

Desain Instruksional dan Pendekatan Transdisipliner dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam

Halik¹, Hadi Machmud², Nurdin³, Imelda Wahyuni⁴, Rahmat⁵

¹Universitas Halu Oleo, Indonesia

^{1,2,3,4} Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Kendari, Indonesia

⁵Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Kab. Buton Utara, Indonesia

Email: abdul.halik@uho.ac.id

Abstract

This study aims to examine and construct an instructional design based on a transdisciplinary approach as a response to the complexity of educational problems in the global era. The transdisciplinary approach emphasizes cross-disciplinary integration to produce holistic and solution-oriented understanding of reality. The method used is a literature study with a conceptual-critical approach. The findings show that conventional instructional design, which is linear and disciplinarily fragmented, has limitations in accommodating the internalization of Islamic values that are reflective and contextual. The transdisciplinary approach offers an integrative framework that positions real-world problems as the starting point of learning and encourages epistemic dialogue between revelation, reason, and social reality. The conceptual model formulated includes analysis of real contexts, identification of transdisciplinary issues, integration of Islamic values, design of problem-based activities, and reflective evaluation. The implementation of this approach faces challenges such as educator readiness, curriculum limitations, and resistance to paradigm change. The contribution of this research is the formulation of an instructional design framework that is integrative, contextual, and adaptive to the development of science and technology, while maintaining the integrity of Islamic values as an ethical and spiritual foundation.

Keywords: *Instructional design, Transdisciplinary, Islamic Religious Education, Integration of knowledge.*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan mengkaji dan mengonstruksi desain instruksional berbasis pendekatan transdisipliner sebagai respons terhadap kompleksitas permasalahan pendidikan di era global. Pendekatan transdisipliner menekankan integrasi lintas disiplin ilmu untuk menghasilkan pemahaman holistik dan solutif terhadap realitas. Metode yang digunakan adalah studi literatur dengan pendekatan konseptual-kritis. Hasil kajian menunjukkan bahwa desain instruksional konvensional yang linear dan terfragmentasi secara disipliner memiliki keterbatasan dalam mengakomodasi internalisasi nilai-nilai keislaman yang bersifat reflektif dan kontekstual. Pendekatan transdisipliner menawarkan kerangka integratif yang menempatkan masalah nyata sebagai titik awal pembelajaran dan mendorong dialog epistemik antara wahyu, akal, dan realitas sosial. Model konseptual yang dirumuskan meliputi analisis konteks nyata, identifikasi isu transdisipliner, integrasi nilai keislaman, desain aktivitas berbasis masalah, dan evaluasi reflektif. Implementasi pendekatan ini menghadapi tantangan berupa kesiapan pendidik, keterbatasan kurikulum, dan resistensi terhadap perubahan paradigma. Kontribusi penelitian ini adalah formulasi kerangka desain instruksional yang integratif, kontekstual, dan adaptif terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, sekaligus mempertahankan integritas nilai-nilai keislaman sebagai landasan etis dan spiritual.

Kata Kunci: Desain instruksional, Transdisipliner, Pendidikan Agama Islam, Integrasi ilmu.

A. Pendahuluan

Perubahan sosial, teknologi, dan epistemologi yang berlangsung cepat di era global telah melahirkan asumsi dasar baru tentang bagaimana pengetahuan agama seharusnya diajarkan dan dipahami. Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak lagi dapat bertumpu pada model pembelajaran yang bersifat normatif-tekstual, karena pendekatan semacam itu cenderung memposisikan ajaran agama sebagai entitas yang statis dan terlepas dari dinamika realitas sosial yang senantiasa berubah.¹ Masyarakat kontemporer menghadapi berbagai persoalan kompleks yang tidak dapat dijawab secara memadai oleh pemahaman keagamaan yang bersifat doktriner dan lepas dari konteks, seperti isu etika teknologi, pluralitas sosial, krisis moral, hingga tantangan lingkungan hidup yang memerlukan respons etis-religius yang mendalam.²

Desain instruksional sebagai kerangka sistematis untuk merancang, mengembangkan, dan mengevaluasi pengalaman belajar telah lama menjadi fondasi dalam praktik pendidikan modern. Model-model seperti ADDIE dan Dick & Carey menawarkan logika prosedural yang terstruktur dan rasional dalam merancang pembelajaran yang efektif dan terukur.³ Namun, secara implisit model-model tersebut mengandaikan bahwa proses belajar dapat diprediksi, dikendalikan, dan distandarkan melalui tahapan yang cenderung linear sebuah asumsi yang semakin dikritisi dalam pendekatan desain pembelajaran kontemporer. Problem utamanya adalah desain instruksional konvensional sering beroperasi dalam paradigma disipliner yang terfragmentasi, di mana pengetahuan disusun dengan batasan-batasan bidang yang ketat, sehingga nilai-nilai keislaman diajarkan secara terpisah dari konteks sosial, ilmiah, dan kultural yang melingkupinya.⁴

Fragmentasi pengetahuan dalam desain instruksional tradisional bukanlah persoalan teknis semata, melainkan persoalan epistemologis yang mendasar. Pengetahuan diperlakukan sebagai sesuatu yang netral dan universal, padahal dalam perspektif sosiokultural, pengetahuan selalu terikat pada konteks budaya, sejarah, dan pengalaman sosial yang melingkupinya.⁵ Dalam konteks PAI, pengabaian konteks ini menyebabkan pembelajaran bersifat dekontekstual kuat secara normatif tetapi lemah dalam relevansi praksis. Pembelajaran yang lebih berorientasi pada transfer pengetahuan dibanding transformasi kesadaran merupakan konsekuensi dari

¹ M. Amin Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin: Metode Studi Agama dan Studi Islam di Era Kontemporer* (Yogyakarta: IB Pustaka, 2020), 45-47.

