EJORI: Educational Journal of Indonesia
Vol. 2 No. 2 November 2026, pp. 170–180 | e-ISSN: 3123-5506
Available online at: https://ojs.madaniaindonesia.com/index.php/EJORI

Discovery Learning dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam: Sintaks, Potensi, dan Tantangan Implementasi

Nuraini Afiah, Muhammad Asbanur Hakiky, Nayla Qonita Diana, Muhammad Farhan
Universitas Islam Zainul Hasan Genggong Probolinggo, Indonesia
e-mail: nurainiafiyaj@gmail.com

Article History:
Received: September 2026
Accepted: October 2026
Published: November 2026

Keywords:
Discovery Learning; Islamic Religious Education; Guided Inquiry; Instructional Design; Islamic Values.

Correspondence Address:
nurainiafiyaj@gmail.com

Abstract :
Islamic Religious Education (IRE) is expected to develop not only students' knowledge of religious concepts but also their capacity to interpret values and relate them to everyday conduct. Teacher-centred instruction and memorisation may limit opportunities for inquiry, discussion, and contextual understanding. This article examines how Discovery Learning can be conceptually designed for IRE by clarifying its learning principles, describing its six instructional phases, and analysing its pedagogical potential and implementation challenges. The study employs a qualitative library-research design. Its materials comprise foundational works on discovery and inquiry learning, instructional-design literature, and published studies on Discovery Learning in IRE. Data were collected through document review and analysed through thematic content analysis and descriptive synthesis. The analysis indicates that the six phases of stimulation, problem statement, data collection, data processing, verification, and generalization can provide a structured sequence for inquiry in IRE. The phases need to be adapted to the epistemic character of each topic and supported by teacher guidance, credible religious sources, differentiated scaffolding, and assessment of knowledge, attitudes, and practices. Discovery Learning therefore should not be equated with unguided exploration or treated as a guaranteed method for producing character change. The article proposes a conceptual design that links inquiry activities with evidence-based interpretation and reflective application of Islamic values. Its contribution is a topic-sensitive design framework, rather than an empirical claim about classroom effectiveness.

PENDAHULUAN

Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki cakupan tujuan yang luas. Peserta didik perlu memahami ajaran, mengenali dasar argumentasinya, mengembangkan sikap, dan mempertimbangkan penerapannya dalam kehidupan. Tujuan tersebut menuntut kegiatan belajar yang melampaui penerimaan informasi secara satu arah. Penjelasan guru tetap penting, terutama ketika materi memerlukan penjelasan konsep, konteks dalil, atau ketepatan praktik ibadah. Namun, penjelasan tersebut perlu diikuti kegiatan yang memberi ruang bagi peserta didik untuk bertanya, mengolah informasi, dan menyampaikan alasan atas pemahamannya (Nata, 2011; Ramayulis, 2015).

Orientasi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik sejalan dengan pandangan bahwa belajar merupakan proses aktif dalam membangun makna. Bruner (1960, 1961) menjelaskan pentingnya struktur pengetahuan dan aktivitas penemuan dalam proses belajar. Dalam pembelajaran penemuan, peserta didik tidak hanya menerima kesimpulan yang telah disediakan, tetapi terlibat dalam mengidentifikasi pola, menguji dugaan, dan menyusun pemahaman. Gagasan ini relevan bagi PAI ketika peserta didik diarahkan untuk menghubungkan konsep keislaman dengan situasi yang dapat mereka amati dan analisis.

Discovery Learning kerap dipahami sebagai model yang memberi kesempatan kepada peserta didik untuk menemukan konsep melalui rangkaian kegiatan belajar. Dalam praktiknya,

This journal is an open-access article under a CC BY 4.0 license. © 2026, the author(s)

penemuan dapat berlangsung dengan tingkat bimbingan yang berbeda. Perbedaan ini penting karena penemuan tanpa arahan tidak selalu menghasilkan pemahaman yang baik. Mayer (2004) dan Kirschner et al. (2006) mengingatkan bahwa pembelajaran dengan bimbingan minimal dapat membebani peserta didik, khususnya ketika pengetahuan awal mereka belum memadai. Sebaliknya, meta-analisis Alfieri et al. (2011) menunjukkan bahwa penemuan yang dilengkapi bantuan, umpan balik, contoh, dan penjelasan dapat memberikan hasil yang lebih baik daripada penemuan tanpa bantuan.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa istilah Discovery Learning perlu dijelaskan secara cermat. Model ini tidak berarti guru menarik diri dari pembelajaran dan membiarkan peserta didik mencari jawaban tanpa batas. Guru tetap merancang masalah, memilih sumber, mengatur tahapan, memberikan pertanyaan penuntun, memeriksa pemahaman, dan membantu peserta didik mengoreksi kesimpulan. Hmelo-Silver et al. (2007) menegaskan bahwa pembelajaran berbasis masalah dan inkuiri yang efektif menggunakan scaffolding. Lazonder dan Harmsen (2016) juga menemukan bahwa bimbingan memberikan pengaruh positif terhadap aktivitas, keberhasilan kinerja, dan hasil belajar dalam pembelajaran berbasis inkuiri.

