”, “refleksi diri”, “proyek sosial”, “dukungan teman”, “keterbatasan teknologi”, dan “kesenjangan kapasitas guru”. Tahap kedua mengelompokkan kode ke dalam tema yang lebih besar: kedalaman pemahaman, regulasi motivasi keagamaan, arsitektur pembelajaran, internalisasi budi pekerti, asesmen autentik, dan kondisi implementasi. Tahap ketiga membangun matriks perbandingan antar pengalaman kelas, kemudian memeriksa bukti negatif atau tidak konsisten. Sebagai contoh, siswa yang berada di antara dua pola ekstrem tidak dipaksa masuk ke kategori “mendalam” atau “konvensional”, melainkan dipertahankan sebagai bukti bahwa latar keluarga dan motivasi personal turut memengaruhi hasil.

Interpretasi temuan menggunakan beberapa lensa konseptual secara terbatas. Meaningful learning digunakan untuk membaca kemampuan menghubungkan konsep baru dengan struktur pengetahuan dan pengalaman yang telah dimiliki (Ausubel, 1968). Self-Determination Theory digunakan untuk membedakan praktik yang terutama dikendalikan sanksi dan kewajiban dengan praktik yang semakin dihayati sebagai pilihan

serta kebutuhan diri (Deci & Ryan, 2000). Social learning digunakan untuk memahami keteladanan dan dukungan teman sebaya (Bandura, 1986). Kerangka tersebut tidak diperlakukan sebagai kategori yang memaksa data, melainkan sebagai perangkat interpretasi setelah tema empiris terbentuk. Karena desain penelitian bersifat kualitatif dan non-eksperimental, istilah “meningkatkan” dibaca sebagai pola kontribusi yang didukung konvergensi data, bukan klaim sebab-akibat yang telah diuji melalui randomisasi.

Pengumpulan dan analisis data dilakukan secara iteratif. Catatan observasi awal digunakan untuk menyempurnakan pertanyaan wawancara berikutnya; pernyataan wawancara yang menonjol ditelusuri kembali pada dokumen atau situasi pembelajaran; dan temuan sementara dibandingkan dengan kasus yang tidak sesuai. Proses ini penting karena kategori “kelas mendalam” dan “kelas konvensional” tidak digunakan sebagai label apriori yang menutup variasi. Beberapa siswa menunjukkan pola campuran: memahami konsep dasar dengan baik tetapi belum konsisten dalam praktik, atau memiliki praktik ibadah cukup rutin karena dukungan keluarga meskipun pengalaman kelasnya kurang reflektif. Kasus-kasus tersebut dipertahankan sebagai bagian analisis untuk menguji batas penjelasan pedagogis.

Unit analisis bukan individu guru sebagai objek penilaian personal, melainkan pola implementasi pembelajaran dan konsekuensi pengalaman yang muncul. Oleh sebab itu, data guru dibaca bersama bukti perencanaan, observasi, asesmen, dan respons siswa. Strategi ini mengurangi risiko menyimpulkan kualitas pembelajaran hanya dari deklarasi informan. Dalam penulisan artikel, identitas siswa dianonimkan karena mereka merupakan peserta didik usia sekolah, sedangkan kutipan dipilih secara terbatas untuk menunjukkan pola makna, bukan untuk mengekspos riwayat pribadi. Informasi yang berpotensi mengidentifikasi siswa tidak dimasukkan ke dalam naskah publikasi.

Jejak analisis disusun dalam matriks tema–sumber yang memetakan apakah suatu temuan didukung wawancara guru, siswa, observasi, dan dokumen. Temuan disebut kuat apabila memperoleh dukungan dari lebih dari satu teknik atau sumber dan tidak dibantah oleh bukti yang lebih relevan. Angka internal sekolah diperlakukan sebagai data pendukung, kemudian diperiksa maknanya melalui data kualitatif. Pendekatan ini memungkinkan artikel mempertahankan kekuatan deskriptif angka tanpa mengubah studi kasus menjadi survei kuantitatif. Pada tahap akhir, peneliti menyusun proposisi mekanisme triadik pemahaman–akhlak–praktik dan memeriksa kembali apakah setiap hubungan memiliki bukti empiris yang memadai.

Tabel 1. Sumber data dan fokus analisis

Sumber data	Cakupan	Fokus analisis
Wawancara	2 guru PAI-BP; fungsi wakasek kurikulum; 8 siswa	Pengalaman belajar, strategi guru, pemaknaan ibadah, perubahan perilaku
Observasi	Proses pembelajaran dan kegiatan keagamaan	Interaksi, pertanyaan, diskusi, refleksi, proyek, praktik nilai

Sumber data	Cakupan	Fokus analisis
Dokumen	KOSP, rencana pembelajaran, penilaian spiritual/karakter, jurnal, portofolio	Konsistensi kebijakan, asesmen, kategori pemahaman, jejak program

RESULTS AND DISCUSSION

A. Temuan penelitian

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa persoalan utama PAI-BP bukan kekurangan aktivitas keagamaan formal. Sekolah telah memiliki shalat berjamaah, program infak, kegiatan Rohis, tahfiz, marawis, pembiasaan 5S, dan program karakter. Variasi justru muncul pada kedalaman makna yang dibangun siswa dan pada kemampuan guru menghubungkan kegiatan tersebut dengan pembelajaran. Hasil analisis disajikan dalam lima tema: stratifikasi pemahaman keagamaan, pergeseran dari kepatuhan struktural menuju motivasi intrinsik, variasi implementasi deep learning antar guru, peran budi pekerti sebagai jembatan, dan kondisi kelembagaan yang menentukan keberlanjutan.

