

Pedagogical Content Knowledge Guru Pendidikan Agama Islam dalam Menerapkan Pembelajaran Berdiferensiasi Ditinjau dari Pengalaman Mengajar: Kajian Pustaka

Naila Ulya

MI Miftahul Huda Petamanan

Corresponding email: nailaulya369@gmail.com

Abstrak:

Pembelajaran berdiferensiasi menuntut guru memadukan pemahaman tentang materi, karakteristik peserta didik, dan cara mengajar, yang dalam kajian pendidikan dikenal sebagai *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Penerapan pendekatan ini pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di madrasah ibtidaiyah masih menghadapi tantangan, sementara kajian PCK guru PAI, khususnya ditinjau dari pengalaman mengajar, belum banyak dibahas. Artikel ini bertujuan mendeskripsikan PCK guru PAI dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi dan membandingkan karakteristiknya pada guru pemula dan guru ahli. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode kajian pustaka terhadap buku, artikel jurnal, dan regulasi yang relevan, dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, dan penarikan simpulan. Hasil kajian menunjukkan bahwa PCK guru PAI dapat dipetakan pada tiga komponen, yaitu pengetahuan tentang materi pelajaran, pengetahuan tentang peserta didik, dan pengetahuan tentang pembelajaran. Guru ahli cenderung mengidentifikasi kesiapan, minat, dan profil belajar secara berbasis data dan reflektif, memadukan beberapa dasar diferensiasi sekaligus, serta menggunakan representasi materi keagamaan yang luas dan adaptif. Guru pemula cenderung menggunakan strategi yang praktis dan terstandar dengan diferensiasi yang berfokus pada satu dasar. Temuan ini berimplikasi pada perlunya pengembangan profesional guru PAI yang berjenjang dan reflektif serta menjadi dasar bagi penelitian empiris lanjutan.

Kata kunci: *Pedagogical Content Knowledge*, pembelajaran berdiferensiasi, guru Pendidikan Agama Islam.

Abstract:

Differentiated instruction requires teachers to integrate their understanding of subject matter, student characteristics, and teaching approaches, which is known in educational research as Pedagogical Content Knowledge (PCK). Implementing this approach in Islamic Religious Education (PAI) at madrasah ibtidaiyah remains challenging, while studies on PAI teachers' PCK, particularly in relation to teaching experience, are still limited. This article aims to describe PAI teachers' PCK in implementing differentiated instruction and to compare its characteristics between novice and expert teachers. The study employs a qualitative approach using a literature review of relevant books, journal articles, and regulations, analyzed through data condensation, data display, and conclusion drawing. The review indicates that PAI teachers' PCK can be mapped into three components: knowledge of subject matter, knowledge of students, and knowledge of teaching. Expert teachers tend to identify students' readiness, interests, and learning profiles in a data-driven and reflective manner, combine several bases of differentiation simultaneously, and use broad and adaptive representations of religious content. Novice teachers tend to use practical and standardized strategies with differentiation focused on a single basis. These findings imply the need for tiered and reflective professional development for PAI teachers and provide a basis for further empirical research.

Keywords: *Pedagogical Content Knowledge, differentiated instruction, Islamic Religious Education teacher.*

PENDAHULUAN

Ruang kelas pada hakikatnya dihuni oleh peserta didik dengan kesiapan belajar, minat, latar belakang keluarga, dan cara belajar yang berbeda-beda. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa setiap peserta didik berhak memperoleh pelayanan pendidikan sesuai dengan bakat, minat, dan kemampuannya (Republik Indonesia, 2003, Pasal 12 ayat 1 huruf b). Gagasan tersebut sejalan dengan prinsip Kurikulum Merdeka yang mengarahkan guru merancang pembelajaran sesuai tahap capaian dan karakteristik peserta didik (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022). Sebagai bentuk transformasi pedagogis, Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) yang diinisiasi Kementerian Agama diintegrasikan ke dalam sistem pendidikan madrasah untuk

menggeser paradigma pembelajaran dari sekadar transfer pengetahuan kognitif menjadi pembentukan hubungan emosional-spiritual yang berlandaskan kasih sayang, empati, dan toleransi. Di lingkungan madrasah, pelaksanaan kurikulum tersebut diatur melalui Keputusan Menteri Agama Nomor 347 Tahun 2022 tentang Pedoman Implementasi Kurikulum Merdeka pada Madrasah (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2022).