Sejumlah penelitian di Indonesia telah membahas penerapan Discovery Learning pada mata pelajaran PAI. Mulyadi (2023) dan Tarmizi (2022), misalnya, melaporkan penggunaan model tersebut untuk meningkatkan hasil belajar PAI pada konteks sekolah. Kajian Ahnaf dan Fahyuni (2025) secara khusus membahas Discovery Learning untuk peserta didik madrasah ibtidaiyah. Andri et al. (2024) menempatkan pengelolaan pembelajaran PAI dalam konteks sekolah Islam terpadu. Studi-studi tersebut memberi gambaran bahwa model penemuan telah digunakan dalam beragam konteks, tetapi temuan dari penelitian lapangan tidak dapat langsung digeneralisasi ke semua materi dan jenjang.

Di sisi lain, bukti dari kajian yang lebih luas mengingatkan bahwa keberhasilan pembelajaran penemuan bergantung pada desain dan dukungan instruksional. Meta-analisis Furtak et al. (2012) menunjukkan bahwa karakter aktivitas inkuiri dan tingkat pengarahan guru merupakan aspek penting dalam menilai pembelajaran berbasis penyelidikan. Prince dan Felder (2006) juga membahas pembelajaran induktif sebagai keluarga pendekatan yang mencakup inquiry dan discovery, dengan karakteristik dan basis bukti yang tidak sepenuhnya sama. Oleh sebab itu, desain Discovery Learning untuk PAI perlu mempertimbangkan tujuan, materi, kemampuan awal, sumber belajar, dan bentuk asesmen.

Karakter materi PAI menuntut perhatian khusus. Materi akidah berkaitan dengan pemahaman konsep dan argumentasi keimanan; materi fikih memerlukan ketepatan sumber hukum dan prosedur; materi Al-Qur'an dan hadis memerlukan ketelitian membaca, memahami konteks, dan memeriksa kualitas sumber; sedangkan materi akhlak memerlukan kemampuan menilai situasi dan merefleksikan tindakan. Karena karakter tersebut berbeda, satu bentuk aktivitas penemuan tidak dapat diterapkan secara seragam. Guru perlu menentukan bagian materi yang dapat dieksplorasi peserta didik dan bagian yang membutuhkan penjelasan eksplisit atau koreksi ahli (Nata, 2011; Ramayulis, 2015).

Masalah lain muncul ketika keberhasilan Discovery Learning hanya diukur dari keaktifan diskusi atau nilai tes. Dalam PAI, partisipasi aktif merupakan proses yang penting, tetapi tidak otomatis membuktikan internalisasi nilai atau perubahan perilaku. Penilaian perlu membedakan pemahaman konsep, kemampuan menggunakan sumber, kualitas penalaran, sikap selama proses belajar, dan refleksi penerapan nilai. Desain pembelajaran yang baik harus

menghindari klaim bahwa satu rangkaian kegiatan kelas secara langsung membentuk karakter jangka panjang tanpa bukti longitudinal.

Berdasarkan telaah tersebut, ruang kajian yang perlu diperjelas bukan sekadar apakah Discovery Learning dapat diterapkan pada PAI, melainkan bagaimana sintaksnya dirancang agar selaras dengan karakter materi, tetap memberi ruang penemuan, dan menjaga ketepatan pemahaman ajaran. Artikel ini mengisi ruang tersebut melalui sintesis konseptual yang menghubungkan teori penemuan, prinsip bimbingan belajar, karakter materi PAI, serta bentuk asesmen yang relevan. Kebaruan artikel terletak pada rancangan sintaks yang disertai fungsi pedagogis, contoh aktivitas per materi, peran guru, dan indikator penilaian, bukan pada klaim pengujian efektivitas model.

Artikel ini bertujuan untuk: (1) menjelaskan konsep dan karakteristik Discovery Learning yang relevan bagi PAI; (2) menyusun desain konseptual enam tahap pembelajaran yang memperhatikan karakter materi; dan (3) menganalisis potensi, keterbatasan, serta kondisi pendukung penerapannya. Dengan tujuan tersebut, artikel diharapkan memberi dasar konseptual bagi guru dan peneliti untuk merancang pembelajaran PAI yang aktif, terarah, dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademik.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian kepustakaan (library research). Desainnya bersifat konseptual dan tidak mencakup uji coba lapangan, observasi kelas, wawancara, ataupun pengukuran hasil belajar peserta didik. Pilihan tersebut sesuai dengan tujuan artikel, yaitu menyusun pemahaman dan rancangan konseptual berdasarkan teori serta hasil penelitian yang telah dipublikasikan. Dengan demikian, seluruh simpulan mengenai potensi pembelajaran diposisikan sebagai hasil sintesis literatur, bukan sebagai temuan empiris dari sekolah tertentu.