Tabel 2. Sintesis temuan utama

Dimensi	Bukti deskriptif	Makna analitis
Pemahaman	35% paham dalam; 45% berkembang; 20% pemula	Kedalaman ditandai kemampuan menghubungkan konsep, fenomena, dan keputusan
Praktik	70% rutin shalat mandiri; motivasi berbeda antar pengalaman kelas	Rutinitas perlu dibedakan dari internalisasi motivasi
Pedagogi	Kesenjangan student-centered dan teacher-centered antar guru	Kapasitas guru menjadi kondisi implementasi utama
Budi pekerti	Proyek karakter, 5S, AKHLAK, pendekatan restoratif	Akhlaq menjembatani pengetahuan agama dan tindakan
Aksi sosial	Dokumen sekolah melaporkan penurunan bullying 40% pascaprojek	Transfer nilai tampak ketika pembelajaran menghasilkan konsekuensi sosial

Sumber: Data penelitian, 2026

B. Stratifikasi pemahaman: dari hafalan menuju pemaknaan kontekstual

Dokumen “Penilaian Spiritual” sekolah mengelompokkan pemahaman keagamaan siswa menjadi “Paham Dalam” 35%, “Sedang Berkembang” 45%, dan “Masih Pemula” 20%. Kategori tersebut tidak semata-mata dibedakan oleh banyaknya istilah agama yang dapat disebutkan. Siswa pada kategori awal cenderung mampu mengingat unsur pokok, tetapi kesulitan menjelaskan hubungan sebab, makna, atau penerapan. Pada kategori berkembang, siswa memahami konsep dasar tetapi belum konsisten menganalisis persoalan. Siswa pada kategori paham dalam mampu menjelaskan dengan bahasa sendiri, membandingkan pandangan, menghubungkan ajaran dengan masalah aktual, dan mengevaluasi tindakannya.

Perbedaan tersebut terlihat dalam wawancara. Seorang siswa pada pola pembelajaran yang lebih mendalam menjelaskan shalat bukan hanya sebagai kewajiban, melainkan sebagai relasi personal dengan Allah; siswa lain menghubungkan ibadah dengan akhlak dan menyatakan bahwa keduanya tidak dapat dipisahkan. Sebaliknya,

beberapa siswa yang lebih banyak mengalami ceramah dan hafalan dapat menyebutkan sebagian rukun iman atau rukun Islam tetapi kesulitan menjelaskan detail dan relevansinya. Temuan ini mendukung prinsip *meaningful learning*: pengetahuan lebih bertahan ketika informasi baru dihubungkan dengan pengalaman dan struktur makna yang telah ada (Ausubel, 1968). Dalam studi Weng et al. (2022), aktivitas desain yang menuntut penyelidikan dan pemecahan masalah meningkatkan *deep learning* dan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Meskipun konteks disiplin berbeda, mekanismenya serupa: siswa menjadi produsen makna, bukan hanya reproduktor jawaban.

Pada kelas G1, pembelajaran kerap dimulai dari fenomena. Materi zakat, misalnya, diawali dengan pertanyaan mengenai pendapatan, persentase zakat, alasan normatif, dan dampak sosial; siswa mencari dalil, menghitung, berdiskusi, lalu mempresentasikan argumentasi. Materi sedekah dimulai dari paparan situasi anak yang tidak dapat sekolah atau kemiskinan sekitar, kemudian siswa diminta menimbang perasaan, tanggung jawab, dan tindakan yang mungkin dilakukan. Struktur ini menciptakan lintasan dari pengalaman menuju konsep dan kembali ke tindakan. Siswa menyatakan bahwa materi lebih mudah diingat karena “mengerjakan sendiri” dan karena pembelajaran membantu mereka “mengetahui diri”, bukan hanya membaca teori.

Temuan tersebut konsisten dengan sintesis Feriyanto et al. (2024) bahwa *meaningful*, *mindful*, dan *joyful learning* bekerja secara saling melengkapi. Namun, data penelitian ini menambahkan dimensi penting: pada PAI-BP, “*meaningful*” tidak cukup diukur melalui penguasaan konsep, melainkan perlu terlihat pada kemampuan menghubungkan dalil, pengalaman moral, dan keputusan. Nilai konseptual yang tinggi tetapi tidak dapat dipindahkan ke situasi kehidupan merupakan bentuk pemahaman yang belum utuh. Karena itu, asesmen autentik menjadi bagian dari arsitektur *deep learning*, bukan sekadar tahap akhir.