Dalam perspektif Islam, pengakuan terhadap perbedaan individu memiliki landasan normatif. Q.S. al-Isrā' [17]: 84 menyatakan bahwa setiap orang berbuat menurut keadaannya masing-masing (*kullun ya'malu 'alā syākiliatih*) (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2019). Ayat ini dapat dibaca sebagai landasan bagi pendidik untuk memperhatikan perbedaan watak, kemampuan, dan kecenderungan peserta didik. Q.S. an-Nahl [16]: 125 juga mengajarkan bahwa seruan kepada kebaikan hendaknya disampaikan dengan hikmah dan pengajaran yang baik (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2019), sehingga cara guru menyampaikan materi keagamaan tidak dapat dilepaskan dari kebijaksanaan memahami keadaan peserta didik.

Pembelajaran berdiferensiasi atau *Differentiated Instruction* (DI) merupakan salah satu pendekatan yang merespons keberagaman tersebut. Tomlinson (2014) menjelaskan bahwa guru dapat membedakan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan belajar, minat, dan profil belajar peserta didik. Namun, pendekatan ini relatif baru bagi guru di Indonesia sehingga penerapannya di kelas masih menemui banyak kendala (Kurnila, 2026). Penelitian di Indonesia juga mengaitkan penerapan DI dengan keyakinan dan efikasi diri guru, bukan semata dengan ketersediaan perangkat ajar (Suprayogi et al., 2017).

Tantangan itu terasa khas pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI). Rumpun PAI di madrasah ibtidaiyah mencakup Al-Qur'an Hadis, Akidah Akhlak, Fikih, dan Sejarah Kebudayaan Islam. Tujuan pembelajarannya tidak berhenti pada penguasaan pengetahuan, tetapi juga mencakup penanaman nilai, pembiasaan, dan keterampilan beribadah (Daradjat, 1996). Di saat yang sama, peserta didik datang dengan bekal yang sangat beragam, misalnya kelancaran membaca Al-Qur'an, hafalan doa dan surat pendek, serta pembiasaan ibadah di rumah. Guru PAI karenanya perlu mengetahui apa yang diajarkan, siapa yang diajar, dan bagaimana mengajarkannya secara tepat bagi masing-masing kelompok peserta didik. Pengetahuan yang memadukan ketiganya inilah yang dikenal sebagai *Pedagogical Content Knowledge* (PCK).

Kajian PCK selama ini lebih banyak berkembang pada bidang sains dan matematika (Kind, 2009). Kurnila (2026), misalnya, mengeksplorasi PCK guru matematika dalam menerapkan DI dengan membandingkan guru ahli dan guru pemula, dan menemukan bahwa keduanya berbeda dalam cara mengidentifikasi peserta didik, membedakan konten, proses, dan produk, serta mengevaluasi pemahaman. Kajian serupa pada guru PAI masih jarang dijumpai, padahal karakter materi PAI yang sarat nilai dan praktik ibadah menuntut bentuk pengetahuan pedagogis yang tidak sepenuhnya sama dengan matematika. Perbedaan pengalaman mengajar juga diduga memengaruhi kualitas pengetahuan tersebut, sebab pengalaman tidak otomatis menghasilkan keahlian (Berliner, 2004).

Berdasarkan uraian tersebut, artikel ini menjawab dua pertanyaan: (1) bagaimana PCK guru PAI dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi pada komponen pengetahuan tentang materi, peserta didik, dan pembelajaran; dan (2) bagaimana karakteristik PCK tersebut jika ditinjau dari pengalaman mengajar, yaitu pada guru pemula dan guru ahli. Secara teoretis, artikel ini memperluas kajian PCK ke ranah PAI. Secara praktis, artikel ini menawarkan gambaran yang dapat digunakan guru, kepala madrasah, dan pengelola kelompok kerja guru untuk merancang pengembangan profesional yang sesuai dengan tahap pengalaman guru.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode kajian pustaka (*library research*). Metode ini dipilih karena tujuan artikel adalah menyintesis konsep dan temuan penelitian terdahulu menjadi kerangka pemahaman yang utuh, bukan mengukur praktik guru di lapangan (Zed, 2004). Kajian pustaka dipandang sah sebagai metodologi penelitian apabila dilakukan secara sistematis, transparan, dan menghasilkan sumbangan konseptual (Snyder, 2019).