Sumber kajian dikelompokkan menjadi tiga. Pertama, sumber primer konseptual berupa karya Bruner mengenai proses pendidikan dan tindakan penemuan. Kedua, literatur penelitian dan sintesis bukti tentang discovery, inquiry, scaffolding, serta bimbingan belajar, termasuk artikel meta-analisis dan kajian teoretis. Ketiga, sumber yang membahas pembelajaran PAI dan penerapan Discovery Learning dalam konteks pendidikan Islam di Indonesia. Pemilihan sumber mempertimbangkan relevansi tema, kejelasan identitas bibliografis, keterkaitan dengan pertanyaan kajian, dan ketersediaan informasi yang dapat diperiksa.

Pengumpulan data dilakukan melalui dokumentasi kepustakaan. Setiap sumber dibaca untuk mengidentifikasi definisi, prinsip pembelajaran, peran guru, bentuk bimbingan, tahapan kegiatan, potensi hasil, dan keterbatasan penerapan. Informasi yang relevan dicatat dan dikelompokkan menurut tema. Artikel ini tidak menyatakan telah melakukan pencarian sistematis dengan protokol PRISMA atau penghitungan seluruh publikasi dalam basis data tertentu. Karena itu, hasilnya merupakan sintesis konseptual terarah dan bukan systematic review.

Analisis dilakukan melalui analisis isi tematik dan sintesis deskriptif. Tahap pertama adalah identifikasi konsep inti Discovery Learning dan perbedaannya dari penemuan tanpa bimbingan. Tahap kedua adalah pengelompokan prinsip desain ke dalam enam fase pembelajaran. Tahap ketiga adalah pemetaan kesesuaian fase dengan karakter materi PAI. Tahap keempat adalah sintesis potensi, risiko, kebutuhan scaffolding, dan implikasi asesmen. Untuk menjaga kehati-hatian, pernyataan tentang efektivitas atau dampak tidak dibuat melampaui temuan sumber yang dirujuk.

HASIl DAN PEMBAHASAN

Konsep dan Karakteristik Discovery Learning

Discovery Learning merupakan pendekatan pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai pelaku aktif dalam membangun pemahaman melalui pengamatan, pengajuan pertanyaan, pencarian informasi, pengolahan bukti, dan penyusunan kesimpulan. Bruner (1960, 1961) mengaitkan pembelajaran dengan proses menemukan hubungan dan struktur pengetahuan. Penemuan dalam konteks pendidikan tidak harus menghasilkan pengetahuan baru bagi masyarakat ilmiah. Peserta didik dapat menemukan kembali konsep yang telah diketahui melalui proses belajar yang dirancang sesuai tingkat perkembangannya.

Karakteristik utama model ini meliputi adanya masalah atau fenomena pemicu, aktivitas eksplorasi yang terarah, penggunaan sumber informasi, pengolahan dan pemeriksaan bukti, serta penyusunan simpulan. Peserta didik memperoleh kesempatan untuk menjelaskan bagaimana mereka sampai pada suatu kesimpulan. Guru merancang lingkungan belajar dan memberi dukungan ketika peserta didik mengalami kesulitan. Dengan demikian, kegiatan belajar memadukan otonomi peserta didik dengan struktur pembelajaran yang jelas (Arends, 2012; Joyce et al., 2015).

Perlu dibedakan antara pure discovery dan guided discovery. Pure discovery memberi keleluasaan sangat besar kepada peserta didik tanpa dukungan yang cukup, sedangkan guided discovery menyediakan masalah, sumber, petunjuk, pertanyaan penuntun, umpan balik, dan batasan tugas. Bukti penelitian lebih mendukung bentuk penemuan yang dilengkapi bantuan dibandingkan eksplorasi tanpa arahan (Alfieri et al., 2011; Lazonder & Harmsen, 2016; Mayer, 2004). Karena itu, artikel ini menggunakan istilah Discovery Learning dalam pengertian penemuan terbimbing.

Penemuan terbimbing juga tidak sama dengan membiarkan peserta didik menafsirkan semua persoalan agama secara bebas. Guru perlu membedakan ruang eksplorasi dengan batas validitas sumber. Peserta didik dapat membandingkan penjelasan, menelaah contoh, atau menghubungkan nilai dengan kasus. Namun, ketika materi menyangkut ketentuan ibadah, pemaknaan dalil, atau konsep akidah yang memerlukan otoritas keilmuan, guru wajib memberi penjelasan dan koreksi berdasarkan sumber yang dapat dipertanggungjawabkan.