² E. Mulyasa, *Menjadi Guru Penggerak Merdeka Belajar* (Jakarta Timur: Bumi Aksara, 2021), 78-82.

³ Walter Dick, Lou Carey, and James O. Carey, *The Systematic Design of Instruction*, 8th ed. (New Jersey: Pearson, 2015), 3-8.

⁴ Susan M. Drake and Rebecca C. Burns, *Meeting Standards Through Integrated Curriculum* (Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004), 23-27.

⁵ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge: Harvard University Press, 1978), 56-60; Jean Lave and Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), 33-36.

paradigma instruksional berbasis *output* terukur, di mana pengetahuan dipahami sebagai objek yang dapat dipindahkan dari guru ke peserta didik, bukan sebagai proses konstruksi makna yang dialami secara eksistensial. Hal ini menciptakan ilusi keberhasilan pembelajaran PAI: peserta didik mampu menjawab soal dengan benar, tetapi tidak selalu menunjukkan perubahan kesadaran religius yang mendalam dan transformatif.⁶

Pendekatan transdisipliner hadir sebagai respons kritis atas keterbatasan desain instruksional konvensional, tidak hanya sebagai strategi integrasi lintas disiplin, tetapi sebagai upaya merekonstruksi cara pengetahuan diorganisasi dan dimaknai. Berbeda dengan pendekatan multidisipliner yang sekadar menggabungkan berbagai perspektif atau interdisipliner yang meminjam metode antar disiplin, pendekatan transdisipliner menantang batas ontologis dan epistemologis yang selama ini memisahkan pengetahuan ke dalam kotak-kotak disiplin.⁷ Pendekatan ini berangkat dari asumsi bahwa realitas tidak hadir dalam bentuk yang terfragmentasi sebagaimana dikonstruksi oleh disiplin ilmu, melainkan sebagai kesatuan kompleks yang hanya dapat dipahami melalui keterlibatan berbagai jenis pengetahuan, baik akademik maupun non-akademik, termasuk pengalaman hidup, praktik sosial, dan kearifan lokal. Dalam konteks PAI, pendekatan transdisipliner menempatkan persoalan nyata sebagai titik awal pembelajaran, sehingga nilai-nilai keislaman tidak diajarkan sebagai doktrin abstrak, melainkan sebagai kerangka etis dan epistemik dalam memahami dan merespons realitas secara holistik dan solutif.⁸

Kebaruan penelitian ini terletak pada formulasi kerangka desain instruksional transdisipliner yang secara spesifik dikontekstualisasikan dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam, dengan memberikan perhatian mendalam pada aspek epistemologis yang selama ini terabaikan dalam diskursus integrasi ilmu. Berbeda dengan penelitian-penelitian sebelumnya yang lebih banyak membahas integrasi interdisipliner pada tataran kurikulum atau metode pembelajaran secara umum, penelitian ini menawarkan model konseptual yang mengintegrasikan tiga dimensi sekaligus: landasan epistemologis yang jelas mengenai relasi antara wahyu, akal, dan realitas empiris, desain pedagogis yang bersifat reflektif-kritis dan berbasis masalah nyata, serta sistem evaluasi yang mampu menangkap perubahan pada level disposisi, cara berpikir, dan orientasi nilai peserta didik secara holistik.⁹ Kontribusi orisinal penelitian ini adalah rekonstruksi desain instruksional PAI yang tidak sekadar integratif secara

⁶ Jack Mezirow, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), 20-25.

⁷ Julie Thompson Klein, "Prospects for Transdisciplinarity," *Futures* 36, no. 4 (2004): 515-526.

⁸ Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin*, 215-220.

⁹ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam* (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization, 1995), 34-40; Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin*, 230-235.

tematik, tetapi transformatif secara epistemik sebuah upaya menjembatani kesenjangan antara teori integrasi ilmu dan praktik pembelajaran di kelas melalui pendekatan transdisipliner yang matang secara konseptual dan aplikatif secara praksis. Dengan demikian, penelitian ini mengisi kekosongan literatur tentang bagaimana pendekatan transdisipliner dapat dioperasionalisasikan secara sistematis dalam desain pembelajaran PAI, tanpa terjebak pada integrasi superfisial yang justru mengaburkan kedalaman makna atau relativisme epistemik yang mengancam otoritas teks keagamaan.¹⁰

Namun demikian, integrasi transdisipliner dalam pembelajaran PAI tidak dapat dilakukan tanpa landasan epistemologis yang kokoh, karena tanpa kejelasan posisi teoretis, pendekatan ini berisiko terjebak pada integrasi superfisial yang justru mengaburkan kedalaman makna dan otoritas keilmuan.¹¹ Menggabungkan wahyu dengan perspektif ilmiah modern menuntut kejelasan posisi epistemologis mengenai apakah keduanya diposisikan setara, saling melengkapi, atau hierarkis. Tanpa kejelasan ini, pendekatan transdisipliner berpotensi mengaburkan otoritas teks keagamaan, atau sebaliknya, menjadikan ilmu lain sekadar alat legitimasi normatif yang dangkal. Oleh karena itu, pendekatan transdisipliner dalam pembelajaran PAI tidak dapat dipahami sebagai integrasi tanpa batas, melainkan sebagai integrasi kritis yang menyadari batas, perbedaan, dan potensi konflik antar sumber pengetahuan, serta mengelolanya secara reflektif dan bertanggung jawab.

