

REKONSTRUKSI PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI PENDIDIKAN AGAMA ISLAM BERBASIS KOGNISI QUR'ANI DAN NEUROSAINS: MODEL SAFA

Rasihun¹, Irsyadah Ibrahim², Sumiati³, Muh Ali Bakri⁴

^{1,2,3,4}Universitas Muhammadiyah Makassar

E-mail Correspondent: rasihun65@guru.sd.belajar.id

Abstrak

Pembelajaran berdiferensiasi dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) masih sering dipraktikkan dengan mengelompokkan peserta didik ke dalam tipe visual, auditori, atau kinestetik. Praktik tersebut bermasalah karena hipotesis pencocokan gaya belajar tidak memperoleh dukungan empiris yang memadai dan berpotensi membatasi pengalaman belajar peserta didik. Artikel ini bertujuan merekonstruksi diferensiasi pembelajaran PAI melalui dialog antara QS. An-Nahl [16]: 78, psikologi kognitif, dan neurosains pembelajaran. Penelitian menggunakan metode kepustakaan kualitatif dengan pendekatan integratif-konseptual. Sumber primer meliputi ayat Al-Qur'an, karya tafsir, dan literatur psikologi Islam; sedangkan sumber sekunder berupa artikel peer-reviewed tentang gaya belajar, integrasi multisensori, pembelajaran multimedia, dan diferensiasi. Data dianalisis melalui pembacaan tekstual, pengodean tematik, perbandingan antarperspektif, dan sintesis model. Hasil kajian menunjukkan tiga temuan. Pertama, preferensi modalitas perlu dibedakan dari klaim bahwa hasil belajar meningkat ketika metode mengajar dicocokkan dengan label VAK. Kedua, QS. An-Nahl [16]: 78 menggambarkan arsitektur kognisi yang integratif melalui *as-sam'*, *al-abshar*, dan *al-af'idah* dengan orientasi syukur. Ketiga, sintesis kedua perspektif menghasilkan Model SAFA: *Sam'* sebagai penerimaan-dialog, *Abshar* sebagai observasi-representasi, *Fu'ad* sebagai integrasi makna dan penilaian moral-spiritual, serta *Amal* sebagai aktualisasi pengetahuan. Model ini mengarahkan diferensiasi pada variasi representasi, dukungan, aktivitas, dan produk belajar tanpa pelabelan tetap. Artikel menyimpulkan bahwa pembelajaran PAI yang *evidence-informed* sekaligus berorientasi wahyu perlu bersifat multimodal, reflektif, kontekstual, dan transformatif.

Kata Kunci: Pembelajaran Berdiferensiasi; Pendidikan Agama Islam; Gaya Belajar; Neurosains; QS. An-Nahl ayat 78

Abstract

RECONSTRUCTION OF DIFFERENTIATED LEARNING OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION BASED ON QUR'ANIC COGNITION AND NEUROSCIENCE: SAFA MODEL

Differentiated instruction in Islamic Religious Education is still frequently implemented by classifying students as visual, auditory, or kinesthetic learners. This practice is problematic because the learning-style matching hypothesis lacks adequate empirical support and may restrict students' learning experiences. This article reconstructs differentiated Islamic Religious Education through a dialogue between Qur'an 16:78, cognitive psychology, and the neuroscience of learning. The study employed qualitative library research with an integrative-conceptual approach. Primary sources included the Qur'anic verse, exegetical works, and Islamic psychology literature, while secondary sources consisted of peer-reviewed studies on learning styles, multisensory integration, multimedia learning, and differentiation. Data were analyzed through textual reading, thematic coding, cross-perspective comparison, and model synthesis. Three findings emerged. First, modality preferences must be distinguished from the claim that achievement improves when instruction is matched to VAK labels. Second, Qur'an 16:78 presents an integrated cognitive architecture through hearing, sight, and the heart-intellect, directed toward gratitude. Third, the synthesis produced the SAFA Model: Sam' as reception and dialogue, Abshar as observation and representation, Fu'ad as meaning integration and moral-spiritual judgment, and Amal as the enactment of knowledge. The model reframes differentiation as variation in representation, support, activity, and learning products without fixed labeling. Evidence-informed and revelation-oriented Islamic Religious Education should therefore be multimodal, reflective, contextual, and transformative.

Keywords: *differentiated instruction; Islamic Religious Education; learning styles; neuroscience; Qur'an 16:78*

PENDAHULUAN

Keragaman peserta didik merupakan fakta pedagogis yang tidak dapat diselesaikan melalui pola pembelajaran seragam. Peserta didik datang ke kelas dengan perbedaan kesiapan akademik, pengetahuan awal, minat, bahasa, pengalaman sosial, dukungan keluarga, dan kemampuan regulasi diri. Pembelajaran berdiferensiasi berkembang sebagai respons terhadap kenyataan tersebut dengan menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kebutuhan yang teridentifikasi, bukan sekadar memberi tugas yang berbeda kepada setiap peserta didik (Tomlinson, 2014; Bondie et al., 2019). Meta-analisis terhadap 49 studi juga menunjukkan bahwa diferensiasi berpotensi meningkatkan hasil belajar, meskipun efektivitasnya tetap dipengaruhi oleh konteks implementasi dan kualitas keputusan instruksional (AM et al., 2023).