Dokumen evaluasi sekolah melaporkan rerata hasil tes konseptual kelas yang menggunakan pendekatan pembelajaran mendalam sekitar 25% lebih tinggi daripada kelas yang dominan konvensional. Angka tersebut perlu dibaca hati-hati karena kelas tidak dibentuk melalui randomisasi dan penelitian ini tidak mengendalikan kemampuan awal. Akan tetapi, data tersebut berkonvergensi dengan observasi, dokumen proyek, dan wawancara: perbedaan paling jelas justru tampak pada presentasi, proyek, jurnal amal, dan kemampuan menjawab pertanyaan kontekstual. Dengan kata lain, bukti yang paling kuat bukan angka tunggal, melainkan pola lintas sumber yang menunjukkan pemahaman lebih elaboratif dan tahan konteks.

Analisis terhadap asesmen memperlihatkan bahwa kedalaman pemahaman muncul ketika siswa menghadapi tugas yang menuntut justifikasi. Dalam penilaian tertulis biasa, siswa dari kedua pola kelas dapat memperoleh hasil yang relatif berdekatan karena materi dapat dipelajari melalui hafalan. Perbedaan membesar ketika siswa harus menjelaskan mengapa suatu tindakan dianggap adil, menerapkan perhitungan zakat pada kasus berbeda, membedakan jihad dari kekerasan, atau mengaitkan ibadah dengan

disiplin dan empati. Tugas-tugas tersebut memerlukan seleksi konsep, argumentasi, dan evaluasi. Dengan demikian, asesmen berfungsi sebagai “mesin epistemik” yang menentukan jenis pengetahuan yang diproduksi: soal reproduktif menghasilkan strategi reproduktif, sedangkan masalah autentik mendorong elaborasi dan transfer.

Temuan tersebut juga mengoreksi anggapan bahwa pemahaman mendalam harus selalu tampil dalam bahasa akademik yang rumit. Beberapa ekspresi siswa justru sederhana tetapi menunjukkan koneksi konseptual yang kuat, misalnya analogi shalat sebagai komunikasi dengan pihak yang dicintai atau pernyataan bahwa ibadah tanpa akhlak seperti tubuh tanpa jiwa. Secara analitis, kemampuan membangun analogi personal merupakan tanda bahwa konsep telah masuk ke jaringan makna siswa. Artinya, guru perlu membedakan kesederhanaan bahasa dari kedangkalan berpikir dan memberi ruang bagi siswa untuk menjelaskan ajaran dengan kosa kata mereka sendiri sebelum menuntut terminologi formal.

C. Praktik keagamaan: dari regulasi eksternal menuju motivasi yang dihayati

Secara struktural, praktik keagamaan siswa tergolong cukup baik. Catatan perkembangan spiritual sekolah menunjukkan sekitar 70% siswa rutin menjalankan shalat lima waktu secara mandiri di rumah, 20% kadang-kadang, dan 10% belum konsisten. Partisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler keagamaan berada pada kisaran 70–80%. Namun, persentase rutinitas tidak otomatis menjelaskan kualitas motivasi. Wawancara menunjukkan polarisasi antara siswa yang menjalankan praktik karena kesadaran dan siswa yang terutama bergerak karena aturan sekolah.

Pada kelompok yang lebih banyak mengalami pembelajaran reflektif dan kontekstual, praktik ibadah dijelaskan dengan bahasa kebutuhan, cinta, tanggung jawab, dan identitas diri. Salah seorang siswa menceritakan transformasi dari sering membolos dan meninggalkan shalat menjadi pengurus Rohis dan lebih disiplin beribadah. Siswa lain menyatakan bahwa pengalaman belajar membuatnya berani tampil dan mengambil peran keagamaan. Sebaliknya, pada pola pembelajaran konvensional terdapat pengakuan bahwa pengajian diikuti “karena wajib”, shalat berjamaah berlangsung karena berada di sekolah, dan beberapa ibadah di rumah tidak konsisten. Perbedaan ini dapat dibaca melalui Self-Determination Theory: regulasi eksternal dan introjected compliance cenderung rapuh ketika pengawasan berkurang, sedangkan internalisasi nilai memberi peluang lebih besar bagi keberlanjutan perilaku (Deci & Ryan, 2000).

Mindful learning berkontribusi pada proses internalisasi melalui refleksi. G1 menggunakan jurnal amal harian, catatan refleksi mingguan, portofolio, dan pertanyaan yang meminta siswa memeriksa motif serta dampak tindakan. Temuan ini mendapat dukungan dari studi Datu et al. (2022) yang menunjukkan hubungan positif mindfulness dengan keterlibatan akademik pada siswa sekolah menengah dan dari Zhao et al. (2024) yang menempatkan acting with awareness sebagai prediktor kuat keterlibatan. Penelitian ini memperluas implikasi tersebut ke konteks keagamaan: refleksi tidak hanya

meningkatkan perhatian terhadap pelajaran, tetapi membantu siswa mengamati kesenjangan antara nilai yang diyakini dan tindakan yang dilakukan.