Prinsip Desain Discovery Learning untuk Pembelajaran PAI

Desain pembelajaran perlu dimulai dari tujuan yang spesifik. Tujuan tidak cukup dirumuskan sebagai “memahami materi”, tetapi perlu menunjukkan kemampuan yang dapat diamati, misalnya mengidentifikasi pesan utama ayat atau hadis, membandingkan dua contoh perilaku, menjelaskan alasan suatu tindakan, atau menyusun langkah praktik sesuai materi. Penyusunan tujuan dan asesmen sejak awal membantu guru menjaga keselarasan antara aktivitas belajar dan kompetensi yang hendak dikembangkan (Gagné et al., 2005; Sanjaya, 2016).

Prinsip kedua adalah kesesuaian masalah dengan karakter materi. Masalah pemicu sebaiknya dekat dengan pengalaman peserta didik, tetapi tetap memiliki hubungan substantif dengan konsep PAI. Kasus tentang amanah dapat digunakan untuk materi akhlak; perbandingan situasi bersuci dapat digunakan untuk materi fikih; sedangkan pengkajian pesan ayat dapat digunakan pada materi Al-Qur’an dan hadis. Fenomena harus cukup jelas untuk ditelaah, tidak menyesatkan, dan tidak memaksa peserta didik membuat kesimpulan yang telah ditentukan tanpa pemeriksaan.

Prinsip ketiga adalah penggunaan sumber yang kredibel dan sesuai tingkat peserta didik.

Sumber dapat berupa Al-Qur'an, hadis yang telah dipilih dan dijelaskan guru, buku ajar, bahan visual, maupun teks pendukung yang telah diperiksa. Peserta didik perlu dibimbing membedakan sumber primer keagamaan, penjelasan ulama, buku pelajaran, dan opini populer. Guru tidak cukup meminta peserta didik mencari informasi di internet tanpa kriteria seleksi.

Prinsip keempat adalah scaffolding yang bertahap. Bantuan dapat berupa pertanyaan penuntun, lembar kerja, daftar istilah, contoh analisis, pembagian tugas kelompok, atau penjelasan singkat. Bantuan diberikan sesuai kebutuhan dan dapat dikurangi ketika peserta didik mulai mampu bekerja mandiri. Prinsip ini selaras dengan temuan bahwa bimbingan dan scaffolding mendukung pembelajaran inkuiri, khususnya ketika tugas memiliki kompleksitas tinggi (Hmelo-Silver et al., 2007; Kirschner et al., 2006; Lazonder & Harmsen, 2016).

Prinsip kelima adalah asesmen yang tidak berhenti pada jawaban akhir. Guru dapat menilai ketepatan konsep, penggunaan sumber, kualitas alasan, kolaborasi, sikap menghargai pendapat, dan refleksi penerapan nilai. Asesmen praktik perlu digunakan ketika tujuan pembelajaran memang berkaitan dengan keterampilan ibadah atau perilaku yang dapat diamati. Penilaian sikap dan karakter harus dilakukan secara hati-hati serta berulang, bukan disimpulkan hanya dari satu aktivitas.

Desain Enam Tahap Discovery Learning pada Materi PAI

Enam tahap berikut disusun sebagai rancangan konseptual. Urutan ini dapat disesuaikan dengan tujuan dan karakter materi, tetapi fungsi setiap tahap perlu tetap terjaga.

Tahap	Fungsi kegiatan	Contoh konteks PAI	Indikator proses
1. Stimulation	Guru menghadirkan fenomena, ilustrasi, pertanyaan, gambar, teks, atau kasus yang relevan. Stimulus harus membangkitkan rasa ingin tahu dan mengarahkan perhatian pada konsep inti.	Kasus peserta didik menemukan barang milik teman untuk materi amanah; ilustrasi perbedaan kondisi bersuci untuk materi thaharah; potongan ayat dan terjemah untuk materi Al-Qur'an.	Respons awal, pertanyaan spontan, dan keterkaitan stimulus dengan tujuan.
2. Problem statement	Peserta didik mengidentifikasi persoalan dan merumuskan pertanyaan. Guru membantu memperjelas pertanyaan agar dapat dijawab melalui sumber yang tersedia.	Mengapa mengambil barang tanpa izin bertentangan dengan amanah? Apa syarat yang membedakan dua keadaan bersuci? Apa pesan utama ayat yang dikaji?	Rumusan masalah relevan, jelas, dan dapat ditelusuri.
3. Data collection	Peserta didik mengumpulkan informasi dari sumber yang dipilih guru. Guru memastikan sumber sesuai dan membantu peserta didik membaca atau menafsirkan informasi.	Mengkaji ayat/hadis terpilih, buku PAI, penjelasan guru, bahan visual, atau lembar sumber terkurasi.	Ketepatan sumber, catatan informasi, dan partisipasi pencarian.
4. Data processing	Peserta didik mengelompokkan, membandingkan, dan menafsirkan informasi untuk menjawab masalah. Guru memberi lembar kerja atau pertanyaan analitis bila diperlukan.	Membandingkan tindakan amanah dan tidak amanah; membuat urutan prosedur; menghubungkan pesan ayat dengan contoh kehidupan.	Hubungan bukti dan alasan, ketepatan pengelompokan, serta kemampuan menjelaskan.
5. Verification	Peserta didik memeriksa kesimpulan dengan membandingkannya terhadap sumber yang valid dan umpan	Memeriksa hasil analisis dengan ayat/hadis, buku ajar, penjelasan ulama yang dipilih, atau demonstrasi prosedur yang	Akurasi kesimpulan setelah pemeriksaan dan kemampuan memperbaiki