Dalam praktik pendidikan, termasuk Pendidikan Agama Islam (PAI), gagasan diferensiasi kerap disederhanakan menjadi pencocokan metode mengajar dengan kategori

gaya belajar Visual, Auditory, dan Kinesthetic (VAK). Peserta didik yang memilih gambar disebut pembelajar visual, peserta didik yang menyukai penjelasan lisan disebut pembelajar auditori, sedangkan peserta didik yang menyukai praktik disebut pembelajar kinestetik. Penyederhanaan ini tampak intuitif karena mengakui perbedaan individual, tetapi secara konseptual mencampuradukkan preferensi, kemampuan, strategi belajar, dan kondisi efektivitas pembelajaran.

Model VAK/VARK pada awalnya dapat dimanfaatkan sebagai pemicu refleksi mengenai variasi cara menerima informasi, bukan sebagai dasar deterministik untuk menetapkan identitas belajar yang tetap (Fleming & Mills, 1992). Masalah muncul ketika preferensi tersebut diubah menjadi hipotesis pencocokan, yakni klaim bahwa peserta didik akan belajar lebih baik apabila materi selalu disajikan melalui modalitas yang sesuai dengan hasil inventori gaya belajarnya. Klaim ini menuntut bukti interaksi silang: peserta didik dengan preferensi berbeda semestinya menunjukkan pola keberhasilan yang berbeda ketika menerima metode yang berbeda. Tinjauan eksperimental tidak menemukan pola tersebut secara konsisten (Pashler et al., 2008; Rohrer & Pashler, 2012).

Kritik terhadap gaya belajar bukan berarti menolak variasi metode, media, ataupun pengakuan terhadap perbedaan peserta didik. Kritik diarahkan pada pelabelan dan pencocokan yang tidak didukung bukti. Psikologi kognitif justru menunjukkan bahwa metode yang efektif lebih banyak ditentukan oleh karakter materi, tujuan belajar, pengetahuan awal, beban kognitif, dan kualitas desain representasi. Geometri membutuhkan visualisasi spasial, pelafalan Al-Qur'an memerlukan model auditori dan umpan balik artikulatoris, sedangkan tata cara ibadah memerlukan demonstrasi serta praktik. Pilihan modalitas karena tuntutan isi berbeda dari pilihan modalitas karena label permanen pada peserta didik (Kirschner & van Merriënboer, 2013; Mayer, 2020).

Meskipun bukti pendukung hipotesis pencocokan lemah, keyakinan terhadap gaya belajar tetap luas. Tinjauan sistematis Newton dan Salvi (2020) terhadap 37 studi yang melibatkan 15.405 pendidik di 18 negara menemukan bahwa 89,1% responden menyatakan percaya pada efektivitas pencocokan pembelajaran dengan gaya belajar, sedangkan 79,7% melaporkan menggunakan atau berniat menggunakannya. Persistensi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara riset kognitif dan praktik pendidikan. Dalam konteks PAI, kesenjangan tersebut dapat menghasilkan dua reduksi sekaligus: reduksi ilmiah karena kompleksitas belajar dipersempit menjadi tiga label sensori, dan reduksi teologis karena tujuan pendidikan Islam dipersempit menjadi penerimaan informasi tanpa transformasi kesadaran dan amal.

PAI memiliki mandat yang lebih luas daripada transfer pengetahuan keagamaan. Pendidikan Islam menghubungkan pengetahuan, adab, pembentukan akhlak, kesadaran ketuhanan, dan tindakan bertanggung jawab. Karena itu, rekonstruksi diferensiasi PAI memerlukan landasan yang menghargai bukti empiris sekaligus menjaga orientasi normatif-transendental. QS. An-Nahl [16]: 78 menyediakan pijakan penting: "Dan Allah mengeluarkan kamu dari perut ibumu dalam keadaan tidak mengetahui sesuatu pun, dan

Dia memberi kamu pendengaran, penglihatan, dan hati nurani agar kamu bersyukur." Ayat ini menyebut *as-sam'*, *al-abshar*, dan *al-af'idah* sebagai perangkat pemerolehan dan pengolahan pengetahuan yang berorientasi pada syukur.