Bertolak dari kerangka pemikiran di atas, makalah ini bertujuan untuk mendeskripsikan konsep desain instruksional dan pendekatan transdisipliner dalam pembelajaran PAI, menguji secara kritis asumsi-asumsi epistemologis yang mendasarinya, serta merumuskan bentuk integrasi yang kokoh secara epistemologis dan bermakna secara praksis. Signifikansi penelitian ini terletak pada upayanya merumuskan kerangka desain instruksional yang integratif, kontekstual, dan adaptif terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, sekaligus tetap mempertahankan integritas nilai-nilai keislaman sebagai landasan etis dan spiritual.¹² Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis bagi pengembangan ilmu pendidikan agama Islam, sekaligus menjadi panduan praktis bagi pendidik, pengembang kurikulum, dan pembuat kebijakan dalam merancang pembelajaran PAI yang lebih responsif terhadap kompleksitas zaman, tanpa kehilangan akar teologis dan epistemologisnya.¹³

¹⁰ Nicolescu, *Transdisciplinarity*, 112-115; Basarab Nicolescu, *The Hidden Third: Reality, Knowledge, and Transdisciplinarity* (New York: Quantum Publishers, 2014), 56-60.

¹¹ Nicolescu, *Transdisciplinarity*, 120-125.

¹² Reigeluth, *Instructional-Design Theories and Models*, 234-238; Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin*, 260-265.

¹³ Klein, "Prospects for Transdisciplinarity," 520-524; Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, 4th ed. (New York: Teachers College Press, 2007), 185-190.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode studi literatur (*literature review*) dengan pendekatan konseptual-kritis, yaitu pendekatan penelitian yang berfokus pada pengumpulan, identifikasi, evaluasi, dan sintesis berbagai sumber literatur yang relevan dengan fokus kajian.¹⁴ Sumber yang digunakan mencakup buku, artikel jurnal ilmiah, prosiding, serta publikasi akademik lain yang membahas desain instruksional, pendekatan transdisipliner, serta pendidikan agama Islam. Proses penelaahan dilakukan secara sistematis dengan menelusuri literatur yang berkaitan dengan konsep-konsep kunci, seperti epistemologi kurikulum, integrasi ilmu, pembelajaran berbasis transdisipliner, dan evaluasi pembelajaran.¹⁵ Pendekatan konseptual-kritis dipilih karena memungkinkan peneliti tidak sekadar mendeskripsikan teori-teori yang ada, tetapi juga menguji asumsi-asumsi yang mendasarinya, mengidentifikasi kelemahan dan celah dalam literatur yang ada, serta merumuskan kerangka pemikiran alternatif yang lebih kokoh secara epistemologis dan relevan secara praksis.¹⁶

Tahap analisis dilakukan melalui pembacaan kritis terhadap isi setiap sumber, kemudian mengelompokkan temuan berdasarkan tema-tema utama yang meliputi kritik terhadap desain instruksional tradisional, karakteristik pendekatan transdisipliner, serta tantangan dan peluang integrasi keduanya dalam pembelajaran PAI.¹⁷ Hasil dari proses ini kemudian disintesis untuk membangun kerangka konseptual yang utuh, sehingga berbagai pandangan teoritis dapat saling dibandingkan, dikontraskan, dan diintegrasikan secara sistematis. Dengan pendekatan ini, penelitian tidak hanya menghasilkan deskripsi teoretis, tetapi juga formulasi model konseptual yang dapat menjadi landasan bagi pengembangan desain instruksional PAI yang integratif, kontekstual, dan adaptif terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, sekaligus tetap mempertahankan integritas nilai-nilai keislaman sebagai landasan etis dan spiritual.

C. Pembahasan

1. Desain Instruksional dalam Pendidikan Agama Islam: Kritik dan Keterbatasan

Desain instruksional merupakan proses sistematis dalam merancang, mengembangkan, dan mengevaluasi pembelajaran serta merepresentasikan kerangka berpikir yang berangkat dari asumsi tertentu tentang bagaimana pengetahuan dikonstruksi dan ditransformasikan dalam diri peserta didik.¹⁸ Model seperti ADDIE dan Dick & Carey menawarkan logika prosedural yang terstruktur dan rasional, namun secara implisit

¹⁴ M. Amin Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin: Metode Studi Agama dan Studi Islam di Era Kontemporer* (Yogyakarta: IB Pustaka, 2020), 78-80.

¹⁵ John W. Creswell and J. David Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 5th ed. (Los Angeles: SAGE Publications, 2018), 75-80.

