Setyaki
Jurnal Studi Keagamaan Islam

Volume 4 Nomor 4 Tahun 2026
E-ISSN : 2987-0747
DOI : 10.59966/setyaki.v4i4.2843

Membuka Imajinasi Historis melalui Pedagogi Visual: Studi Kasus Pembelajaran *Tarikh* di SMK Muhammadiyah 3 Weleri

Sayyidatina Lutfiawati
Fakultas Agama Islam Universitas Muhammadiyah Kendal Batang, Indonesia
Email: sayyidatina@gmail.com

Diserahkan tanggal 27 Agustus 2026 | Diterima tanggal 4 Oktober 2026| Diterbitkan tanggal 05 November 2026

Abstract:
This study examines the use of image-based media in the Al-Islam subject, particularly Tarikh, at SMK Muhammadiyah 3 Weleri. It focuses on how visual representations contextualize historical narratives, how students respond to the materials, and how classroom interaction unfolds. The study adopts a qualitative approach with an intrinsic case study design. Data were collected from February 2024 to July 2025 through classroom observations, semi-structured interviews with school leaders, a teacher, and students, and a review of ISMUBA curriculum documents. Data were analyzed thematically through familiarization, coding, theme development and review, theme definition, and reporting. Three themes developed from the source manuscript concern the use of visuals to contextualize Tarikh narratives, the opportunity to foster perspective understanding and historical reflection, and changes in classroom participation. Cognitive load was not directly measured; therefore, claims about its reduction are treated as theoretical interpretations rather than measured effects. The article contributes an analytical framework for visual Tarikh instruction that considers cognitive principles, historical empathy, and the ethics of visual representation in Islamic education.

Keywords: *visual pedagogy; Tarikh; Islamic education; cognitive load; historical empathy*

Abstrak *:*
Penelitian ini menganalisis penggunaan media gambar dalam pembelajaran Al-Islam aspek *Tarikh* di SMK Muhammadiyah 3 Weleri. Fokus penelitian mencakup cara representasi visual digunakan untuk mengontekstualisasikan narasi sejarah, respons siswa terhadap materi, dan dinamika interaksi kelas. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus intrinsik. Data dikumpulkan pada Februari 2024–Juli 2025 melalui observasi kelas, wawancara semi-terstruktur dengan unsur pimpinan sekolah, guru, dan siswa, serta telaah dokumen kurikulum ISMUBA. Data dianalisis secara tematik melalui familiarisasi, pengodean, pengembangan dan peninjauan tema, pendefinisian tema, serta penyusunan laporan. Tiga tema yang dikembangkan dari naskah sumber meliputi penggunaan visual untuk mengontekstualisasikan narasi *Tarikh*, peluang membangun pemahaman perspektif dan refleksi historis, serta perubahan pola partisipasi kelas. Penelitian ini tidak mengukur beban kognitif secara langsung; karena itu, klaim reduksi beban kognitif diperlakukan sebagai interpretasi teoretis, bukan efek terukur. Kontribusi artikel adalah kerangka pembelajaran visual *Tarikh* yang memperhatikan prinsip kognitif, empati historis, dan adab representasi dalam pendidikan Islam.

Kata Kunci*:* pedagogi visual; *Tarikh*; pendidikan Islam; beban kognitif; empati historis

Copyright © 2026, Author
This is an open-access article under the CC BY-NC-SA 4.0

PENDAHULUAN

Pembelajaran Sejarah Kebudayaan Islam (*Tarikh*) dalam Pendidikan Agama Islam tidak cukup diarahkan pada penguasaan nama tokoh, tempat, dan urutan peristiwa. Materi *Tarikh* juga berfungsi membangun kesadaran historis, membantu peserta didik memahami konteks lahirnya

suatu peristiwa, serta mengambil 'ibrah dari pengalaman masyarakat dan tokoh Muslim. Tujuan tersebut menuntut pembelajaran yang menghubungkan pengetahuan faktual dengan penalaran, penafsiran sumber, dan refleksi nilai. Capaian Pembelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti menempatkan pemahaman sejarah dan keteladanan sebagai bagian dari pengembangan pengetahuan serta sikap keagamaan peserta didik (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan [BSKAP], 2022).