Ayat tersebut tidak mengklasifikasikan manusia menjadi kelompok auditori, visual, dan kinestetik. Sebaliknya, struktur ayat menempatkan instrumen-instrumen manusia dalam satu kesatuan epistemik. Pendengaran dan penglihatan berfungsi menerima tanda, bahasa, pengalaman, dan fenomena; *al-af'idah* mengintegrasikan informasi dengan kesadaran, penilaian, dan orientasi moral; sedangkan syukur menunjukkan tujuan aksiologis pengetahuan. Dalam psikologi Islam, hati tidak hanya dipahami sebagai pusat emosi, melainkan juga sebagai pusat pemaknaan dan tanggung jawab moral (Al-Ghazali, 2005; Baharuddin, 2004).

Dialog antara Al-Qur'an dan neurosains harus dilakukan secara disiplin. Al-Qur'an bukan buku teks neurologi, sedangkan neurosains tidak dapat menetapkan tujuan akhir pendidikan Islam. Neurosains menjelaskan mekanisme empiris mengenai perhatian, persepsi, integrasi sensoris, memori, dan tindakan; Al-Qur'an memberi kerangka ontologis, etis, dan teleologis mengenai untuk apa pengetahuan digunakan. Karena itu, relasi keduanya lebih tepat dipahami sebagai dialog komplementer daripada upaya mencari pembenaran ilmiah yang dipaksakan terhadap ayat (Hashim, 2007; Howard-Jones, 2014).

Kajian terdahulu umumnya bergerak pada jalur yang terpisah. Literatur psikologi kognitif mengkritik gaya belajar dan menganjurkan pembelajaran berbasis bukti, sementara kajian pendidikan Islam menjelaskan pendengaran, penglihatan, dan hati sebagai instrumen pengetahuan. Belum banyak kajian yang menghubungkan kritik terhadap hipotesis VAK dengan rekonstruksi operasional pembelajaran berdiferensiasi PAI. Selain itu, integrasi ayat sering berhenti pada deskripsi normatif dan belum diterjemahkan menjadi urutan desain pembelajaran, bentuk asesmen, serta mekanisme pencegahan pelabelan peserta didik.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, artikel ini bertujuan: (1) menganalisis batas konseptual dan empiris teori gaya belajar VAK; (2) menafsirkan arsitektur kognisi dalam QS. An-Nahl [16]: 78; (3) menemukan titik temu dan batas epistemologis antara perspektif Al-Qur'an dan neurosains; serta (4) merumuskan model diferensiasi PAI yang dapat dioperasionalkan. Kebaruan artikel terletak pada Model SAFA, yaitu *Sam'*, *Abshar*, *Fu'ad*, dan *Amal*, sebagai kerangka pembelajaran yang memadukan penerimaan multisensori, integrasi makna, refleksi moral-spiritual, dan aktualisasi pengetahuan tanpa mengunci peserta didik dalam label gaya belajar.

METODE

Penelitian ini merupakan penelitian kepustakaan kualitatif dengan pendekatan integratif-konseptual. Pilihan metode tersebut sesuai dengan tujuan penelitian yang bukan

mengukur efektivitas intervensi di kelas, melainkan merekonstruksi konsep pembelajaran berdiferensiasi melalui perbandingan dan sintesis antara sumber normatif Islam, psikologi kognitif, neurosains pembelajaran, dan teori desain instruksional.

Sumber primer penelitian terdiri atas QS. An-Nahl [16]: 78, Tafsir Al-Mishbah, karya Al-Ghazali mengenai fungsi hati, serta literatur psikologi Islam yang membahas struktur manusia dan pemerolehan pengetahuan. Sumber sekunder mencakup artikel peer-reviewed dan buku akademik tentang hipotesis gaya belajar, neuromitos pendidikan, integrasi multisensori, kognisi terwujud, pembelajaran multimedia, Universal Design for Learning (UDL), dan diferensiasi pembelajaran. Literatur dipilih berdasarkan empat kriteria: relevansi langsung dengan fokus kajian, kejelasan argumen atau metode, reputasi akademik penerbit, serta kontribusi terhadap pembentukan atau pengujian sintesis konseptual.

Analisis dilakukan dalam empat tahap. Pertama, pembacaan tekstual terhadap ayat dan literatur tafsir untuk mengidentifikasi makna *as-sam'*, *al-abshar*, *al-af'idah*, dan orientasi syukur. Kedua, pengodean tematik terhadap literatur psikologi dan pendidikan dengan kategori preferensi, hipotesis pencocokan, integrasi multisensori, beban kognitif, diferensiasi, refleksi, dan tindakan. Ketiga, analisis komparatif untuk menemukan konvergensi, perbedaan level penjelasan, serta potensi kesalahan kategoris. Keempat, sintesis desain yang menghasilkan Model SAFA beserta prinsip, tahapan, asesmen, dan contoh penerapannya pada pembelajaran PAI.

Kredibilitas analisis dijaga melalui triangulasi sumber lintas disiplin, penggunaan literatur yang mengkritik maupun menjelaskan batas kritik terhadap gaya belajar, dan pembatasan klaim sesuai jenis sumber. Artikel ini tidak menyatakan bahwa istilah Al-Qur'an identik dengan struktur neuroanatomi tertentu. Kesesuaian yang dibahas berada pada tingkat prinsip pedagogis dan arsitektur fungsi, sedangkan hubungan kausal model dengan hasil belajar masih memerlukan validasi empiris melalui penelitian pengembangan, eksperimen, atau mixed methods.