¹⁶ Julie Thompson Klein, "Discourses of Transdisciplinarity: Looking Back to the Future," *Futures* 63 (2014): 68-74.

¹⁷ Basarab Nicolescu, *Transdisciplinarity: Theory and Practice* (New York: Hampton Press, 2008), 8-12.

¹⁸ Robert M. Branch, *Instructional Design: The ADDIE Approach* (New York: Springer, 2009), 2-5.

model tersebut mengandaikan bahwa proses belajar dapat diprediksi, dikendalikan, dan distandarkan melalui tahapan yang cenderung linear. Asumsi ini menjadi problematis ketika diterapkan dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), yang tidak hanya berorientasi pada transfer pengetahuan, tetapi juga transformasi kesadaran dan pembentukan makna yang bersifat dinamis serta kontekstual.¹⁹ Orientasi desain instruksional tidak dapat dibatasi pada pencapaian domain kognitif, afektif, dan psikomotorik secara taksonomis semata, melainkan harus dipahami sebagai proses integratif yang menghubungkan dimensi intelektual, moral, dan spiritual secara simultan.

Kritik terhadap desain instruksional tradisional mencakup persoalan asumsi epistemologis yang melandasinya, salah satunya adalah karakter yang cenderung linear dan kurang adaptif yang lahir dari anggapan bahwa proses belajar berlangsung secara bertahap, stabil, dan dapat diprediksi. Namun dalam perspektif pembelajaran konstruktivistik dan transformatif, proses belajar bersifat non-linear, dinamis, dan kontekstual. Dalam pembelajaran PAI, internalisasi nilai dapat terjadi secara reflektif, tidak selalu mengikuti urutan kognitif yang terstruktur, sehingga pendekatan linear menjadi kurang relevan dalam menangkap kompleksitas pembentukan kesadaran religius. Kritik ini menunjukkan bahwa desain instruksional tradisional beroperasi dalam paradigma penyederhanaan realitas demi keterukuran, sementara pembelajaran PAI justru menghadapi realitas yang multidimensional dan tidak sepenuhnya dapat diukur dengan instrumen konvensional.²⁰

Kelemahan integrasi konteks sosial dalam desain instruksional tradisional mencerminkan kecenderungan pemisahan pengetahuan dari realitas sosial. Pengetahuan sering diperlakukan sebagai sesuatu yang netral dan universal, padahal dalam perspektif sosiokultural, pengetahuan selalu terikat konteks budaya, sejarah, dan pengalaman sosial. Dalam PAI, pengabaian konteks ini dapat menyebabkan pembelajaran bersifat dekontekstual: kuat secara normatif tetapi lemah dalam relevansi praksis. Pembelajaran yang mengabaikan konteks sosial peserta didik berisiko menghasilkan pemahaman keagamaan yang parsial dan tidak aplikatif dalam menghadapi persoalan nyata.²¹ Hal ini menimbulkan pertanyaan epistemologis apakah desain instruksional tradisional memang tidak dirancang untuk kompleksitas sosial, atau justru beroperasi dalam paradigma penyederhanaan realitas demi keterukuran.

¹⁹ M. Amin Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin: Metode Studi Agama dan Studi Islam di Era Kontemporer* (Yogyakarta: IB Pustaka, 2020), 45-47.

²⁰ Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin*, 102-105.

²¹ Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin*, 108-112.

Pembelajaran yang lebih berorientasi pada transfer pengetahuan dibanding transformasi merupakan konsekuensi dari paradigma instruksional berbasis output terukur. Dalam paradigma ini, pengetahuan dipahami sebagai objek yang dapat dipindahkan dari guru ke peserta didik, bukan sebagai proses konstruksi makna yang dialami secara eksistensial. Hal ini menciptakan ilusi keberhasilan pembelajaran PAI: peserta didik mampu menjawab soal, tetapi tidak selalu menunjukkan perubahan kesadaran religius. Transformasi kesadaran membutuhkan proses yang lebih mendalam, melibatkan pengalaman reflektif dan keterlibatan emosional-spiritual yang tidak dapat direduksi menjadi indikator kognitif semata. Implikasi paling krusial dari kritik ini adalah runtuhnya asumsi kontrol dalam desain instruksional, di mana gagasan bahwa pembelajaran dapat sepenuhnya direkayasa melalui perencanaan presisi menjadi problematis ketika berhadapan dengan dimensi nilai, spiritualitas, dan pengalaman personal. Oleh karena itu, desain instruksional PAI perlu mengakui keterbatasannya dan membuka ruang bagi proses belajar yang bersifat emergent, di mana makna dan pemahaman berkembang melalui interaksi dinamis antara peserta didik, materi, dan konteks sosial.²²