Dukungan teman sebaya menjadi mekanisme kedua. Kelompok saling mengingatkan, teman shalat, dan keterlibatan Rohis menciptakan kontrol sosial informal yang tidak selalu berbentuk sanksi. Siswa yang memegang peran kepemimpinan keagamaan memperoleh identitas sosial dan tanggung jawab yang memperkuat kebiasaan. Pola ini sejalan dengan Bandura (1986) bahwa pembelajaran perilaku berlangsung melalui observasi, model, ekspektasi, dan penguatan sosial. Temuan Hastasari et al. (2022) tentang keteladanan dan komunikasi dua arah dalam pendidikan karakter sekolah Islam juga relevan: hubungan sosial yang dipercaya membuat nilai lebih mudah bergerak dari aturan menjadi kebiasaan.

Mekanisme ketiga adalah pengalaman nyata. G1 meminta siswa mencoba puasa sunnah, melakukan sedekah langsung, mengerjakan bakti sosial, atau menyelesaikan proyek kampanye anti-bullying berbasis nilai Islam. Dalam proyek anti-bullying, siswa mencari dalil tentang kezaliman, mewawancarai korban, membuat video dan poster, serta menyelenggarakan seminar. Dokumen sekolah melaporkan penurunan kasus bullying 40% pada semester berikutnya. Sekali lagi, angka ini bukan hasil uji eksperimental, tetapi penting karena menunjukkan bahwa tugas PAI dapat dirancang menghasilkan konsekuensi sosial yang dapat diamati. Temuan Ju'subaidi et al. (2024) bahwa pendidikan agama transformatif tumbuh melalui keterlibatan reflektif dan tanggung jawab sosial memberikan dukungan komparatif terhadap pola tersebut.

D. Variasi implementasi antar guru: kebijakan yang sama, pengalaman belajar yang berbeda

Salah satu temuan paling kuat adalah kesenjangan antar guru. Secara kebijakan, KOSP sekolah telah memberi payung bagi pembelajaran mendalam dan mengarahkan penggunaan metode aktif serta penilaian autentik. Namun, kebijakan yang sama menghasilkan praktik berbeda. G1 menggunakan pembelajaran berbasis fenomena, inquiry, diskusi argumentatif, proyek sosial, flipped classroom, multimedia kontekstual, jurnal refleksi, portofolio, dan asesmen proses. G2 secara jujur menggambarkan pola yang lebih konvensional: guru menjelaskan, siswa mencatat, kemudian menjawab pertanyaan atau ulangan. Ia juga mengakui bahwa nilai ujian yang baik belum tentu menunjukkan pemahaman, tetapi keterbatasan kompetensi, waktu, fasilitas, dan kenyamanan mengelola diskusi menghambat perubahan.

Perbedaan ini menguatkan temuan Panuntun et al. (2025) bahwa deep learning dalam PAI menuntut pendekatan kontekstual, diskusi mendalam, pembiasaan nilai, dan refleksi, sekaligus menghadapi tuntutan pedagogis yang tinggi. Yuliani dan Hanif (2026) juga menunjukkan bahwa integrasi deep learning bergantung pada dukungan institusi dan kemampuan guru mengelola pengalaman belajar. Penelitian ini menambahkan bahwa kesiapan tidak hanya berbentuk pengetahuan metode. Ada hambatan psikologis dan budaya profesi. Program peer coaching telah tersedia, tetapi salah satu guru

mengungkapkan rasa malu untuk terlalu sering bertanya kepada guru senior. Dengan demikian, komunitas belajar guru tidak otomatis efektif hanya karena dibentuk; diperlukan budaya aman untuk mencoba, gagal, meminta bantuan, dan menerima observasi sejawat.

Keterbatasan teknologi memperlebar kesenjangan. G2 melaporkan tidak memiliki laptop pribadi, proyektor sekolah sering bermasalah, dan penggunaan video dari telepon seluler tidak menjangkau siswa di belakang. G1 mengembangkan solusi seperti flipped classroom, tetapi strategi tersebut juga mensyaratkan akses perangkat dan internet. Temuan ini penting untuk mengoreksi asumsi bahwa deep learning harus selalu berbasis teknologi canggih. Data lapangan menunjukkan bahwa pertanyaan fenomenologis, diskusi, refleksi, role-play, proyek layanan sosial, dan penilaian autentik dapat dilakukan dengan biaya relatif rendah. Teknologi berfungsi sebagai penguat konteks, bukan inti pendekatan.

Perbedaan evaluasi juga menentukan arah belajar. G1 memberi bobot besar pada proyek, presentasi, jurnal, dan proses, sedangkan tes tertulis menjadi salah satu komponen. G2 lebih mengandalkan ulangan dan ujian. Ketika siswa mengetahui bahwa yang dihargai hanya jawaban tertulis, strategi rasional mereka adalah menghafal. Sebaliknya, ketika siswa harus mempresentasikan alasan, mendokumentasikan proyek, menerima penilaian teman, dan merefleksikan perubahan perilaku, mereka menghadapi tuntutan transfer. Hal ini menjelaskan mengapa asesmen autentik bukan aksesori setelah deep learning, tetapi sinyal yang membentuk cara siswa belajar.