PEMBAHASAN

A. Dekonstruksi Gaya Belajar VAK dan Reorientasi Diferensiasi

Gaya belajar memiliki daya tarik karena menawarkan penjelasan sederhana terhadap keragaman peserta didik. Namun, istilah ini memuat beberapa pengertian yang berbeda. Preferensi adalah kecenderungan subjektif terhadap cara belajar tertentu; kemampuan adalah kapasitas aktual pada domain tertentu; strategi adalah tindakan yang dipilih untuk mencapai tujuan; sedangkan hipotesis pencocokan menyatakan bahwa hasil belajar meningkat jika metode mengajar disesuaikan dengan kategori preferensi. Keempatnya tidak boleh dipertukarkan. Seseorang dapat menyukai video, tetapi tetap belajar lebih baik dari teks terstruktur pada materi tertentu; seseorang dapat memiliki

kemampuan visual-spasial tinggi tanpa harus menerima semua materi dalam bentuk gambar.

Pashler et al. (2008) menegaskan bahwa pembuktian gaya belajar membutuhkan desain eksperimental yang menunjukkan interaksi silang antara tipe peserta didik dan metode pengajaran. Mayoritas penelitian yang diklaim mendukung gaya belajar hanya menunjukkan bahwa peserta didik memiliki preferensi atau bahwa satu metode lebih efektif bagi semua kelompok. Riener dan Willingham (2010) serta Rohrer dan Pashler (2012) menyimpulkan bahwa bukti untuk praktik pencocokan tidak memadai. Howard-Jones (2014) kemudian menempatkan penggunaan gaya belajar sebagai salah satu neuromitos pendidikan ketika konsep tersebut dibungkus dengan penjelasan otak yang berlebihan.

Pelabelan VAK berisiko menghasilkan fixed mindset. Peserta didik dapat menolak membaca karena merasa bukan pembelajar visual, menghindari diskusi karena menganggap dirinya bukan auditori, atau menuntut aktivitas fisik pada semua materi karena merasa kinestetik. Guru juga dapat mengalokasikan waktu untuk inventori dan pengelompokan yang tidak meningkatkan kualitas belajar. Risiko lain adalah mengabaikan kelemahan yang justru perlu dilatih. Pendidikan seharusnya memperluas repertoar belajar, bukan mengonfirmasi batas yang dibentuk oleh label (Kirschner & van Merriënboer, 2013; Newton & Salvi, 2020).

Kritik tersebut tidak meniadakan multimodalitas. Integrasi berbagai representasi dapat memperkuat pembentukan model mental ketika setiap representasi relevan, saling melengkapi, dan tidak menambah beban kognitif yang tidak perlu. Prinsip multimedia menyatakan bahwa kombinasi kata dan gambar yang dirancang dengan baik dapat menghasilkan pemahaman lebih dalam daripada kata saja, tetapi penambahan media dekoratif, narasi ganda, atau informasi berlebih dapat mengganggu perhatian (Mayer, 2020). Dengan demikian, multimodal bukan berarti menggunakan semua media pada setiap pertemuan, melainkan memilih kombinasi yang sesuai tujuan dan karakter materi.

Diferensiasi yang berbasis bukti berangkat dari asesmen kebutuhan, bukan tes gaya belajar. Guru mengidentifikasi kesiapan, miskonsepsi, minat, hambatan akses, kemampuan bahasa, serta dukungan yang diperlukan. Variasi diberikan pada tingkat kompleksitas materi, bentuk scaffolding, kecepatan, pengelompokan, kesempatan berlatih, dan pilihan produk. UDL menguatkan prinsip tersebut melalui multiple means of engagement, representation, serta action and expression untuk mengurangi hambatan sejak tahap desain (CAST, 2024).

Tabel 1. Perbandingan Paradigma VAK dan Diferensiasi Berbasis Bukti

Aspek	Paradigma pencocokan VAK	Diferensiasi berbasis bukti
Dasar keputusan	Kategori visual, auditori, atau kinestetik dari inventori preferensi	Asesmen kesiapan, pengetahuan awal, minat, hambatan, dan tujuan belajar
Asumsi	Metode harus dicocokkan dengan tipe peserta didik agar hasil meningkat	Metode dipilih berdasarkan karakter materi, proses kognitif, dan

		kebutuhan dukungan
Perlakuan terhadap peserta didik	Cenderung memberi label yang relatif tetap	Mengakui variabilitas sebagai kondisi dinamis dan kontekstual
Multimodalitas	Setiap peserta didik menerima modalitas dominannya	Semua peserta didik dapat mengakses representasi yang relevan dan saling melengkapi
Produk belajar	Sering disesuaikan dengan label modalitas	Memberi pilihan ekspresi dengan kriteria capaian yang setara
Risiko utama	Fixed mindset, stereotip, dan pemborosan sumber daya	Dapat menjadi kompleks jika asesmen dan scaffolding tidak terencana