	balik guru. Guru mengoreksi kekeliruan konsep atau pemahaman dalil.	benar.	kesalahan.
6. Generalization	Peserta didik merumuskan prinsip atau kesimpulan dan menjelaskan penerapannya. Guru membantu membedakan simpulan konseptual dengan komitmen tindakan yang dapat diamati.	Merumuskan prinsip amanah dan contoh penerapannya; menyimpulkan ketentuan materi fikih; menyusun refleksi nilai dari ayat.	Kesimpulan sesuai bukti, transfer ke konteks baru, dan refleksi realistis.

Contoh Adaptasi Menurut Karakter Materi PAI

Pada materi akhlak, Discovery Learning dapat dimulai dari kasus yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Guru menampilkan situasi tentang kejujuran, tanggung jawab, amanah, atau kepedulian. Peserta didik mengidentifikasi masalah, mengumpulkan sumber nilai, membandingkan pilihan tindakan, dan menjelaskan alasan moral. Guru perlu menghindari kegiatan yang hanya meminta peserta didik menyebutkan "perilaku baik" tanpa menelaah alasan dan konsekuensinya. Tahap generalization dapat berupa prinsip tindakan dan refleksi terhadap situasi serupa, bukan klaim bahwa karakter telah berubah.

Pada materi fikih, kegiatan penemuan harus dibatasi oleh ketepatan sumber dan prosedur. Peserta didik dapat membandingkan contoh situasi, mengelompokkan kondisi, atau menyusun urutan praktik berdasarkan bahan ajar dan penjelasan guru. Akan tetapi, model ini tidak boleh mendorong peserta didik menetapkan hukum sendiri tanpa dasar. Guru berperan penting untuk mengklarifikasi perbedaan pendapat yang relevan dan memastikan simpulan tidak bertentangan dengan materi yang diajarkan.

Pada materi Al-Qur'an dan hadis, guru dapat memberi teks terpilih beserta terjemahan dan konteks yang sesuai. Peserta didik menandai kata kunci, mengidentifikasi pesan, menghubungkan isi dengan tema, lalu memeriksa pemahaman melalui penjelasan yang otoritatif. Jika tujuan pembelajaran melibatkan kemampuan membaca, pelafalan, atau hafalan, kegiatan tersebut perlu dinilai secara langsung dan tidak digantikan oleh diskusi penemuan.

Pada materi sejarah peradaban Islam, guru dapat menyajikan kronologi, sumber tertulis, peta, atau artefak visual. Peserta didik mengurutkan peristiwa, membandingkan sebab dan akibat, serta mengidentifikasi hikmah berdasarkan bukti. Guru perlu mengingatkan bahwa penafsiran sejarah memerlukan konteks dan tidak boleh disederhanakan menjadi penilaian moral yang lepas dari situasi zamannya.

Potensi Pedagogis dan Batas Klaim

Discovery Learning berpotensi meningkatkan keterlibatan kognitif karena peserta didik diminta mengajukan pertanyaan, mencari bukti, mengolah informasi, dan menyampaikan alasan. Kegiatan tersebut dapat memberi kesempatan untuk melatih penalaran, pemecahan masalah, dan komunikasi. Namun, potensi ini bergantung pada kualitas tugas, pengetahuan awal, dukungan guru, dan kesesuaian sumber. Bukti meta-analisis menunjukkan bahwa penemuan yang disertai bantuan cenderung lebih menguntungkan daripada penemuan tanpa bantuan (Alfieri et al., 2011; Lazonder & Harmsen, 2016).

Model ini juga dapat mendukung pemahaman kontekstual ketika peserta didik menghubungkan konsep dengan situasi nyata. Dalam PAI, hubungan tersebut membantu peserta didik melihat bahwa materi bukan hanya informasi yang harus diingat, tetapi juga

memiliki makna dan konsekuensi. Penelitian pada konteks PAI di Indonesia melaporkan penerapan model ini dalam pembelajaran sekolah dasar dan menengah (Ahnaf & Fahyuni, 2025; Mulyadi, 2023; Tarmizi, 2022). Meski demikian, hasil pada satu sekolah, kelas, atau materi tidak boleh diperlakukan sebagai bukti bahwa model akan menghasilkan dampak yang sama pada semua konteks.