Hasil ini juga sejalan dengan Brown et al. (2023), yang menunjukkan bahwa program profesional berbasis mindfulness bagi guru dapat memengaruhi keterlibatan dan motivasi siswa, meskipun efeknya tidak seragam pada semua keluaran. Pesannya relevan: kualitas pengalaman siswa dipengaruhi oleh kapasitas guru dan kualitas interaksi kelas. Dengan demikian, perbedaan hasil antar kelas dalam penelitian ini tidak seharusnya disederhanakan menjadi “metode bagus versus metode buruk”; perbedaan itu mencerminkan paket kompetensi, keyakinan pedagogis, dukungan fasilitas, asesmen, dan budaya kolaborasi.

Bukti dokumen memperkuat interpretasi tersebut. Analisis rencana pembelajaran yang dilaporkan dalam tesis menunjukkan seluruh dokumen G1 memuat integrasi kognitif, afektif, dan psikomotorik, sedangkan dokumen G2 tidak menunjukkan integrasi tri-dimensi secara eksplisit dan berfokus pada aspek kognitif. Data ini tidak digunakan untuk memberi peringkat personal kepada guru, tetapi untuk menunjukkan bahwa desain tertulis memengaruhi peluang pengalaman siswa. Jika refleksi, aksi, dan asesmen proses tidak direncanakan, ketiganya mudah hilang ketika waktu pembelajaran terbatas. Sebaliknya, ketika integrasi sudah tertanam dalam tujuan, aktivitas, dan rubrik, guru memiliki struktur yang lebih kuat untuk menjaga konsistensi praktik.

Implikasinya, pelatihan guru tidak cukup berupa seminar pengenalan istilah mindful, meaningful, dan joyful. Guru memerlukan latihan mikro dalam menyusun pertanyaan

tingkat tinggi, memilih fenomena yang relevan dan aman, memfasilitasi perbedaan pendapat, membuat rubrik transfer nilai, membaca jurnal refleksi tanpa menghakimi, serta menghubungkan data asesmen dengan perbaikan pembelajaran. Pengembangan profesi juga perlu mengatasi hambatan emosional antarguru. Budaya kolaborasi yang membuat guru junior merasa aman meminta bantuan merupakan prasyarat agar inovasi tidak terkonsentrasi pada satu figur guru unggul.

E. Budi pekerti sebagai jembatan antara pemahaman dan praktik

Temuan sentral penelitian adalah posisi budi pekerti sebagai jembatan. Pada kelas yang mengintegrasikan nilai, materi PAI tidak dipisahkan dari tindakan moral. Pembelajaran iman kepada Allah dikaitkan dengan tawakal dan tanggung jawab; shalat dengan disiplin; zakat dengan empati; hadis tentang ilmu dengan etos belajar; larangan zalim dengan anti-bullying. Integrasi tersebut dibingkai melalui program AKHLAK, budaya 5S, Jumat Berkah, proyek karakter, pembimbingan senior-junior, dan pendekatan restoratif terhadap pelanggaran. Akibatnya, siswa tidak melihat ibadah ritual dan perilaku sosial sebagai dua wilayah terpisah.

Pada kelas G1, proyek karakter disusun tematik dan berjangka. Nilai seperti jujur, sabar, empati, dan ikhlas dipraktikkan, didokumentasikan, direfleksikan, dan dipresentasikan. Dokumen penilaian menunjukkan rerata skor proyek karakter 3,4 dari 4,0 atau 85%, dengan seluruh siswa pada kelas tersebut menyelesaikan proyek tepat waktu. Rerata skor akhlak akhir semester dilaporkan 3,5 dari 4,0, meningkat 0,8 poin dari awal semester. Angka ini tetap perlu dibaca sebagai data evaluasi internal sekolah, tetapi menyediakan bukti proses yang lebih kaya daripada klaim umum "karakter meningkat". Instrumen yang digunakan melibatkan rubrik proyek, jurnal, penilaian teman, laporan orang tua, dan observasi.

Pola tersebut beresonansi dengan penelitian Darlan et al. (2021) yang menekankan integrasi karakter dalam perencanaan, proses, evaluasi, dan kegiatan sekolah; dengan Mujahid (2021) yang menunjukkan bahwa karakter moderat berkembang dari kombinasi nilai normatif dan pengalaman kontekstual; serta dengan Masturin (2023) yang menghubungkan materi PAI kontekstual dan active learning dengan pembentukan karakter. Ju'subaidi et al. (2024) juga menekankan bahwa transformasi pribadi tidak hanya terjadi melalui kelas, tetapi melalui keterlibatan reflektif dalam kehidupan institusi. Temuan penelitian ini memperjelas mekanismenya: budi pekerti menjadi arena tempat konsep agama diuji melalui tindakan, kemudian pengalaman tindakan kembali memperdalam pemahaman.

Pendekatan restoratif terhadap pelanggaran memberikan contoh konkret. Alih-alih langsung menghukum, G1 mengajak siswa menceritakan kejadian, mengenali perasaan, membayangkan posisi korban, memperbaiki kerugian, meminta maaf, atau melakukan konsekuensi edukatif. Struktur ini bersifat mindful karena mengharuskan kesadaran terhadap motif dan dampak; meaningful karena menghubungkan ajaran dengan konflik nyata; dan dapat tetap joyful dalam arti menciptakan ruang aman untuk belajar dari

kesalahan, bukan membuat pelanggaran menjadi hiburan. Pada pola yang lebih represif, beberapa siswa melaporkan rasa takut dan kebingungan tentang keadilan hukuman. Data ini menunjukkan bahwa pendidikan moral tidak cukup melalui nasihat; cara sekolah merespons kesalahan juga merupakan kurikulum moral.