Sumber data terdiri atas tiga kelompok. Pertama, karya klasik dan mutakhir tentang PCK, yaitu tulisan Shulman (1986, 1987), Grossman (1990), Magnusson et al. (1999), Ball et al. (2008), serta Gess-Newsome (2015). Kedua, karya tentang pembelajaran berdiferensiasi dan perkembangan keahlian guru, antara lain Tomlinson (2014), Berliner (2004), dan Hattie (2012). Ketiga, dokumen regulasi dan karya tentang pendidikan Islam serta penelitian terdahulu tentang PCK guru dalam menerapkan DI. Sumber dipilih berdasarkan relevansi dengan variabel kajian, yakni PCK, DI, pengalaman mengajar, dan PAI, serta kejelasan identitas penerbit atau penulisnya.

Analisis data mengikuti alur kondensasi data, penyajian data, dan penarikan simpulan (Miles et al., 2014). Pada tahap kondensasi, gagasan pada setiap sumber dipilah dan diberi kode menurut tiga komponen PCK serta tiga dasar diferensiasi (kesiapan, minat, profil belajar). Pada tahap penyajian, hasil pengodean disusun dalam bentuk uraian naratif dan tabel perbandingan. Simpulan ditarik dengan memperhatikan konsistensi gagasan antarsumber. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan diskusi dengan rekan sejawat. Perlu ditegaskan bahwa artikel ini tidak melibatkan data lapangan sehingga seluruh karakteristik PCK guru pemula dan guru ahli pada bagian berikutnya dirumuskan sebagai proposisi konseptual yang masih perlu diuji secara empiris.

Untuk keperluan analisis, guru pemula didefinisikan sebagai guru dengan masa mengajar yang relatif singkat, umumnya sekitar lima tahun atau kurang. Guru ahli didefinisikan sebagai guru dengan pengalaman panjang, umumnya sepuluh tahun atau lebih, yang menunjukkan praktik reflektif dan kinerja yang diakui. Batas angka ini bukan ketentuan baku. Dalam literatur, keahlian lebih ditentukan oleh kualitas praktik daripada lamanya mengajar (Hattie, 2012).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil kajian disajikan sebagai sintesis konseptual. Bagian ini diawali dengan landasan konseptual PCK, DI, dan pengalaman mengajar, kemudian memetakan PCK guru PAI pada tiga komponen, dan ditutup dengan perbandingan karakteristik guru pemula dan guru ahli.

1. Konsep PCK dan Operasionalisasinya dalam Pembelajaran PAI

Shulman (1986) memperkenalkan PCK sebagai upaya mengisi apa yang ia sebut paradigma yang hilang dalam kajian pengajaran, yakni bagaimana pengetahuan guru tentang materi berpadu dengan pengetahuan tentang cara mengajarkannya. Dalam tulisan berikutnya, PCK ditempatkan sebagai salah satu kategori basis pengetahuan guru, di samping pengetahuan materi, pengetahuan pedagogik umum, pengetahuan kurikulum, pengetahuan tentang peserta didik, pengetahuan tentang konteks pendidikan, dan pengetahuan tentang tujuan pendidikan (Shulman, 1987). Inti gagasannya adalah bahwa guru yang baik tidak sekadar mengetahui materi, tetapi mampu mengubahnya menjadi bentuk yang dapat dipelajari peserta didik tertentu.

Para peneliti kemudian merinci komponen PCK dengan cara yang beragam. Grossman (1990) mengajukan empat komponen: konsepsi tentang tujuan pengajaran materi, pengetahuan tentang pemahaman peserta didik, pengetahuan kurikulum, dan pengetahuan tentang strategi pembelajaran. Magnusson et al. (1999) menambahkan komponen asesmen

dan orientasi mengajar. Ball et al. (2008) menunjukkan bahwa pengetahuan materi untuk mengajar memiliki lapisan khusus yang berbeda dari pengetahuan materi yang dimiliki ahli bidang keilmuan. Gess-Newsome (2015) selanjutnya menawarkan model yang memandang PCK sebagai pengetahuan khusus topik yang dipengaruhi oleh keyakinan dan konteks guru serta menjembatani pengetahuan dengan praktik di kelas.

Artikel ini mengadopsi tiga komponen yang digunakan Kurnila (2026) dalam menelaah PCK guru pada pembelajaran berdiferensiasi, yaitu *Knowledge of Subject Matter* (KSM), *Knowledge of Students* (KoS), dan *Knowledge of Teaching* (KoT). Pemilihan ini didasarkan pada kecocokannya dengan tiga dasar diferensiasi dan dengan kebutuhan analisis pada pembelajaran PAI. Tabel 1 menyajikan operasionalisasi ketiga komponen tersebut pada konteks PAI di madrasah ibtidaiyah.