Hubungan Discovery Learning dengan pembentukan karakter perlu dirumuskan secara proporsional. Model dapat menyediakan kesempatan untuk mendiskusikan nilai, mempertimbangkan pilihan tindakan, dan melakukan refleksi. Akan tetapi, internalisasi nilai dan perubahan perilaku dipengaruhi pula oleh keteladanan, budaya sekolah, keluarga, lingkungan sosial, serta konsistensi pembiasaan. Karena artikel ini merupakan studi kepustakaan, artikel tidak menyatakan bahwa penerapan sintaks yang diusulkan telah terbukti mengubah karakter peserta didik.

Tantangan Implementasi dan Strategi Mitigasi

Tantangan	Risiko pembelajaran	Strategi mitigasi
Keterbatasan waktu	Enam tahap membutuhkan alokasi waktu dan pengelolaan kelas yang cermat.	Pilih masalah yang fokus; sediakan sumber terkurasi; bagi kegiatan ke beberapa pertemuan jika diperlukan; tetapkan batas waktu tiap tahap.
Perbedaan pengetahuan awal	Sebagian peserta didik mungkin belum memiliki konsep dasar untuk menyelidiki masalah.	Berikan pengantar singkat, glosarium, contoh kerja, kelompok heterogen, dan pertanyaan penuntun bertingkat.
Kualitas dan validitas sumber	Pencarian bebas dapat menghasilkan informasi tidak tepat atau tidak sesuai konteks keagamaan.	Gunakan sumber pilihan guru, ajarkan pemeriksaan sumber, dan lakukan verifikasi bersama sebelum generalisasi.
Kesiapan guru	Guru perlu menguasai materi sekaligus merancang masalah, lembar kerja, sumber, dan asesmen.	Susun perangkat sebelum pembelajaran, lakukan kolaborasi guru, dan evaluasi pelaksanaan secara reflektif.
Asesmen nilai dan karakter	Sikap dan perilaku tidak dapat disimpulkan dari satu jawaban atau satu pertemuan.	Gunakan indikator perilaku yang teramati, refleksi, penilaian proses, dan bukti berulang sesuai tujuan.
Ketersediaan sarana	Tidak semua sekolah memiliki akses media digital atau sumber belajar yang sama.	Manfaatkan buku ajar, lingkungan sekitar, kartu kasus, teks cetak, dan media sederhana yang tersedia.

Tantangan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan model tidak hanya ditentukan oleh pemilihan nama pendekatan. Guru perlu memastikan bahwa tujuan, masalah, sumber, aktivitas, bimbingan, dan asesmen membentuk satu rancangan yang konsisten. Literatur desain pembelajaran menekankan pentingnya keselarasan tujuan, kegiatan, dan evaluasi (Gagné et al., 2005; Sanjaya, 2016).

Implikasi Desain dan Arah Penelitian Lanjutan

Secara praktis, guru PAI dapat menggunakan rancangan enam tahap sebagai kerangka awal, bukan prosedur kaku. Guru perlu menyesuaikan kompleksitas masalah dengan usia dan

pengetahuan awal peserta didik. Materi yang membutuhkan ketepatan konsep atau prosedur dapat diawali dengan penjelasan eksplisit, kemudian dilanjutkan kegiatan penemuan terbimbing. Pendekatan ini menghindari pertentangan semu antara penjelasan guru dan keaktifan peserta didik.

Secara akademik, kajian ini membuka ruang penelitian empiris yang menguji desain pada materi PAI tertentu. Penelitian selanjutnya dapat membandingkan bentuk bimbingan, menelaah respons peserta didik, atau mengembangkan instrumen asesmen penalaran dan pemahaman nilai. Penelitian tindakan kelas atau kuasi-eksperimen dapat digunakan apabila peneliti memang melaksanakan intervensi di kelas dan melaporkan prosedurnya secara transparan. Penelitian kualitatif dapat mengkaji bagaimana guru memilih sumber, memberi scaffolding, dan memeriksa kesimpulan peserta didik.

Keterbatasan artikel ini terletak pada sifatnya yang berbasis kepustakaan dan konseptual. Artikel tidak melakukan penelusuran sistematis dengan protokol tinjauan tertentu, tidak menguji rancangan melalui validasi ahli, dan tidak melaksanakan uji coba lapangan. Karena itu, rancangan yang disajikan perlu dipandang sebagai kerangka awal yang masih dapat dikembangkan dan diuji sesuai jenjang, karakter materi, dan konteks sekolah.

Peran Guru dan Pengelolaan Interaksi Pembelajaran

Dalam Discovery Learning, guru memegang peran yang aktif meskipun peserta didik menjadi pusat kegiatan. Guru menentukan tujuan, memilih fenomena pemicu, memperkirakan pengetahuan awal, menyeleksi sumber, dan merancang pertanyaan yang dapat dijawab melalui kegiatan belajar. Peran tersebut menuntut penguasaan materi PAI sekaligus keterampilan pedagogis. Guru perlu mengetahui bagian materi yang dapat dieksplorasi, bagian yang membutuhkan penjelasan langsung, serta kemungkinan miskonsepsi yang dapat muncul selama proses penemuan. Peran fasilitator karena itu bukan berarti guru hanya mengawasi kelompok, melainkan mengatur kondisi agar proses berpikir peserta didik tetap terarah (Arends, 2012; Joyce et al., 2015).