2. Pendekatan Transdisipliner: Konsep dan Karakteristik

Pendekatan transdisipliner tidak hanya memperluas integrasi antar disiplin (interdisipliner), tetapi juga menantang batas ontologis dan epistemologis yang selama ini memisahkan pengetahuan ke dalam kotak-kotak disiplin. Pendekatan ini berawal dari asumsi bahwa realitas tidak hadir dalam bentuk yang terfragmentasi sebagaimana dikonstruksi oleh disiplin ilmu, melainkan sebagai kesatuan kompleks yang hanya dapat dipahami melalui keterlibatan berbagai jenis pengetahuan, baik akademik maupun non-akademik, termasuk lived experience, praktik sosial, dan kearifan lokal. Karakteristik berbasis masalah nyata dalam kerangka transdisipliner berfungsi sebagai titik temu epistemik yang memaksa berbagai perspektif untuk berinteraksi, bernegosiasi, bahkan berkonflik secara konstruktif. Masalah tidak diposisikan sebagai objek yang harus diselesaikan secara teknis, tetapi sebagai ruang dialektika yang membuka kemungkinan lahirnya pemahaman baru. Kompleksitas masalah tidak direduksi agar sesuai dengan satu disiplin, melainkan dipertahankan sebagai bagian dari proses pembelajaran itu sendiri.²³

Keterlibatan berbagai perspektif ilmu tidak otomatis menghasilkan integrasi yang bermakna. Tanpa kerangka konseptual yang kuat, integrasi berisiko menjadi sekadar

²² Knud Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in Their Own Words*, 2nd ed. (New York: Routledge, 2018), 55-60.

²³ Edgar Morin, *On Complexity* (Cresskill: Hampton Press, 2008), 45-50.

kolase pengetahuan yang dangkal. Oleh karena itu, diperlukan kemampuan metakognitif dan reflektif yang tinggi, baik dari pendidik maupun peserta didik, untuk menilai validitas, batas, dan kontribusi masing-masing perspektif. Dalam konteks PAI, integrasi berbagai disiplin ilmu harus dilakukan dengan tetap mempertahankan posisi epistemologis yang jelas, yaitu bagaimana wahyu diposisikan dalam relasinya dengan temuan ilmiah dan pengalaman sosial. Tanpa kejelasan ini, pendekatan transdisipliner berpotensi mengaburkan otoritas teks keagamaan atau, sebaliknya, menjadikan ilmu lain sekadar alat legitimasi normatif yang dangkal.²⁴

Pendekatan transdisipliner mengharuskan adanya refleksi, kritik, dan upaya menghubungkan pengalaman dengan kerangka konseptual yang lebih luas. Dalam pembelajaran PAI, pendekatan ini memungkinkan terjadinya integrasi antara teks keagamaan (wahyu), ilmu sosial, sains, dan realitas kehidupan. Menggabungkan wahyu dengan perspektif ilmiah modern menuntut kejelasan posisi epistemologis, apakah keduanya diposisikan setara, saling melengkapi, atau hierarkis. Seorang skeptis bahkan dapat berargumen bahwa tanpa kejelasan posisi epistemologis, pendekatan transdisipliner berpotensi menciptakan relativisme epistemik yang mengancam otoritas ajaran agama. Oleh karena itu, pendekatan transdisipliner dalam pembelajaran PAI tidak dipahami sebagai integrasi tanpa batas, melainkan sebagai integrasi kritis yang menyadari batas, perbedaan, dan potensi konflik antar sumber pengetahuan. Dengan demikian, pembelajaran memperoleh kedalaman bukan melalui penghapusan perbedaan, tetapi melalui pengelolaan perbedaan secara reflektif dan bertanggung jawab.²⁵

Pendekatan transdisipliner juga menuntut perubahan mendasar dalam cara pandang terhadap pengetahuan dan pembelajaran. Pengetahuan tidak lagi dipandang sebagai komoditas yang dapat ditransfer, melainkan sebagai proses konstruksi yang terus berkembang melalui dialog antar perspektif. Dalam konteks PAI, hal ini berarti bahwa pemahaman keagamaan tidak bersifat final dan tertutup, tetapi terbuka terhadap reinterpretasi dan kontekstualisasi sepanjang tetap berpegang pada prinsip-prinsip dasar ajaran Islam. Pendekatan ini sejalan dengan semangat ijtihad dalam tradisi keilmuan Islam yang menekankan pentingnya penalaran kritis dan kontekstualisasi dalam memahami teks agama. Dengan demikian, pendekatan transdisipliner tidak hanya relevan secara pedagogis, tetapi juga memiliki akar epistemologis dalam tradisi keilmuan Islam itu sendiri.²⁶

²⁴ Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin*, 245-248.

²⁵ Basarab Nicolescu, *The Hidden Third: Reality, Knowledge, and Transdisciplinarity* (New York: Quantum Publishers, 2014), 78-82.

²⁶ Abdullah, *Multidisiplin, Interdisiplin, dan Transdisiplin*, 260-265.

3. Tantangan Implementasi Pendekatan Transdisipliner dalam Pembelajaran PAI

Tantangan dalam implementasi pendekatan transdisipliner mencerminkan persoalan struktural, kultural, dan epistemologis yang saling berkaitan. Pertama, pendidik kurang persiapan dalam mengimplementasikan pendekatan transdisipliner. Kekurangan ini bukan semata-mata terletak pada aspek keterampilan pedagogis atau minimnya pelatihan, tetapi juga pada pola pikir disipliner yang kuat yang dibentuk dalam tradisi pendidikan yang memisahkan secara tegas antara ilmu agama dan ilmu umum. Akibatnya, ketika harus mengintegrasikan berbagai perspektif, pendidik sering menghadapi keterbatasan metodologis dan kebingungan epistemologis, terutama dalam menentukan posisi otoritas teks keagamaan di tengah perkembangan perspektif ilmiah modern. Tanpa rekonstruksi cara berpikir yang mendasar, pelatihan teknis berisiko hanya menghasilkan adopsi prosedural yang bersifat superfisial, bukan transformasi praktik pembelajaran yang sesungguhnya.