B. Arsitektur Kognisi dalam QS. An-Nahl [16]: 78

Frasa *la ta'lamuna shay'an* menegaskan kondisi awal manusia yang belum memiliki pengetahuan aktual. Ayat tersebut tidak menafikan potensi bawaan, melainkan menunjukkan bahwa pengetahuan berkembang melalui anugerah instrumen dan interaksi dengan lingkungan. Dalam kerangka pendidikan, peserta didik bukan wadah kosong tanpa potensi, tetapi subjek yang kemampuan aktualnya tumbuh melalui pengalaman, bimbingan, refleksi, dan latihan.

As-sam' disebut dalam bentuk tunggal. Tafsir Al-Mishbah menjelaskan pentingnya pendengaran sebagai saluran penerimaan bahasa, informasi, nasihat, dan wahyu (Shihab, 2002). Secara pedagogis, *sam'* tidak identik dengan ceramah satu arah. Konsep ini mencakup mendengar secara penuh perhatian, dialog, tilawah, peneladanan pelafalan, tanya jawab, dan penerimaan perspektif orang lain. Dalam pembelajaran PAI, kualitas menyimak menentukan kemampuan memahami bacaan Al-Qur'an, argumentasi keagamaan, pengalaman moral, serta tradisi lisan yang membentuk komunitas belajar.

Al-abshar merupakan bentuk jamak yang menunjuk pada penglihatan dan keluasan objek yang diamati. Penglihatan dalam pendidikan tidak berhenti pada melihat gambar, melainkan meliputi membaca, mengobservasi fenomena, menelaah sumber, membedakan bukti, dan memaknai ayat-ayat kauniyah. Dimensi visual karena itu harus diarahkan pada literasi representasi. Peserta didik perlu belajar membaca peta, bagan, kronologi, kaligrafi, artefak sejarah, data sosial, dan perilaku nyata, bukan sekadar menerima dekorasi visual.

Al-af'idah, bentuk jamak dari *fu'ad*, menunjuk pada pusat kesadaran yang menghubungkan pengetahuan, rasa, kehendak, dan penilaian. Al-Ghazali (2005) menggunakan konsep hati untuk menjelaskan dimensi manusia yang mengetahui dan mengarahkan tindakan, sedangkan Al-Attas (1990) menempatkan jiwa manusia dalam relasi pengetahuan dan adab. Dalam konteks pembelajaran, *fu'ad* dapat diterjemahkan sebagai proses integrasi: menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan sebelumnya, menilai implikasi moral, mengenali respons emosional, dan menetapkan orientasi tindakan.

Penutup ayat, *la'allakum tasykurun*, memberi arah aksiologis. Pengetahuan tidak dianggap selesai ketika peserta didik mampu mengulang definisi. Pengetahuan perlu membentuk kesadaran akan sumber nikmat, tanggung jawab menggunakan kemampuan, dan kesediaan menghadirkan kemaslahatan. Syukur mencakup pengakuan, sikap batin, dan penggunaan nikmat secara benar. Oleh sebab itu, evaluasi PAI yang hanya mengukur recall belum memadai untuk menangkap tujuan ayat.

Urutan *sam'*, *abshar*, dan *af'idah* dapat dibaca sebagai relasi fungsional, tetapi tidak harus dipaksakan menjadi tahapan neurologis yang kaku. Pendengaran dan penglihatan saling berinteraksi, sedangkan pemaknaan terjadi sepanjang proses. Unsur kinestetik juga tidak disebut secara eksplisit dalam ayat. Artikel ini tidak menyamakan kinestetik dengan istilah tertentu dalam ayat, tetapi menempatkan aktivitas tubuh dan amal sebagai perluasan pedagogis: pengetahuan yang telah dipahami dan dinilai perlu diwujudkan melalui praktik, kebiasaan, pelayanan, dan tindakan etis.

C. Titik Temu dan Batas Dialog Al-Qur'an dengan Neurosains

Riset multisensori menunjukkan bahwa persepsi dan belajar berlangsung melalui interaksi antarsistem sensoris, bukan melalui saluran yang sepenuhnya terpisah. Informasi yang kongruen dari lebih dari satu modalitas dapat meningkatkan deteksi, perhatian, dan pembentukan asosiasi, terutama ketika pengalaman belajar mendekati kondisi alami (Shams & Seitz, 2008). Proses multisensori juga berperan dalam persepsi, kognisi, belajar, dan perilaku sepanjang rentang kehidupan. Temuan ini selaras pada tingkat prinsip dengan pandangan bahwa pendengaran, penglihatan, dan pusat pemaknaan bekerja sebagai sistem yang terhubung.