Sebelum pembelajaran, guru dapat melakukan diagnosis sederhana melalui pertanyaan awal, diskusi singkat, atau tugas prasyarat. Informasi tersebut membantu guru menentukan kompleksitas masalah dan tingkat bantuan. Peserta didik yang belum menguasai istilah dasar dapat memperoleh glosarium atau contoh; peserta didik yang lebih siap dapat diminta membandingkan sumber atau mengembangkan pertanyaan lanjutan. Pengelompokan peserta didik perlu mempertimbangkan pemerataan partisipasi agar tugas tidak dikerjakan oleh satu atau dua anggota saja. Guru dapat menetapkan peran seperti pencatat, pembaca sumber, penyaji, dan pemeriksa bukti.

Selama kegiatan berlangsung, guru perlu memantau proses berpikir, bukan hanya memeriksa apakah kelompok telah menyelesaikan lembar kerja. Pertanyaan seperti “informasi mana yang mendukung jawaban tersebut?”, “apakah ada sumber lain yang perlu diperiksa?”, dan “bagaimana kesimpulan itu berlaku pada situasi berbeda?” dapat membantu peserta didik menilai kualitas alasan. Guru juga perlu memberi umpan balik yang spesifik. Umpan balik sebaiknya menjelaskan bagian yang tepat, bagian yang belum didukung bukti, dan langkah perbaikan yang dapat dilakukan. Prinsip ini sejalan dengan kebutuhan scaffolding dalam pembelajaran berbasis penyelidikan (Hmelo-Silver et al., 2007; Lazonder & Harmsen, 2016).

Setelah pembelajaran, guru dapat mengevaluasi apakah masalah pemicu sesuai dengan tujuan, apakah sumber cukup memadai, apakah alokasi waktu realistis, dan pada tahap mana peserta didik paling banyak memerlukan bantuan. Refleksi ini dapat digunakan untuk

memperbaiki perangkat pembelajaran pada pertemuan berikutnya. Guru juga dapat mengembangkan kolaborasi dengan rekan sejawat untuk menelaah materi, memeriksa akurasi sumber keagamaan, dan menyusun rubrik asesmen. Dengan demikian, kualitas implementasi tidak hanya bergantung pada kreativitas individual guru, tetapi juga pada dukungan profesional dan ketersediaan perangkat pembelajaran (Fauzi & Mustika, 2022).

Asesmen dalam Pembelajaran PAI Berbasis Penemuan

Asesmen perlu dirancang sejalan dengan tujuan pembelajaran dan aktivitas pada setiap tahap. Pada awal pembelajaran, asesmen diagnostik dapat digunakan untuk mengetahui pengetahuan awal dan pemahaman istilah. Selama kegiatan, asesmen formatif dapat dilakukan melalui pertanyaan lisan, catatan pengamatan, lembar kerja, pemeriksaan sumber, dan diskusi kelompok. Pada akhir kegiatan, asesmen sumatif dapat mengukur pemahaman konsep, kemampuan menjelaskan alasan, atau keterampilan praktik sesuai karakter materi. Rancangan tersebut menjaga agar proses penemuan tidak menjadi aktivitas yang menarik tetapi terlepas dari capaian pembelajaran.

Pada materi Al-Qur'an dan hadis, indikator dapat mencakup ketepatan membaca teks sesuai target, kemampuan mengidentifikasi pesan, serta ketepatan menghubungkan pesan dengan konteks. Pada materi fikih, indikator dapat mencakup pemahaman ketentuan, urutan prosedur, dan kemampuan menjelaskan alasan berdasarkan bahan ajar. Pada materi akhlak, indikator dapat berupa kemampuan menganalisis dilema sederhana, menggunakan alasan yang relevan, dan mengusulkan tindakan yang bertanggung jawab. Pada materi sejarah Islam, indikator dapat mencakup ketepatan kronologi, penggunaan bukti, serta kemampuan menjelaskan hubungan sebab-akibat. Indikator tersebut merupakan contoh yang perlu disesuaikan dengan kurikulum dan jenjang peserta didik.

Penilaian sikap perlu dilakukan dengan instrumen yang jelas dan tidak bersifat menghakimi. Guru dapat mengamati perilaku diskusi, kesediaan mendengar pendapat, tanggung jawab menyelesaikan tugas, dan sikap menghargai sumber. Namun, satu kali perilaku positif tidak cukup untuk menyimpulkan bahwa nilai telah terinternalisasi secara permanen. Jika sekolah ingin menilai kebiasaan atau perubahan perilaku, diperlukan pengamatan berulang dan bukti dari konteks yang relevan. Prinsip penilaian yang beragam dan berbasis bukti juga sejalan dengan panduan pembelajaran inkuiri yang menempatkan asesmen sebagai bagian dari proses belajar (National Research Council, 2000).