Dari temuan tersebut dapat dirumuskan model triadik pemahaman–akhlak–praktik. Pemahaman menyediakan kerangka kognitif untuk mengenali alasan dan nilai. Akhlak menyediakan disposisi dan kriteria evaluatif yang mengarahkan pilihan. Praktik menyediakan pengalaman tubuh dan sosial yang menguji serta menguatkan makna. Hubungan ketiganya bersifat sirkular, bukan linear. Siswa dapat memahami zakat melalui konsep, mengalami empati melalui perjumpaan dengan kebutuhan nyata, melakukan aksi sosial, lalu kembali menafsirkan zakat dengan kedalaman baru. Inilah kontribusi teoritis utama artikel: budi pekerti bukan sekadar “hasil afektif” yang berdampingan dengan pengetahuan dan keterampilan, tetapi mekanisme mediasi yang membuat pengetahuan agama dapat bergerak menuju praktik.

Model triadik juga menjelaskan mengapa pembiasaan formal dapat menghasilkan keluaran berbeda. Shalat berjamaah yang sama dapat dipahami sebagai rutinitas yang harus ditaati, sebagai kebutuhan relasional dengan Tuhan, atau sebagai disiplin yang membentuk tanggung jawab. Perbedaannya terletak pada proses pemaknaan dan refleksi. Ketika guru mengundang siswa menghubungkan ibadah dengan pengalaman, memberi ruang bertanya, dan meminta evaluasi diri, praktik menjadi sumber pengetahuan baru. Ketika kegiatan hanya dikontrol melalui absensi dan sanksi, siswa dapat patuh di ruang sekolah tetapi kehilangan alasan personal untuk mempertahankan perilaku di rumah. Karena itu, “praktik” dalam model ini tidak identik dengan frekuensi, melainkan praktik yang disertai kualitas pemaknaan dan regulasi motivasi.

Temuan tersebut memperjelas posisi joyful learning. Data kelas menunjukkan siswa lebih terlibat ketika diskusi, simulasi, proyek, video kontekstual, dan presentasi memberi ruang rasa ingin tahu serta keberhasilan. Joyful tidak berarti menghilangkan keseriusan materi atau mengubah PAI menjadi hiburan. Ia menunjuk pada iklim emosional yang aman, partisipatif, dan menantang secara proporsional, sehingga siswa berani mengemukakan kebingungan, menguji alasan, dan belajar dari kesalahan. Sintesis Feriyanto et al. (2024) menempatkan joyful learning sebagai penguat keterlibatan emosional; penelitian ini menambahkan bahwa pada pendidikan agama, rasa aman untuk bertanya sangat penting agar siswa tidak sekadar menampilkan kepatuhan semu.

F. Kondisi implementasi dan batas interpretasi

Model triadik tidak bekerja dalam ruang hampa. Temuan menunjukkan setidaknya empat kondisi. Pertama, kapasitas guru menentukan apakah prinsip deep learning berubah menjadi desain pembelajaran atau berhenti sebagai istilah kebijakan. Kedua, asesmen menentukan strategi belajar siswa; penilaian yang semata tertulis mendorong optimasi hafalan, sedangkan penilaian autentik mendorong transfer. Ketiga, dukungan teman dan orang tua memengaruhi keberlanjutan praktik di luar sekolah. Keempat,

infrastruktur memengaruhi pilihan media, tetapi kreativitas pedagogis dapat mengurangi ketergantungan pada teknologi mahal.

Kondisi keluarga terlihat pada siswa yang mendapatkan aturan dan keteladanan konsisten di rumah dibandingkan siswa yang orang tuanya jarang terlibat karena tuntutan pekerjaan. Temuan ini tidak mengurangi kontribusi pembelajaran, tetapi mencegah penjelasan monokausal. Beberapa siswa berada pada kategori sedang meskipun berada di kelas tertentu karena motivasi personal, pengalaman pendidikan dasar, dan dukungan keluarga berbeda. Karena itu, klaim bahwa satu metode otomatis menghasilkan satu perilaku harus ditolak. Deep learning menyediakan kondisi pedagogis yang lebih memungkinkan internalisasi; hasil akhir tetap dibentuk interaksi sekolah, keluarga, teman sebaya, dan agensi siswa.

Penelitian pendidikan Islam sebelumnya juga menempatkan budaya dan komunikasi kelembagaan sebagai faktor penting. Hastasari et al. (2022) menunjukkan keteladanan guru serta komunikasi dua arah memperkuat pendidikan karakter, sementara Ju'subaidi et al. (2024) memperlihatkan bahwa transformasi terbentuk melalui ekosistem kegiatan, bukan kelas semata. Temuan di SMP Al-Ihya mendukung argumen tersebut: KOSP, program karakter, Rohis, proyek sosial, dan komunikasi dengan orang tua menjadi penguat ketika guru menghubungkannya secara konsisten. Ketika guru memandang karakter sebagai tanggung jawab pihak lain, ekosistem yang sama tidak menghasilkan integrasi yang setara.