Seorang skeptis bahkan dapat berargumen bahwa tuntutan menjadi pendidik transdisipliner berpotensi menciptakan over-expectation karena mengandaikan penguasaan lintas bidang yang luas, sementara pada praktiknya kapasitas tersebut sulit dicapai tanpa dukungan kelembagaan, kolaborasi profesional, dan sistem pengembangan kompetensi yang berkelanjutan. Oleh karena itu, keberhasilan pendekatan transdisipliner tidak hanya bergantung pada kompetensi individu pendidik, tetapi juga pada ekosistem pendidikan yang memungkinkan terjadinya dialog, kolaborasi, dan integrasi pengetahuan secara berkelanjutan. Dukungan kelembagaan dalam bentuk pelatihan berkelanjutan, penyediaan sumber belajar yang memadai, serta penghargaan terhadap inovasi pembelajaran menjadi faktor krusial dalam keberhasilan implementasi pendekatan ini.²⁷

Kedua, keterbatasan kurikulum menjadi tantangan signifikan dalam implementasi pendekatan transdisipliner. Keterbatasan ini bukan sekadar kepadatan materi atau struktur yang kaku, melainkan representasi dari pilihan epistemologis institusi mengenai pengetahuan apa yang dianggap penting untuk diajarkan, bagaimana pengetahuan diklasifikasikan, dan bagaimana keberhasilan pembelajaran diukur.²⁸ Kurikulum yang masih berbasis mata pelajaran terpisah cenderung mempertahankan batas-batas disipliner sehingga menyulitkan implementasi pendekatan transdisipliner dan memperkuat fragmentasi pengetahuan. Bahkan ketika ruang integrasi dibuka melalui pembelajaran

²⁷ Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, 4th ed. (New York: Teachers College Press, 2007), 185-190.

²⁸ Leesa Wheelahan, "How Competency-Based Training Locks the Working Class Out of Powerful Knowledge: A Modified Bernsteinian Analysis," *British Journal of Sociology of Education* 38, no. 7 (2017): 1117-1131.

tematik atau berbasis proyek, sistem evaluasi yang tetap berorientasi pada capaian disipliner sering kali mendorong guru kembali pada praktik pembelajaran konvensional. Akibatnya muncul kontradiksi internal, yaitu pendekatan transdisipliner didorong secara normatif dalam kebijakan pendidikan, tetapi dibatasi oleh struktur kurikulum dan asesmen yang masih berlandaskan logika disipliner.²⁹

Ketiga, resistensi terhadap perubahan paradigma merupakan tantangan yang tidak kalah penting. Resistensi ini berbentuk sikap konservatif individu, namun lebih kompleks dari sekadar penolakan terhadap perubahan. Resistensi muncul dari kebutuhan akan kepastian, stabilitas, dan kontrol dalam praktik pendidikan. Pendekatan transdisipliner dengan sifatnya yang terbuka, kontekstual, dan tidak sepenuhnya dapat diprediksi, dapat dipersepsi sebagai ancaman terhadap otoritas pedagogis pendidik maupun terhadap keamanan epistemologis dalam PAI. Selanjutnya muncul kekhawatiran bahwa integrasi lintas disiplin dapat mengarah pada relativisme epistemik atau distorsi nilai.³⁰ Kekhawatiran tersebut sering kali digunakan sebagai dasar untuk mempertahankan status quo tanpa evaluasi kritis yang memadai. Padahal, resistensi tidak selalu berarti penolakan terhadap perubahan, melainkan juga mencerminkan ketegangan antara kebutuhan inovasi dan upaya menjaga kontinuitas nilai dan identitas profesional. Ketiga tantangan tersebut menunjukkan bahwa masalah utama tidak hanya terletak pada implementasi pendekatan transdisipliner, tetapi pada kesiapan sistem pendidikan dalam merekonstruksi cara pandangnya terhadap pengetahuan. Tanpa pergeseran epistemologis ini, pendekatan transdisipliner berisiko hanya menjadi wacana normatif yang progresif secara konseptual, tetapi terbatas dalam implementasi praksis.

4. Integrasi Desain Instruksional dan Pendekatan Transdisipliner: Model Konseptual

Integrasi desain instruksional dengan pendekatan transdisipliner akan menghasilkan kualitas pembelajaran yang lebih baik jika integrasi tersebut bekerja pada level epistemologis, pedagogis, dan praksis. Kontekstualitas dalam integrasi ini menuntut rekonstruksi relasi antara teks, penafsir, dan realitas.³¹ Dalam pembelajaran PAI, konteks tidak hanya menjadi latar, tetapi juga ikut membentuk cara teks dipahami dan diinternalisasi oleh peserta didik. Akibatnya muncul pertanyaan epistemologis: sejauh mana relevansi kontekstual dapat dikembangkan tanpa menggeser makna normatif ajaran. Jika tidak dikritisi secara metodologis, klaim kontekstualitas berpotensi berubah menjadi

²⁹ Julie Thompson Klein, *Beyond Interdisciplinarity: Boundary Work, Collaboration, and the Future of Transdisciplinarity* (New York: Routledge, 2021), 52-58.