Dengan demikian, asesmen dalam Discovery Learning PAI sebaiknya memadukan produk dan proses. Produk dapat berupa jawaban tertulis, peta konsep, ringkasan, presentasi, atau demonstrasi. Proses dapat dinilai melalui kualitas pertanyaan, ketepatan memilih sumber, cara mengolah informasi, dan kesediaan memperbaiki kesimpulan setelah verifikasi. Penggunaan beberapa bentuk bukti membantu guru memperoleh gambaran yang lebih seimbang tentang perkembangan peserta didik dan mengurangi risiko menyamakan keaktifan berbicara dengan pemahaman yang mendalam.

KESEIMPULAN

Discovery Learning dapat menjadi salah satu alternatif desain pembelajaran PAI apabila dipahami sebagai penemuan terbimbing yang memiliki tujuan, masalah, sumber, dan asesmen yang jelas. Enam tahap, yaitu stimulation, problem statement, data collection, data processing, verification, dan generalization, menyediakan urutan kegiatan yang dapat membantu peserta didik membangun pemahaman melalui proses bertanya, mencari informasi, mengolah bukti,

memeriksa kesimpulan, dan menghubungkan konsep dengan kehidupan. Penerapannya harus disesuaikan dengan karakter materi akidah, fikih, Al-Qur'an dan hadis, akhlak, maupun sejarah Islam.

Potensi model ini terletak pada peluang meningkatkan keterlibatan kognitif, penalaran, kemandirian, dan pemahaman kontekstual. Potensi tersebut tidak bersifat otomatis. Penemuan tanpa bimbingan dapat membebani peserta didik dan menghasilkan pemahaman yang tidak tepat. Guru karena itu tetap berperan sebagai perancang, fasilitator, pemberi scaffolding, dan pemeriksa validitas sumber. Penilaian juga perlu mencakup proses dan hasil belajar tanpa mengklaim perubahan karakter jangka panjang yang belum diuji.

Artikel ini memberikan kontribusi berupa kerangka desain konseptual yang menghubungkan sintaks Discovery Learning dengan karakter materi PAI, dukungan guru, dan indikator proses. Karena belum diuji melalui penelitian lapangan, rancangan ini perlu ditindaklanjuti melalui validasi ahli dan penelitian empiris pada konteks pembelajaran yang spesifik.

REFERENSI

Ahnaf, F., & Fahyuni, E. F. (2025). Discovery learning in Islamic education for Madrasah Ibtidaiyah students. *Adabiyah: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1). https://doi.org/10.21070/adabiyah.v6i1.1738

Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. https://doi.org/10.1037/a0021017

Andri, A. K., Sahal, Y. F. D., Fazryansyah, F., & Arifin, B. S. (2024). Design of Islamic Religious Education (PAI) learning management in integrated Islamic schools. *EDUTEC: Journal of Education and Technology*, 7(4), 341–353. https://doi.org/10.29062/edu.v7i4.818

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). McGraw-Hill.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674028999

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.

Fauzi, S. A., & Mustika, D. (2022). Peran guru sebagai fasilitator dalam pembelajaran di kelas V sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, 4(3), 2492–2500.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300–329. https://doi.org/10.3102/0034654312457206

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368

Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718. https://doi.org/10.3102/0034654315627366

Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14–19. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14

Mulyadi. (2023). Penerapan model pembelajaran discovery learning untuk meningkatkan hasil belajar Pendidikan Agama Islam siswa di sekolah dasar. *Journal on Education*, 5(3), 7221–7229. https://doi.org/10.31004/joe.v5i3.1258

National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/9596

Nata, A. (2011). *Perspektif Islam tentang strategi pembelajaran*. Kencana.

Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x

Ramayulis. (2015). *Metodologi pendidikan agama Islam*. Kalam Mulia.

Sanjaya, W. (2016). *Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan*. Kencana.

Tarmizi. (2022). Penerapan model discovery learning untuk meningkatkan hasil belajar PAI di SMP Negeri 4 Lhokseumawe. *STRATEGY: Jurnal Inovasi Strategi dan Model Pembelajaran*, 2(1), 1–8. https://doi.org/10.51878/strategi.v2i1.839

Trianto. (2014). *Mendesain model pembelajaran inovatif-progresif*. Kencana.

Zakiyah, A. N., Laily, A. N. A., Hanifah, M., & Fadhil, A. (2025). Fenomena hijrah instan: Tantangan dan peran pendidikan Islam dalam membentuk pemahaman yang kritis dan mendalam. *Al-Marsus: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 3(1), 53–65. https://doi.org/10.30983/al-marsus.v3i1.9665