Kognisi terwujud menambahkan bahwa proses mental tidak dapat sepenuhnya dipisahkan dari tindakan tubuh dan interaksi dengan lingkungan. Gerak, manipulasi objek, gestur, simulasi, dan praktik dapat membantu pemahaman ketika memiliki hubungan konseptual dengan materi (Wilson, 2002). Dalam PAI, praktik wudhu, salat, manasik, role play musyawarah, atau proyek layanan sosial bukan sekadar selingan kinestetik, tetapi bentuk representasi dan penerapan pengetahuan yang relevan dengan tujuan.

Kesesuaian tersebut tetap memiliki batas. Neurosains menjelaskan mekanisme deskriptif dan probabilistik, sedangkan Al-Qur'an memberikan makna normatif serta orientasi etis. Istilah *fu'ad* tidak dapat direduksi menjadi satu bagian otak, dan konsep syukur tidak dapat diukur hanya melalui aktivasi neural. Sebaliknya, kutipan ayat tidak boleh digunakan untuk mengabaikan persyaratan bukti empiris terhadap efektivitas suatu metode. Dialog yang sehat menghindari dua ekstrem: saintisme yang menganggap neurosains mampu menjelaskan seluruh tujuan pendidikan, dan skripturalisme pedagogis yang menganggap penyebutan ayat otomatis membuktikan efektivitas desain pembelajaran.

Implikasi pedagogisnya adalah penggunaan multimodalitas secara terarah. Guru memilih kata, suara, gambar, objek, gerak, dan pengalaman sosial berdasarkan fungsi.

Informasi harus kongruen, tidak redundan secara mengganggu, serta diberikan dengan kesempatan mengolah dan mengambil kembali pengetahuan. Peserta didik perlu bergerak dari menerima menuju mengamati, menghubungkan, menjelaskan, menilai, dan bertindak. Pola ini menjadi dasar Model SAFA.

D. Model SAFA sebagai Desain Diferensiasi Pembelajaran PAI

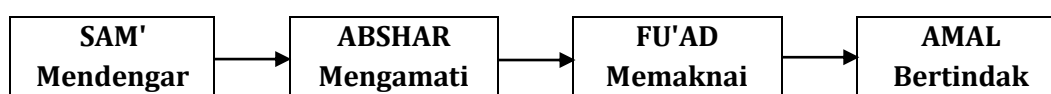
Model SAFA terdiri atas empat komponen yang saling berulang, bukan urutan linear yang hanya berlangsung sekali. Sam' merujuk pada penerimaan verbal-auditori dan dialog; Abshar merujuk pada observasi, visualisasi, serta literasi bukti; Fu'ad merujuk pada integrasi kognitif-afektif dan penilaian moral-spiritual; Amal merujuk pada aktualisasi melalui praktik, produk, kebiasaan, atau tindakan sosial. Keempat komponen membentuk siklus karena amal menghasilkan pengalaman baru yang kembali didengar, diamati, dan direfleksikan.

Pada tahap Sam', guru mengaktifkan pengetahuan awal melalui pertanyaan pemantik, tilawah, cerita, podcast singkat, atau penjelasan eksplisit. Diferensiasi dilakukan melalui kejelasan bahasa, pengulangan terarah, transkrip, glosarium, dan pertanyaan bertingkat. Tujuannya bukan menjadikan sebagian peserta didik sebagai kelompok auditori, melainkan memastikan semua peserta didik memiliki akses terhadap informasi verbal dan mampu menyimak secara aktif.

Pada tahap Abshar, peserta didik berinteraksi dengan teks, gambar, peta konsep, kronologi, demonstrasi, data, atau fenomena sosial. Guru mengarahkan perhatian pada fitur penting melalui penandaan, perbandingan, dan pertanyaan observasional. Diferensiasi dilakukan dengan menyediakan versi materi yang bertingkat, contoh konkret, visual pendukung, atau sumber tambahan. Representasi visual tidak ditempatkan sebagai dekorasi, tetapi sebagai sarana membangun model mental dan menguji pemahaman.

Pada tahap Fu'ad, pembelajaran bergerak menuju pemaknaan. Peserta didik menghubungkan informasi dengan pengalaman, menguji alasan, membahas dilema etis, menulis jurnal reflektif, dan menilai dampak tindakan. Guru menciptakan ruang aman untuk pertanyaan, ketidakpastian, dan perbedaan pendapat yang beradab. Diferensiasi diberikan melalui prompt refleksi, konferensi singkat, kerja kelompok fleksibel, serta pilihan tingkat dukungan. Tahap ini menjadi pembeda utama model karena pembelajaran PAI tidak berhenti pada integrasi kognitif, tetapi mengaitkannya dengan niat, tanggung jawab, dan orientasi kepada Allah.