³⁰ Michael Young and Johan Muller, *Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the Sociology of Education* (New York: Routledge, 2016), 45-50.

³¹ Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, 2nd rev. ed. (London: Bloomsbury, 2013), 265-270.

justifikasi penafsiran yang bersifat oportunistik atau relativistik. Oleh karena itu, pembelajaran PAI dalam kerangka transdisipliner perlu dikembangkan sebagai pendekatan yang kritis-kontekstual, bukan sekadar aplikatif atau instrumental. Dengan demikian, konteks tidak menegaskan makna normatif, tetapi menjadi ruang dialektis untuk memperdalam pemahaman yang bertanggung jawab secara epistemologis.

Integrasi ini juga mendorong berpikir kritis dan reflektif, namun konsekuensi dari integrasi berbagai perspektif akan melahirkan kritik yang membingungkan atau relativisme jika tidak disertai kerangka evaluatif yang jelas. Berpikir kritis dalam perspektif pembelajaran PAI berarti mampu menilai validitas argumen berdasarkan sumber epistemiknya, misalnya membedakan antara otoritas wahyu, interpretasi ulama, dan temuan empiris. Sementara itu, reflektivitas tidak berhenti pada kesadaran diri, tetapi harus mengarah pada transformasi kesadaran (self-transformation). Artinya berpikir kritis-reflektif dalam model ini bukan sekadar keterampilan kognitif, melainkan praksis intelektual yang terikat pada dimensi etis dan spiritual. Peserta didik tidak hanya diajak untuk berpikir secara logis dan analitis, tetapi juga untuk merefleksikan makna dan implikasi etis dari setiap pengetahuan yang diperolehnya.

Model konseptual yang dirumuskan dalam penelitian ini merupakan kerangka dinamis yang merepresentasikan proses konstruksi makna yang bersifat siklikal, reflektif, dan terbuka terhadap revisi. Setiap tahap mengandung asumsi epistemologis yang perlu diuji, sekaligus berfungsi sebagai ruang dialektika antara teks, konteks, dan subjek belajar. Tahap pertama adalah analisis konteks nyata, di mana konteks tidak dapat diperlakukan sebagai data objektif semata, melainkan sebagai konstruksi sosial yang sarat nilai, kepentingan, dan relasi kuasa. Dalam perspektif ini, peserta didik perlu diajak mempertanyakan realitas mana yang dianggap penting, oleh siapa, dan untuk tujuan apa. Tanpa analisis kritis semacam ini, konteks hanya menjadi latar dekoratif, bukan sumber epistemik yang bermakna. Tahap kedua adalah identifikasi isu transdisipliner, di mana pendekatan transdisipliner menuntut lebih dari sekadar penggabungan topik lintas bidang, tetapi artikulasi masalah kompleks yang tidak dapat diselesaikan oleh satu disiplin tunggal. Identifikasi isu transdisipliner harus dimulai dari masalah-masalah konkret yang dihadapi peserta didik dalam kehidupan sehari-hari, seperti isu korupsi, ketidakadilan sosial, kerusakan lingkungan, atau konflik antaragama, yang kemudian dikaji dari berbagai perspektif keilmuan.³²

³² Klein, *Beyond Interdisciplinarity*, 45-50.

Tahap ketiga adalah integrasi nilai keislaman, di mana integrasi nilai tidak boleh direduksi menjadi penempelan dalil pada isu kontemporer, melainkan proses hermeneutik yang menuntut dialog antara teks, konteks, dan realitas. Dalam proses ini, perlu kejelasan posisi epistemologis: apakah nilai berfungsi sebagai kerangka evaluatif, sumber inspirasi, atau batas normatif. Tanpa kejelasan tersebut, integrasi berisiko menjadi justifikasi normatif yang dangkal atau sebaliknya relativisasi nilai. Integrasi nilai keislaman harus dilakukan dengan pendekatan yang mendalam dan kontekstual, di mana ayat-ayat al-Qur'an dan hadis tidak sekadar dikutip, tetapi ditafsirkan dan dikaitkan secara bermakna dengan isu yang sedang dikaji. Tahap keempat adalah desain aktivitas berbasis masalah, di mana aktivitas pembelajaran perlu dirancang sebagai ruang inquiry yang memungkinkan eksplorasi, konflik perspektif, dan refleksi mendalam. Desain tidak mengarahkan peserta didik pada satu jawaban benar, tetapi membuka kemungkinan interpretasi yang tetap berada dalam koridor epistemologis yang dapat dipertanggungjawabkan. Aktivitas pembelajaran dapat berupa proyek penelitian, studi kasus, simulasi, atau diskusi kelompok yang melibatkan berbagai perspektif keilmuan, sehingga peserta didik terlatih untuk berpikir secara holistik dan integratif.