Pembelajaran *Tarikh* menghadapi tantangan ketika narasi masa lalu disajikan sebagai uraian panjang yang tidak disertai konteks ruang, artefak, kronologi, atau sumber visual yang dapat membantu peserta didik membangun gambaran historis. Tantangan tersebut relevan pada pendidikan vokasi, termasuk SMK Muhammadiyah 3 Weleri, yang menerapkan Sistem Blok dalam pembelajaran kejuruan. Sistem Blok mengatur pembelajaran dalam rentang waktu yang lebih terkonsentrasi sehingga membutuhkan koordinasi jadwal antarmata pelajaran dan kegiatan sekolah (Sodiq & Intizam, 2025). Namun, karakteristik pendidikan vokasi tidak boleh disederhanakan dengan menganggap semua siswa SMK memiliki satu gaya belajar visual atau kemampuan kognitif yang seragam. Kebutuhan belajar perlu diidentifikasi dari interaksi siswa dengan materi dan tugas yang diberikan.

Media visual, seperti peta, garis waktu, foto artefak, manuskrip, bangunan, dan infografis, dapat menyediakan representasi konkret bagi aspek sejarah yang sulit diamati secara langsung. Akan tetapi, gambar tidak otomatis membuat pembelajaran lebih mudah. Visual yang dekoratif, tidak relevan, terlalu padat, atau tidak diberi penjelasan dapat mengalihkan perhatian dan menambah beban pemrosesan. Pemilihan media harus didasarkan pada tujuan pembelajaran, kualitas sumber, keterbacaan, dan hubungan antara gambar dengan penjelasan verbal (Aghni, 2018; Mayer, 2021, 2024).

Cognitive Load Theory (CLT) menjelaskan bahwa kapasitas memori kerja terbatas dan rancangan pembelajaran perlu menghindari pemrosesan yang tidak diperlukan. Dalam konteks ini, teks dan gambar yang saling melengkapi dapat membantu pembentukan skema, tetapi visual yang tidak relevan atau penyajian yang memaksa siswa memindahkan perhatian secara berulang dapat menambah beban kognitif (Sweller, 1988, 2023, 2024). Oleh sebab itu, penelitian kualitatif yang tidak menggunakan instrumen pengukuran beban kognitif tidak dapat menyimpulkan bahwa media gambar telah menurunkan extraneous cognitive load secara signifikan. Penelitian semacam itu dapat mendeskripsikan persepsi kemudahan, strategi siswa memahami materi, dan perilaku belajar yang teramati, lalu menafsirkannya secara hati-hati melalui CLT.

Selain aspek kognitif, pembelajaran *Tarikh* berkaitan dengan kemampuan memahami tindakan manusia pada masa lalu dalam konteks sosial, budaya, politik, dan keagamaan yang berbeda dari masa kini. Endacott dan Brooks (2013) menjelaskan empati historis sebagai konstruk kognitif-afektif yang melibatkan historical contextualization, perspective taking, dan affective connection. Dengan kerangka ini, imajinasi historis tidak disamakan dengan empati. Siswa perlu memahami konteks zamannya, menafsirkan alasan dan batas pengetahuan tokoh berdasarkan bukti, serta membangun hubungan afektif tanpa memproyeksikan nilai atau kategori masa kini secara serampangan. Risiko presentisme perlu diperhatikan agar penilaian terhadap masa lalu tidak hanya didasarkan pada standar kontemporer.

Penelitian terdahulu memberikan landasan dari beberapa bidang yang saling beririsan. Kajian tentang media pembelajaran membahas fungsi dan pemilihan media dalam pembelajaran (Aghni, 2018), sedangkan penelitian penggunaan media dalam praktik pembelajaran Pendidikan Agama Islam menyoroti kualitas isi, pembelajaran, dan teknis media (Wahidin et al., 2022). Literatur kognitif menguraikan prinsip desain multimedia dan keterbatasan memori kerja (Kirschner et al., 2018; Mayer, 2024; Sweller, 2023). Kajian didaktik sejarah menjelaskan bagaimana empati historis dikembangkan melalui pemahaman konteks, perspektif, dan keterlibatan afektif (Endacott & Brooks, 2013). Pada konteks Muhammadiyah, Bastian (2022) mengkaji implementasi ISMUBA di SMA Muhammadiyah 1 Palangka Raya. Sementara itu, Sodiq

dan Intizam (2025) serta Mubarok dan Intizam (2025) membahas Sistem Blok dan implementasi ISMUBA di SMK Muhammadiyah 3 Weleri.