Tabel 1. Operasionalisasi Komponen PCK Guru PAI dalam Pembelajaran Berdiferensiasi

Komponen	Fokus pengetahuan	Contoh indikator pada pembelajaran PAI
Knowledge of Subject Matter	Penguasaan konsep, keterkaitan antarkonsep, dan nilai yang terkandung dalam materi	Menguasai materi Al-Qur'an Hadis, Akidah Akhlak, Fikih, dan SKI; menghubungkan hukum, dalil, dan akhlak; mampu menjelaskan perbedaan pendapat fikih secara santun dan sesuai usia peserta didik
Knowledge of Students	Pengetahuan tentang kesiapan belajar, minat, profil belajar, dan kesulitan peserta didik	Mengetahui kelancaran membaca Al-Qur'an, hafalan, dan pembiasaan ibadah; mengenali minat (kisah, nasyid, menggambar, praktik); mengenali kesulitan dan kesalahpahaman yang muncul
Knowledge of Teaching	Pengetahuan tentang strategi, representasi, diferensiasi, dan asesmen pembelajaran	Membedakan konten, proses, dan produk; memilih kisah, peragaan, media audiovisual, dan penugasan yang sesuai; menilai perkembangan pemahaman, sikap, dan keterampilan ibadah

Sumber: Sintesis penulis (Grossman, 1990; Kurnila, 2026; Shulman, 1986; Tomlinson, 2014)

2. Hakikat Pembelajaran Berdiferensiasi dan Relevansinya bagi PAI

Pembelajaran berdiferensiasi berangkat dari keyakinan bahwa peserta didik dalam satu kelas tidak berada pada titik awal yang sama sehingga guru perlu menyesuaikan pengajaran secara sistematis. Tomlinson (2014) merumuskan tiga dasar diferensiasi, yaitu kesiapan (*readiness*), minat (*interest*), dan profil belajar (*learning profile*), serta empat aspek yang dapat dibedakan, yaitu konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Tinjauan terhadap penelitian-penelitian terdahulu menunjukkan bahwa penyesuaian pada ketiga dasar tersebut berkaitan dengan keterlibatan dan capaian belajar peserta didik pada kelas yang beragam (Tomlinson et al., 2003).

Landasan teoretis yang sering dirujuk ialah gagasan Vygotsky (1978) tentang zona perkembangan proksimal, yaitu jarak antara apa yang dapat dilakukan peserta didik secara mandiri dan apa yang dapat dicapainya dengan bantuan. Pada pembelajaran PAI, gagasan ini tampak nyata ketika dua peserta didik dalam satu kelas berada pada tahap yang berbeda dalam membaca Al-Qur'an. Satu peserta didik telah lancar membaca dengan memperhatikan hukum bacaan, sedangkan yang lain masih mengenal huruf hijaiyah bersambung. Tugas yang sama tidak akan menantang bagi yang pertama dan terlalu sulit bagi yang kedua.

Dasar profil belajar perlu dibahas dengan hati-hati. Gagasan kecerdasan majemuk dan modalitas belajar visual, auditori, baca-tulis, dan kinestetik banyak dipakai guru untuk merancang variasi aktivitas (Fleming & Mills, 1992; Gardner, 1983). Akan tetapi, tinjauan

Pashler et al. (2008) menyimpulkan bahwa bukti bagi praktik mengelompokkan peserta didik secara kaku menurut gaya belajar tertentu masih lemah. Implikasinya, guru PAI sebaiknya memandang profil belajar sebagai dasar untuk menyediakan beragam jalur akses terhadap materi (misalnya teks, suara, gambar, dan peragaan) dan bukan sebagai label tetap bagi peserta didik.

Relevansi DI bagi PAI juga bersifat nilai. Pendidikan agama bertujuan membentuk keimanan, ketakwaan, dan akhlak, sehingga perlakuan yang menghargai kemampuan dan kondisi setiap peserta didik merupakan bagian dari keteladanan guru itu sendiri. Hal ini sejalan dengan tuntutan kompetensi pedagogik dan kepribadian guru dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen (Republik Indonesia, 2005, Pasal 10 ayat 1). Dengan demikian, DI pada PAI tidak hanya persoalan teknik mengajar, tetapi juga wujud kebijaksanaan (*hikmah*) dalam mendidik.