Pada tahap Amal, peserta didik menunjukkan pemahaman melalui tindakan atau produk autentik. Bentuknya dapat berupa demonstrasi ibadah, presentasi argumentatif, video edukasi, infografis, kampanye akhlak, proyek kepedulian sosial, atau rencana perbaikan kebiasaan. Pilihan produk diperbolehkan selama menggunakan kriteria capaian yang sama. Dengan demikian, diferensiasi produk tidak berarti standar yang berbeda, melainkan jalur ekspresi yang beragam menuju kompetensi yang setara.



Gambar 1. Siklus Model SAFa

Model SAFa tidak menolak pengajaran eksplisit. Pada materi baru dan kompleks, guru tetap perlu menjelaskan, memodelkan langkah, memberi contoh bekerja, dan mengurangi scaffolding secara bertahap. Aktivitas kolaboratif dan proyek ditempatkan setelah peserta didik memiliki fondasi pengetahuan yang memadai. Prinsip ini mencegah multimodalitas berubah menjadi rangkaian aktivitas menarik tetapi dangkal.

Tabel 2. Operasionalisasi Model SAFa dalam Pembelajaran PAI

Tahap	Fungsi utama	Aktivitas guru	Aktivitas peserta didik	Bukti asesmen
Sam'	Penerimaan verbal dan dialog	Tilawah, storytelling, penjelasan eksplisit, pertanyaan pemantik, glosarium	Menyimak, bertanya, menjelaskan kembali, membandingkan argumen	Catatan menyimak, respons lisan, retrieval singkat
Abshar	Observasi dan pembentukan representasi	Infografis, peta, timeline, demonstrasi, analisis sumber dan fenomena	Membaca, mengamati, memberi anotasi, menyusun peta konsep	Anotasi teks, bagan, identifikasi bukti, kuis visual-konseptual
Fu'ad	Integrasi makna dan penilaian moral-spiritual	Dilema etis, jurnal reflektif, diskusi beradab, pertanyaan metakognitif	Menghubungkan, menilai, merefleksi niat dan konsekuensi, memberi alasan	Jurnal refleksi, argumentasi, konferensi, self-assessment
Amal	Aktualisasi pengetahuan	Pemodelan praktik, proyek autentik, pilihan produk, umpan balik berbasis rubrik	Mempraktikkan, membuat produk, melayani, memperbaiki kebiasaan	Kinerja, portofolio, proyek sosial, observasi kebiasaan

E. Contoh Penerapan pada Materi Sejarah Kebudayaan Islam

Sebagai ilustrasi, Model SAFA dapat diterapkan pada materi hijrah Nabi Muhammad saw. dan pembentukan masyarakat Madinah. Pada tahap Sam', peserta didik mendengarkan tilawah ayat terkait hijrah dan narasi singkat mengenai tekanan di Makkah, perjalanan hijrah, serta penerimaan kaum Ansar. Guru mengajukan pertanyaan tentang alasan hijrah dan makna perlindungan komunitas. Peserta didik yang memerlukan dukungan memperoleh daftar istilah dan ringkasan, sedangkan peserta didik yang siap mendapat sumber tambahan untuk membandingkan beberapa sudut pandang.

Pada tahap Abshar, seluruh peserta didik membaca teks terpilih, mengamati peta rute hijrah, menyusun garis waktu, dan menganalisis bagan kelompok sosial di Madinah. Guru menampilkan visual hanya yang relevan dan mengarahkan perhatian pada hubungan sebab-akibat. Kelompok fleksibel dibentuk berdasarkan kebutuhan tugas, bukan label gaya belajar. Peserta didik dapat memperoleh versi teks dengan kompleksitas berbeda, tetapi tetap menjawab pertanyaan inti yang sama.

Pada tahap Fu'ad, peserta didik mendiskusikan dilema: bagaimana menjaga identitas agama sekaligus membangun kesepakatan dengan kelompok yang berbeda? Mereka menulis refleksi tentang keberanian, perencanaan, persaudaraan, dan keadilan. Guru menilai kualitas alasan, keterhubungan dengan sumber, dan kemampuan melihat konsekuensi. Refleksi spiritual diarahkan pada kesadaran bahwa tawakal tidak meniadakan ikhtiar dan perencanaan.

Pada tahap Amal, peserta didik memilih salah satu produk: infografis prinsip hidup bersama, podcast sejarah, presentasi argumentatif, sosiodrama musyawarah, atau proyek kelas untuk memperkuat solidaritas. Semua produk dinilai dengan rubrik yang sama pada aspek ketepatan konsep, penggunaan bukti, kedalaman nilai, komunikasi, dan dampak tindakan. Pilihan produk mengakomodasi agency tanpa menyimpulkan bahwa seorang peserta didik hanya mampu belajar melalui satu modalitas.

Asesmen dalam Model SAFA bersifat berlapis. Asesmen diagnostik mengidentifikasi pengetahuan awal dan miskonsepsi; asesmen formatif memantau proses pada setiap tahap; asesmen autentik menilai produk dan tindakan; sedangkan refleksi diri menilai perubahan pemahaman, niat, dan strategi. Perubahan akhlak tidak boleh diklaim hanya dari satu tugas, tetapi perlu diamati melalui kecenderungan perilaku, konsistensi, dan triangulasi antara refleksi, observasi, serta bukti tindakan.