Batas interpretasi perlu ditegaskan. Pertama, penelitian dilakukan pada satu sekolah berbasis Islam sehingga transferabilitas memerlukan kesesuaian konteks. Kedua, komparasi antar kelas bersifat naturalistik; tidak ada randomisasi, penyamaan kemampuan awal, atau kontrol terhadap efek guru. Ketiga, sebagian angka berasal dari dokumen evaluasi internal dan belum diuji sebagai instrumen standar eksternal. Keempat, laporan perubahan perilaku dapat dipengaruhi bias sosial. Karena itu, artikel ini tidak menyimpulkan efek kausal sebesar persentase tertentu. Kontribusinya adalah pemetaan mekanisme dan pola konvergen yang dapat diuji lebih lanjut melalui desain campuran, kuasi-eksperimen, atau studi longitudinal.

Meskipun demikian, konsistensi lintas wawancara, observasi, dokumen, dan pola asesmen memberikan dasar yang memadai untuk menyimpulkan bahwa deep learning dalam PAI-BP berpotensi menjadi pendekatan transformatif ketika tiga prinsip diterjemahkan secara operasional. Meaningful tampak pada hubungan ajaran dengan fenomena dan keputusan; mindful tampak pada perhatian, pertanyaan metakognitif, serta refleksi moral; joyful tampak pada partisipasi, rasa aman, eksplorasi, dan pengalaman keberhasilan yang memelihara motivasi. Hasil ini memperluas literatur Panuntun et al. (2025) dan Yuliani dan Hanif (2026) dengan menunjukkan bahwa keberhasilan internalisasi nilai bergantung pada keterhubungan triadik pemahaman–akhlak–praktik serta kesiapan guru sebagai kondisi moderating implementasi.

Secara komparatif, temuan penelitian beririsan dengan studi pendidikan karakter Islam tetapi menawarkan unit penjelasan yang berbeda. Darlan et al. (2021), Mujahid (2021), Masturin (2023), dan Ju'subaidi et al. (2024) sama-sama menunjukkan pentingnya integrasi nilai, pengalaman, dan budaya kelembagaan. Penelitian ini mengonfirmasi pola tersebut pada jenjang SMP dan menambahkan bahwa integrasi dapat diamati melalui pergeseran jenis pertanyaan, bentuk asesmen, mekanisme refleksi, dan alasan siswa melakukan praktik. Dengan demikian, novelty tidak diletakkan pada klaim bahwa karakter penting bagi PAI, melainkan pada penjelasan bagaimana karakter berfungsi sebagai mekanisme penghubung antara struktur pengetahuan keagamaan dan tindakan yang berulang.

Implikasi desain pembelajaran dapat dirumuskan sebagai siklus enam langkah: pemantik fenomena, eksplorasi pengetahuan awal, elaborasi dalil dan konsep, refleksi motif serta dampak, aksi autentik, dan asesmen-refleksi ulang. Siklus tersebut tidak harus dilaksanakan secara kaku dalam satu pertemuan. Materi zakat dapat dimulai dari data kemiskinan, bergerak ke perhitungan dan dalil, kemudian menuju proyek sosial; materi shalat dapat bergerak dari pengalaman kedisiplinan, makna relasional, praktik, dan jurnal refleksi; materi akhlak dapat dimulai dari konflik nyata dan diakhiri pemulihan. Struktur ini menjaga agar mindful, meaningful, dan joyful tidak berhenti sebagai slogan, tetapi menjadi keputusan desain yang dapat diamati dan dievaluasi.

CONCLUSION

Penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi deep learning dalam PAI-BP di SMP Al-Ihya Kuningan menghasilkan pola pengalaman belajar yang berbeda dari pembelajaran dominan ceramah dan hafalan. Pemahaman keagamaan siswa tidak homogen: dokumen sekolah memetakan 35% pada kategori paham dalam, 45% sedang berkembang, dan 20% masih pemula. Perbedaan tersebut terutama tampak pada kemampuan menjelaskan dengan bahasa sendiri, menghubungkan ajaran dengan fenomena aktual, menilai persoalan moral, serta mentransfer konsep ke tindakan. Pembelajaran berbasis fenomena, pertanyaan reflektif, diskusi argumentatif, proyek sosial, jurnal refleksi, dukungan teman sebaya, dan asesmen autentik membentuk kondisi yang lebih memungkinkan pemahaman kontekstual dan motivasi keagamaan yang dihayati. Sebaliknya, pembelajaran yang terutama menilai reproduksi materi berkaitan dengan pemahaman fragmentaris dan praktik yang lebih bergantung pada kontrol eksternal.