3. Pengalaman Mengajar dan Perkembangan PCK

Pengalaman mengajar sering dijadikan indikator tidak langsung bagi kualitas guru, tetapi literatur menegaskan bahwa pengalaman dan keahlian tidak identik. Model perkembangan keahlian Dreyfus membedakan lima tahap, yaitu pemula, pemula lanjut, kompeten, mahir, dan ahli (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Berliner (2004) menerapkan model tersebut pada dunia pengajaran dan mencatat bahwa tidak semua guru yang berpengalaman mencapai tahap ahli. Hattie (2012) menyebut bahwa yang membedakan guru ahli adalah cara mereka menafsirkan situasi kelas, merespons kebutuhan peserta didik, dan memantau kemajuan belajar, bukan sekadar lamanya mengajar.

Dalam konteks PCK, pengalaman menyediakan kesempatan bagi guru untuk menguji strategi, mengamati respons peserta didik, dan menyempurnakan representasi materi. Kind (2009) menyoroti bahwa PCK berkembang melalui kombinasi penguasaan materi, pengalaman mengajar, dan refleksi. Artinya, tahun mengajar hanya bernilai apabila disertai praktik reflektif. Guru PAI yang mengajar dua puluh tahun dengan cara yang sama setiap tahun belum tentu memiliki PCK yang lebih kaya daripada guru yang baru mengajar lima tahun tetapi terbiasa mengevaluasi dan memperbaiki pembelajarannya.

4. Knowledge of Subject Matter Guru PAI Pemula dan Ahli

Pada komponen KSM, Kurnila (2026) menemukan bahwa guru ahli maupun guru pemula sama-sama kuat pada materi yang lazim muncul dalam kurikulum sekolah, tetapi lemah pada materi yang jarang disajikan atau bersifat kompleks. Temuan ini menarik karena menunjukkan bahwa keunggulan guru berpengalaman tidak selalu terletak pada penguasaan materi, melainkan pada keterkaitannya dengan komponen PCK yang lain. Apabila pola ini diterjemahkan ke dalam PAI, dapat dirumuskan proposisi bahwa guru PAI di madrasah ibtidaiah, baik pemula maupun ahli, cenderung kuat pada materi yang sering diajarkan, seperti rukun iman dan rukun Islam, tata cara bersuci dan salat, serta kisah para nabi.

Kelemahan lebih mungkin muncul pada materi yang jarang diajarkan atau menuntut penalaran lebih dalam, misalnya hukum bacaan Al-Qur'an yang lebih rinci, periodisasi sejarah Islam, atau pertanyaan peserta didik yang menyentuh perbedaan pendapat dalam praktik ibadah. Materi semacam ini menuntut guru untuk tidak hanya hafal, tetapi juga mampu menjelaskan alasan, menyederhanakan, dan menjaga sikap saling menghormati. Di sinilah pengalaman mengajar yang disertai refleksi dapat membedakan guru ahli dari guru pemula. Guru ahli lebih mungkin mengantisipasi pertanyaan, menghubungkan materi dengan nilai dan akhlak, serta menyiapkan penjelasan bertingkat, sedangkan guru pemula cenderung bergantung pada buku teks dan penjelasan yang telah tersedia.

Dalam kerangka DI, KSM menjadi prasyarat diferensiasi konten. Guru hanya dapat menyederhanakan, memperdalam, atau memperkaya materi bila ia memahami struktur

konsepnya. Guru yang menguasai materi secara terbatas cenderung menyampaikan satu versi materi kepada semua peserta didik karena khawatir menyimpang dari buku teks. Karena itu, penguatan KSM, terutama pada materi yang jarang diajarkan, merupakan langkah awal yang penting bagi pengembangan DI.

5. Knowledge of Students Guru PAI Pemula dan Ahli

Pengetahuan tentang peserta didik dalam DI mencakup kemampuan mengidentifikasi kesiapan belajar, minat, dan profil belajar. Pada guru matematika, Kurnila (2026) menemukan bahwa guru ahli melakukan identifikasi ketiga aspek tersebut melalui proses yang berbasis data dan reflektif dengan strategi yang beragam, sedangkan guru pemula juga menerapkan proses berbasis data dan reflektif, tetapi dengan strategi yang lebih praktis. Perbedaannya terletak pada keluasan cara guru memperoleh informasi, bukan pada ada atau tidaknya upaya mengenali peserta didik.