F. Prasyarat Implementasi dan Agenda Validasi Empiris

Keberhasilan Model SAFA bergantung pada kompetensi guru dalam tiga wilayah. Pertama, literasi kognitif untuk membedakan bukti, preferensi, kemampuan, dan strategi belajar. Kedua, kompetensi desain instruksional untuk memilih representasi yang relevan, mengelola beban kognitif, dan memberikan scaffolding. Ketiga, kedalaman keilmuan PAI untuk menghubungkan dalil, konteks, nilai, dan tindakan tanpa menyederhanakan perbedaan pendapat.

Terdapat beberapa risiko implementasi. Multimodalitas dapat berubah menjadi sensory overload jika terlalu banyak media disajikan sekaligus. Refleksi dapat menjadi formalitas jika pertanyaannya klise dan tidak terhubung dengan pengalaman nyata. Proyek amal dapat berubah menjadi aktivitas simbolik jika tidak disertai pengetahuan, etika, dan evaluasi dampak. Diferensiasi dapat memperlebar kesenjangan apabila peserta didik yang dianggap lemah selalu menerima tugas sederhana. Mitigasinya adalah koherensi tujuan-media, penggunaan rubrik setara, pengelompokan fleksibel, peningkatan tantangan bertahap, serta evaluasi berulang berdasarkan data belajar.

Karena Model SAFA merupakan hasil sintesis konseptual, penelitian berikutnya perlu menguji validitas isi melalui expert judgment yang melibatkan ahli tafsir, pendidikan Islam, psikologi kognitif, dan desain pembelajaran. Tahap berikutnya dapat menggunakan penelitian dan pengembangan untuk menghasilkan modul serta rubrik, kemudian menguji kepraktisan dan efektivitasnya pada berbagai materi PAI. Desain quasi-experimental dapat membandingkan Model SAFA dengan pembelajaran konvensional, sedangkan mixed methods dapat menjelaskan perubahan hasil belajar, keterlibatan, refleksi moral, dan kualitas tindakan peserta didik.

PENUTUP

Teori gaya belajar VAK perlu ditempatkan secara proporsional. Preferensi peserta didik dapat menjadi informasi reflektif, tetapi tidak cukup untuk menetapkan label atau membenarkan pencocokan metode mengajar. Bukti psikologi kognitif dan neurosains lebih mendukung desain pembelajaran yang menggunakan representasi relevan, mengelola beban kognitif, memperhatikan pengetahuan awal, serta memberi dukungan dan pilihan ekspresi secara fleksibel. QS. An-Nahl [16]: 78 memperluas kerangka tersebut melalui integrasi as-sam', al-abshar, dan al-af'idah dengan orientasi syukur. Ayat ini menempatkan pemerolehan pengetahuan dalam hubungan antara penerimaan, observasi, pemaknaan, tanggung jawab, dan tujuan moral-spiritual. Sintesis kedua perspektif menghasilkan Model SAFA: Sam' sebagai penerimaan dan dialog, Abshar sebagai observasi dan representasi, Fu'ad sebagai integrasi kognitif-afektif dan penilaian moral, serta Amal sebagai aktualisasi pengetahuan. Model SAFA mengarahkan diferensiasi PAI pada variasi konten, scaffolding, aktivitas, lingkungan, dan produk tanpa pelabelan tetap. Kontribusi model ini bersifat konseptual; validitas, kepraktisan, dan efektivitasnya masih perlu diuji melalui penelitian pengembangan dan penelitian kelas.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Attas, S. M. N. (1990). *The nature of man and the psychology of the human soul*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Al-Ghazali. (2005). *Ihya' 'ulum al-din*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- AM, M. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 18-33. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322021>
- Baharuddin. (2004). *Paradigma psikologi Islami: Studi tentang elemen psikologi dari Al-Qur'an*. Pustaka Pelajar.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing 'one-size-fits-all' to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821130>
- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Hashim, R. (2007). Epistemology, cognitive psychology and educational practices: An Islamic perspective. *Intellectual Discourse*, 15(2), 189-210.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817-824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. *International Journal of Educational Research*, 116, 102072. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102072>
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Newton, P. M., & Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. *Frontiers in Education*, 5, 602451. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602451>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Riener, C., & Willingham, D. (2010). The myth of learning styles. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(5), 32-35. <https://doi.org/10.1080/00091383.2010.503139>
- Rohrer, D., & Pashler, H. (2012). Learning styles: Where's the evidence? *Medical Education*, 46(7), 634-635. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04273.x>

- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Shihab, M. Q. (2002). *Tafsir Al-Mishbah: Pesan, kesan, dan keserasian Al-Qur'an*. Lentera Hati.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>