Tahap kelima adalah evaluasi reflektif, di mana evaluasi dalam pembelajaran perlu menangkap perubahan pada level disposisi, cara berpikir, dan orientasi nilai peserta didik. Evaluasi reflektif menuntut pendekatan yang melampaui instrumen kuantitatif konvensional, seperti refleksi naratif, portofolio, atau dialog evaluatif yang lebih menekankan proses daripada sekadar hasil akhir. Selanjutnya timbul pertanyaan, bagaimana menilai sesuatu yang bersifat internal, subjektif, dan berkembang tanpa mereduksinya menjadi indikator yang terlalu sederhana? Ketegangan ini menunjukkan bahwa evaluasi dalam model pendidikan transformatif tidak pernah sepenuhnya final atau objektif, melainkan bersifat interpretatif dan kontekstual. Integrasi desain instruksional dan pendekatan transdisipliner bukanlah solusi instan, melainkan upaya membangun ekosistem pembelajaran yang memungkinkan terjadinya dialektika antara teks, konteks, dan subjek belajar. Kualitas pembelajaran tidak ditentukan oleh banyaknya elemen yang diintegrasikan, tetapi oleh kedalaman refleksi, ketajaman analisis, serta konsistensi antara pemahaman nilai dan praktik kehidupan yang dihasilkan.

Dengan demikian, model ini menegaskan bahwa pembelajaran adalah proses konstruksi makna yang tidak linear, tidak sepenuhnya terkontrol, dan selalu berada dalam ketegangan antara berbagai dimensi teks dan konteks, nilai dan realitas, struktur dan kebebasan. Kekuatan model ini bukan pada kepastian hasil, melainkan pada

kemampuannya membuka ruang bagi pembentukan kesadaran yang lebih reflektif, kritis, dan bertanggung jawab.³³

D. Kesimpulan

Penelitian ini mengkaji desain instruksional dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) dan menawarkan pendekatan transdisipliner sebagai alternatif yang lebih responsif terhadap kompleksitas pendidikan di era global. Desain instruksional konvensional yang cenderung linear, prosedural, dan terfragmentasi memiliki keterbatasan dalam mengakomodasi internalisasi nilai keislaman yang bersifat reflektif, kontekstual, dan transformatif. Pendekatan transdisipliner menawarkan kerangka integratif yang melampaui batas disiplin, menempatkan persoalan nyata sebagai titik awal pembelajaran, serta membangun dialog epistemik antara wahyu, akal, dan realitas sosial. Implementasinya tetap menghadapi tantangan berupa kesiapan pendidik, keterbatasan kurikulum, dan resistensi terhadap perubahan paradigma sehingga diperlukan transformasi pada aspek epistemologis, pedagogis, dan kelembagaan. Model konseptual yang dirumuskan bersifat dinamis, siklikal, dan reflektif, meliputi analisis konteks nyata, identifikasi isu transdisipliner, integrasi nilai keislaman, desain aktivitas berbasis masalah, dan evaluasi reflektif. Model ini menegaskan bahwa pembelajaran PAI merupakan proses konstruksi makna yang tidak linear dan berlangsung dalam relasi dialektis antara teks, konteks, dan subjek belajar. Dengan demikian, integrasi desain instruksional dan transdisipliner merupakan rekonstruksi epistemologis yang bertujuan membentuk peserta didik yang cerdas secara kognitif, reflektif secara spiritual, dan bertanggung jawab secara sosial.

Referensi

- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Amin, M. A. (2020). *Multidisiplin, interdisiplin, dan transdisiplin: Metode studi agama dan studi Islam di era kontemporer*. IB Pustaka.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Dewey, J. (2016). *Democracy and education*. Free Press.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed.). Pearson.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*.

³³ Nicolescu, *The Hidden Third*, 90-95.

- Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970)
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method* (2nd rev. ed.). Bloomsbury. (Original work published 1960)
- Illeris, K. (Ed.). (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed.). Routledge.
- Klein, J. T. (2004). Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, 36(4), 515–526.
- Klein, J. T. (2014). Discourses of transdisciplinarity: Looking back to the future. *Futures*, 63, 68–74.
- Klein, J. T. (2021). *Beyond interdisciplinarity: Boundary work, collaboration, and the future of transdisciplinarity*. Routledge.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawrence, R. J. (2015). Advances in transdisciplinarity: Epistemologies, methodologies and processes. *Futures*, 65, 1–9.
- Lovat, T. (2011). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 36–49.
- Madjid, N. (2008). *Islam: Doktrin dan peradaban*. Paramadina.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34–36.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. Hampton Press.
- Mulyasa, E. (2021). *Menjadi guru penggerak merdeka belajar*. Bumi Aksara.
- Nasr, S. H. (1996). *Religion and the order of nature*. Oxford University Press.
- Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity: Theory and practice*. Hampton Press.
- Nicolescu, B. (2014). *The hidden third: Reality, knowledge, and transdisciplinarity*. Quantum Publishers.
- Oreg, S., et al. (2018). Dispositional resistance to change and organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 103(5), 555–568.
- Reigeluth, C. M. (2013). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Routledge.
- Ricoeur, P. (2016). *Hermeneutics and the human sciences*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wheelahan, L. (2017). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 1117–1131.
- William, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Willis, J. (2009). Constructivist instructional design (C-ID): Foundations, models, and examples. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-design theories and models* (Vol. 3). Routledge.
- Young, M., & Muller, J. (2016). *Curriculum and the specialization of knowledge: Studies in the sociology of education*. Routledge.