Pada pembelajaran PAI, identifikasi kesiapan dapat dilakukan melalui asesmen diagnostik sederhana, misalnya menyimak bacaan Al-Qur'an peserta didik satu per satu, meminta mereka mempraktikkan wudu atau salat, atau menanyakan hafalan doa harian. Identifikasi minat dapat dilakukan dengan pertanyaan terbuka tentang kegiatan yang disukai, sedangkan profil belajar dapat diamati dari cara peserta didik merespons kisah, gambar, lagu, atau peragaan. Berdasarkan kerangka tersebut, dapat diproposisikan bahwa guru PAI ahli menggabungkan beberapa sumber informasi, seperti asesmen diagnostik, observasi harian, catatan pembiasaan, dan komunikasi dengan orang tua atau guru mengaji, lalu menafsirkannya secara reflektif untuk menyusun kelompok dan tugas. Guru PAI pemula cenderung mengandalkan cara yang praktis dan cepat, misalnya satu kali tes awal atau pengamatan umum, yang tetap bermanfaat tetapi kurang kaya.

Keunikan PAI terletak pada kenyataan bahwa kesiapan peserta didik sangat dipengaruhi lingkungan di luar sekolah, seperti pendidikan di taman pendidikan Al-Qur'an dan kebiasaan ibadah keluarga. Guru yang mengenal latar belakang ini akan lebih tepat dalam menetapkan titik awal pembelajaran dan lebih peka agar peserta didik yang kurang beruntung tidak merasa tertinggal atau dipermalukan. Sensitivitas semacam ini hampir pasti tumbuh seiring waktu dan interaksi yang bermakna dengan peserta didik, sehingga menjadi salah satu aspek PCK yang paling dipengaruhi pengalaman.

6. Knowledge of Teaching Guru PAI Pemula dan Ahli

Komponen KoT merupakan wilayah tempat perbedaan paling terlihat. Kurnila (2026) melaporkan bahwa guru ahli membedakan konten sesuai gaya belajar berbasis multisensori dan sesuai kesiapan dengan tugas dua dimensi serta konten tambahan, membedakan proses dengan strategi multidimensi yang menghubungkan kesiapan, gaya belajar, dan minat, serta membedakan produk dengan fokus pada penilaian holistik dan proses kerja. Guru pemula membedakan konten sesuai gaya belajar dan kesiapan dengan tugas satu dimensi, membedakan proses sesuai kesiapan tanpa memperluas ke dasar lain, dan membedakan produk dengan fokus pada fleksibilitas dan alternatif produk. Bagian ini menguraikan makna temuan tersebut bagi PAI.

Diferensiasi konten. Diferensiasi konten pada PAI dapat berupa penyajian materi dalam beberapa jalur, misalnya kisah nabi dalam bentuk teks, narasi audio, kartu bergambar, dan video pendek, serta tugas bertingkat. Pada materi membaca Al-Qur'an, tingkat dasar dapat difokuskan pada pengenalan bunyi huruf, tingkat menengah pada kelancaran bacaan, dan tingkat lanjut pada penerapan hukum bacaan serta pemaknaan. Guru ahli diproposisikan merancang tugas yang bergradasi pada dua dimensi sekaligus, misalnya tingkat kesulitan bacaan dan kedalaman pemaknaan, serta menyediakan konten tambahan bagi peserta didik yang siap melangkah lebih jauh. Guru pemula lebih mungkin menetapkan gradasi pada satu dimensi, misalnya hanya pada tingkat kelancaran membaca.

Diferensiasi proses. Diferensiasi proses mencakup cara peserta didik mengolah dan memahami materi, seperti stasiun belajar, kelompok sesuai kesiapan, tutor sebaya, serta pembiasaan praktik dengan bimbingan bertahap. Dalam penelitian Kurnila (2026), penugasan, diskusi kelompok, dan metode klasik mendominasi proses pembedaan pada kedua guru; guru pemula menyeimbangkannya dengan strategi *Write-to-Learn* (WtL). Dalam PAI, strategi menulis dapat berupa jurnal refleksi pembiasaan ibadah, ringkasan kisah dengan kata sendiri, atau surat singkat berisi pesan akhlak. Guru ahli diproposisikan menghubungkan kesiapan, profil belajar, dan minat dalam satu rancangan kegiatan, misalnya kelompok kisah nabi yang membagi peran sesuai minat (menggambar, bercerita, memerankan) sambil menyesuaikan tingkat tugas dengan kesiapan membaca teks.