Kontribusi utama penelitian adalah model triadik pemahaman-akhlak-praktik. Pemahaman menyediakan kerangka kognitif; budi pekerti menyediakan disposisi moral yang menilai dan mengarahkan pilihan; praktik menyediakan pengalaman autentik yang menguji sekaligus memperdalam makna. Budi pekerti karena itu tidak tepat diposisikan hanya sebagai keluaran afektif tambahan, tetapi sebagai jembatan mediasi antara mengetahui dan melakukan. Hubungan ketiganya bersifat sirkular: pengalaman praktik

dapat kembali mengubah pemahaman, sedangkan pemahaman yang semakin mendalam memperbaiki kualitas pilihan moral dan praktik. Program karakter, proyek sosial, pendekatan restoratif, serta refleksi terstruktur menjadi wahana konkret bagi sirkulasi tersebut.

Temuan juga menegaskan bahwa kebijakan sekolah tidak cukup. Kapasitas guru menjadi kondisi kritis: guru yang mampu merancang pengalaman kontekstual dan penilaian autentik menghasilkan keterhubungan lebih kuat antara konsep, akhlak, dan tindakan, sedangkan guru yang belum siap cenderung kembali pada pola transfer informasi. Implikasi praktisnya adalah pengembangan profesi guru perlu memadukan pemahaman filosofis deep learning, desain pertanyaan dan fenomena, fasilitasi diskusi, asesmen autentik, pengelolaan refleksi, serta komunitas sejawat yang aman secara psikologis. Sekolah juga perlu memperkuat komunikasi dengan orang tua dan dukungan teman sebaya agar praktik keagamaan tidak berhenti pada kepatuhan institusional.

Karena penelitian merupakan studi kasus kualitatif pada satu sekolah, angka perbedaan antar kelas dan perubahan perilaku tidak dapat dibaca sebagai efek kausal yang berlaku umum. Penelitian lanjutan perlu menguji model triadik dengan desain longitudinal atau mixed methods, menggunakan instrumen tervalidasi untuk pemahaman konseptual, regulasi motivasi, karakter, dan praktik keagamaan, serta melibatkan sekolah dengan karakteristik berbeda. Meski demikian, temuan memberikan dasar bahwa transformasi PAI-BP membutuhkan pergeseran dari “berapa banyak materi diingat” menuju “bagaimana siswa memaknai, menilai, dan bertindak”. Deep learning menjadi bernilai ketika ia menghubungkan kesadaran, kebermaknaan, pengalaman positif, dan tanggung jawab moral dalam satu ekosistem belajar. Secara kebijakan, sekolah perlu menilai keberhasilan bukan hanya dari nilai ujian dan kepatuhan kegiatan, tetapi juga dari kualitas alasan, refleksi, transfer nilai, dan keberlanjutan praktik di luar pengawasan sekolah.

BIBLIOGRAPHY

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, J. L., Jennings, P. A., Rasheed, D. S., Cham, H., Doyle, S. L., Frank, J. L., Davis, R., & Greenberg, M. T. (2023). Direct and moderating impacts of the CARE mindfulness-based professional learning program for teachers on children's academic and social-emotional outcomes. *Applied Developmental Science*, 29, 14–33.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darlan, D., Pettalongi, S. S., & Rustina, R. (2021). The roles of Islamic education in building students' character within Indonesia public schools. *International Journal of Contemporary Islamic Education*.
- Datu, J. A. D., Yang, W., & Lau, K. W. (2022). Does mindfulness matter for cognitive

- reappraisal and academic engagement? A cross-lagged panel model study in Filipino high school students. *The Journal of Early Adolescence*, 43, 993–1015.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Feriyanto, F., Anjariyah, D., & Anjariyah, F. (2024). Deep learning approach through meaningful, mindful, and joyful learning: A library research. *Electronic Journal of Education, Social Economics and Technology*.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hastasari, C., Setiawan, B., & Aw, S. (2022). Students’ communication patterns of Islamic boarding schools: The case of students in Muallimin Muhammadiyah Yogyakarta. *Heliyon*, 8.
- Ju’subaidi, J., Lindgren, T., Mujahidin, A., & Rofiq, A. C. (2024). A model of transformative religious education: Teaching and learning Islam in Pondok Modern Darussalam Gontor, Indonesia. *Millah: Journal of Religious Studies*.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Masturin, M. (2023). Development of Islamic religious education materials based on religious moderation in forming student character. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mujahid, I. (2021). Islamic orthodoxy-based character education: Creating moderate Muslim in a modern pesantren in Indonesia. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*.
- Panuntun, S., Saputri, B. H., Fahsin, M., Umniyah, I., Farihah, I., & Masykur. (2025). Implementation of deep learning strategy in Islamic religious education to internalize Islamic values at SMK Hisba Buana Semarang. *At Turots: Jurnal Pendidikan Islam*.
- Weng, C., Chen, C., & Ai, X. (2022). A pedagogical study on promoting students’ deep learning through design-based learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 1–22.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yuliani, K., & Hanif, M. (2026). Deep learning integration in Islamic religious education. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*.
- Zhao, F., Li, Y., Hu, W., Zhang, H., Wu, H., & Fan, Q. (2024). Benefits of dispositional mindfulness among adolescents: Relationship with academic emotions and academic engagement. *Current Psychology*, 43, 31093–31106.