Diferensiasi produk. Produk belajar PAI dapat berupa poster adab, rekaman bacaan atau hafalan, video praktik wudu, drama singkat kisah teladan, atau lembar refleksi. Guru pemula cenderung menekankan fleksibilitas dengan menyediakan beberapa alternatif produk, sedangkan guru ahli lebih menekankan penilaian yang holistik dan proses kerja, misalnya dengan rubrik yang menilai ketepatan pemahaman, kesungguhan proses, dan sikap. Pendekatan holistik penting bagi PAI karena capaian pembelajaran tidak hanya pengetahuan, tetapi juga sikap dan keterampilan beribadah.

Aktivitas pembelajaran lainnya. Di luar diferensiasi, Kurnila (2026) mencatat bahwa guru ahli menyampaikan tujuan pembelajaran secara integratif dan reflektif, memakai representasi yang luas, adaptif, dan bervariasi, serta mengevaluasi perkembangan pemahaman secara selektif, beragam, dan reflektif. Guru pemula menyampaikan tujuan secara informatif dan operasional, memakai representasi yang fokus, kontekstual, dan praktis, serta mengevaluasi secara terstandar dan praktis. Pada PAI, representasi yang kaya dapat berupa kisah, keteladanan, analogi dengan kehidupan sehari-hari, peragaan, dan media visual. Evaluasi yang beragam dapat berupa observasi praktik ibadah, penilaian sikap melalui jurnal pembiasaan, dan portofolio. Pola ini menunjukkan bahwa kekuatan guru pemula terletak pada kepraktisan dan keterlaksanaan, sedangkan kekuatan guru ahli terletak pada keluasan, adaptasi, dan refleksi.

7. Sintesis Perbandingan PCK Guru PAI Pemula dan Ahli

Berdasarkan pembahasan di atas, perbandingan karakteristik PCK guru PAI pemula dan ahli dalam menerapkan DI disajikan pada Tabel 2. Seluruh butir dalam tabel merupakan proposisi yang disusun dari sintesis literatur dengan pembandingan utama hasil penelitian pada guru matematika, sehingga perlu diverifikasi melalui penelitian lapangan pada guru PAI.

Tabel 2. Proposisi Karakteristik PCK Guru PAI Pemula dan Ahli dalam Pembelajaran Berdiferensiasi

Aspek	Guru PAI pemula	Guru PAI ahli
Knowledge of Subject Matter	Kuat pada materi yang lazim diajarkan; bergantung pada buku teks; lemah pada materi kompleks atau jarang diajarkan	Kuat pada materi yang lazim diajarkan; lebih mampu mengaitkan materi dengan nilai dan akhlak; masih perlu penguatan pada materi kompleks atau jarang diajarkan
Knowledge of Students	Identifikasi kesiapan, minat, dan profil belajar berbasis data dengan strategi praktis dan reflektif	Identifikasi berbasis data dengan strategi beragam, ditafsirkan secara reflektif, termasuk latar belakang di luar sekolah
Diferensiasi konten	Berbasis multisensori; tugas sesuai kesiapan pada satu dimensi; konten tambahan	Berbasis multisensori; tugas sesuai kesiapan pada dua dimensi; konten tambahan saat pembelajaran

Aspek	Guru PAI pemula	Guru PAI ahli
Diferensiasi proses	Berdasar kesiapan; penugasan, diskusi kelompok, metode klasik, dan strategi menulis	Multidimensi (kesiapan, profil belajar, minat); penugasan, diskusi kelompok, dan metode klasik
Diferensiasi produk	Menekankan fleksibilitas dan alternatif produk yang bervariasi	Menekankan penilaian holistik dan proses kerja
Tujuan, representasi, dan evaluasi	Tujuan informatif dan operasional; representasi fokus, kontekstual, praktis; evaluasi terstandar dan praktis	Tujuan integratif dan reflektif; representasi luas, adaptif, bervariasi; evaluasi selektif, beragam, reflektif

Sumber: Sintesis penulis dengan pembandingan (Kurnila, 2026)

8. Implikasi bagi Pengembangan Profesional Guru PAI

Peta karakteristik di atas memberi arah bagi pengembangan profesional yang berjenjang. Bagi guru pemula, prioritas dapat diberikan pada penguatan KSM pada materi yang jarang diajarkan, pelatihan menyusun asesmen diagnostik yang lebih kaya, dan pendampingan menyusun tugas bertingkat yang bergradasi pada lebih dari satu dimensi. Pendampingan oleh guru senior melalui kelompok kerja guru atau kelompok kerja madrasah, serta observasi kelas sejawat, dapat membantu guru pemula melihat bagaimana diferensiasi dijalankan dalam situasi nyata.

Bagi guru ahli, tantangannya berbeda. Pengalaman panjang perlu dijaga agar tidak mengeras menjadi rutinitas. Guru ahli dapat didorong mendokumentasikan praktiknya, misalnya dengan menyusun representasi inti materi dan catatan praktik pembelajaran, sebagaimana dikembangkan Loughran et al. (2004) sebagai cara menangkap PCK guru, lalu membagikannya kepada rekan sejawat. Dengan cara ini, pengetahuan praktis guru ahli menjadi sumber belajar bersama.

Bagi pengelola madrasah, hasil kajian ini menunjukkan bahwa pelatihan DI yang hanya berisi teknik tidak akan memadai. Perlu ada ruang bagi guru untuk berefleksi, berdiskusi, dan mencoba. Keyakinan dan efikasi diri guru, sebagaimana ditunjukkan penelitian terdahulu, turut menentukan keberhasilan penerapan DI (Suprayogi et al., 2017). Ulasan Bondie et al. (2019) juga menegaskan bahwa peralihan dari pembelajaran seragam ke diferensiasi mengubah cara guru mengajar secara mendasar sehingga memerlukan dukungan yang berkelanjutan.

9. Keterbatasan dan Arah Penelitian Lanjutan

Artikel ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, kajian bersifat konseptual dan tidak memuat data lapangan sehingga proposisi tentang guru PAI belum teruji. Kedua, pembandingan utama berasal dari penelitian pada guru matematika yang karakter materinya berbeda dari PAI. Ketiga, definisi guru pemula dan ahli yang dipakai bersifat operasional. Penelitian lanjutan dapat berupa studi kasus kualitatif pada guru PAI pemula dan ahli di madrasah ibtidaiyah dengan teknik tes, wawancara semi terstruktur, analisis perangkat ajar, dan observasi pembelajaran, kemudian membandingkan temuannya dengan proposisi dalam Tabel 2.

SIMPULAN

Berdasarkan kajian pustaka, PCK guru PAI dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi dapat dipetakan pada tiga komponen, yaitu *Knowledge of Subject Matter*, *Knowledge of Students*, dan *Knowledge of Teaching*. Pada komponen materi, guru pemula maupun ahli diproposisikan kuat pada materi yang lazim diajarkan dan memerlukan penguatan pada materi yang kompleks atau jarang diajarkan. Pada komponen peserta didik, guru ahli mengidentifikasi kesiapan, minat, dan profil belajar secara berbasis data dan reflektif dengan

strategi yang beragam, sementara guru pemula melakukannya dengan strategi yang lebih praktis. Pada komponen pembelajaran, guru ahli cenderung memadukan beberapa dasar diferensiasi, merancang tugas pada lebih dari satu dimensi, memakai representasi yang luas dan adaptif, serta menilai secara holistik, sedangkan guru pemula cenderung berfokus pada satu dasar diferensiasi dengan strategi yang praktis, terstandar, dan fleksibel.

Pengalaman mengajar berkaitan dengan kualitas PCK, tetapi hubungan itu dimediasi oleh praktik reflektif. Karena itu, pengembangan profesional guru PAI sebaiknya berjenjang, memberi ruang refleksi, dan memanfaatkan praktik baik guru ahli sebagai sumber belajar bersama. Proposisi dalam artikel ini perlu diuji melalui penelitian empiris pada guru PAI di madrasah agar kerangka yang dihasilkan memiliki dukungan data lapangan.

DAFTAR PUSTAKA

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212.
- 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.
- Daradjat, Z. (1996). *Ilmu pendidikan Islam*. Bumi Aksara.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137–155.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28–42). Routledge.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2019). *Al-Qur'an dan terjemahnya*. Lajnah Pentashihan Mushaf Al-Qur'an.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2022). *Keputusan Menteri Agama Nomor 347 Tahun 2022 tentang Pedoman Implementasi Kurikulum Merdeka pada Madrasah*.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah*.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169–204.
- Kurnila, V. S. (2026). *Pedagogical content knowledge guru matematika dalam menerapkan differentiated instruction ditinjau dari pengalaman mengajar* [Karya akhir S3 tidak dipublikasikan]. Universitas Negeri Surabaya.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370–391.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95–132). Kluwer.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods*

- sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.
- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.
- Republik Indonesia. (2005). *Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zed, M. (2004). *Metode penelitian kepustakaan*. Yayasan Obor Indonesia.