Perbandingan literatur tersebut menunjukkan bahwa kajian media visual, teori kognitif, empati historis, dan konteks kurikulum ISMUBA telah berkembang, tetapi masing-masing umumnya menyoroti aspek yang berbeda. Celah yang dituju artikel ini adalah kebutuhan untuk membaca penggunaan gambar dalam pembelajaran *Tarikh* melalui tiga lensa secara bersamaan: prinsip pemrosesan multimedia, pengembangan empati historis, dan karakter kelembagaan pendidikan vokasi Muhammadiyah. Kebaruan artikel tidak diletakkan pada klaim bahwa gambar pasti meningkatkan hasil belajar atau bahwa belum pernah ada penelitian media gambar di sekolah ini. Kebaruan yang lebih terbatas dan dapat dipertanggungjawabkan terletak pada rekonstruksi analitis yang membedakan persepsi kemudahan belajar, bukti pemahaman historis, dan partisipasi kelas, sekaligus memasukkan pertimbangan teologis dalam pemilihan representasi visual.

Posisi penelitian juga perlu dibaca berdampingan dengan artikel Firdaus dan Intizam (2025) yang telah terbit mengenai penggunaan media gambar pada mata pelajaran Al-Islam aspek *Tarikh* di SMK Muhammadiyah 03 Weleri. Artikel tersebut merupakan penelitian yang sangat dekat dari segi lokasi, materi, dan fokus media. Karena itu, naskah ini tidak dapat mengklaim kebaruan hanya berdasarkan lokus atau penggunaan gambar. Kontribusi yang diajukan harus dibuktikan melalui analisis yang berbeda dan lebih terperinci, khususnya penerapan tiga dimensi empati historis, evaluasi kritis atas klaim beban kognitif, serta etika representasi visual. Penulis juga wajib memastikan bahwa naskah ini tidak mengulang substansi, data, atau publikasi terdahulu tanpa pengungkapan yang memadai.

Penelitian ini diarahkan oleh tiga pertanyaan: (1) bagaimana media visual dipilih dan digunakan untuk mengontekstualisasikan materi *Tarikh*; (2) bagaimana siswa menafsirkan konteks, perspektif, dan nilai historis melalui representasi visual; dan (3) bagaimana penggunaan media tersebut berkaitan dengan bentuk partisipasi dan interaksi siswa di kelas. Tujuannya adalah mendeskripsikan praktik pedagogi visual, menganalisis indikasi pemahaman serta empati historis secara terukur-kualitatif, dan menjelaskan dinamika keterlibatan kelas tanpa mengklaim efek kausal atau perubahan kognitif yang tidak diukur.

Tabel 1. Pemetaan sepuluh sumber utama dan posisi penelitian

Sumber	Fokus kajian	Relevansi dan batas kajian
Aghni (2018)	Fungsi dan jenis media pembelajaran dalam pembelajaran akuntansi.	Landasan umum pemilihan media; konteksnya bukan *Tarikh* atau SMK Muhammadiyah.
Endacott & Brooks (2013)	Model konseptual dan praktis pengembangan empati historis.	Landasan operasional tiga dimensi empati historis.
Kirschner et al. (2018)	Pengembangan CLT menuju collaborative cognitive load.	Menjelaskan keterbatasan pemrosesan saat kegiatan kolaboratif.
Mayer (2024)	Perkembangan Cognitive Theory of Multimedia Learning.	Landasan dual-channel, limited capacity, dan active processing.
Sweller (2023)	Perkembangan CLT dan perluasan teori.	Menjadi dasar kehati-hatian dalam menafsirkan beban kognitif.
Wahidin et al. (2022)	Evaluasi penggunaan media pembelajaran dalam praktik pengalaman lapangan mahasiswa PAI.	Memberi konteks evaluasi media dalam praktik pengajaran PAI.
Bastian (2022)	Implementasi kurikulum ISMUBA pada pembelajaran Al-Islam dan	Memberi konteks kurikulum Muhammadiyah, bukan penelitian

	Kemuhammadiyahan.	media visual.
Sodiq & Intizam (2025)	Implementasi Sistem Blok di SMK Muhammadiyah 3 Weleri.	Menjelaskan konteks jadwal dan struktur pembelajaran vokasi.
Mubarok & Intizam (2025)	Implementasi ISMUBA pada pembelajaran di SMKS Muhammadiyah 3 Weleri.	Memberi konteks implementasi kurikulum di lokasi penelitian.
Firdaus & Intizam (2025)	Penggunaan media gambar pada mata pelajaran Al-Islam aspek *Tarikh* di SMK Muhammadiyah 03 Weleri.	Studi yang paling dekat; menuntut pembeda kontribusi dan pemeriksaan potensi tumpang tindih publikasi.

Tabel 1 memetakan sepuluh sumber yang digunakan untuk memperjelas state of the art. Pemetaan ini bersifat naratif dan selektif, bukan systematic literature review. Artikel ini tidak menyatakan bahwa seluruh sumber tersebut berada pada peringkat SINTA 1 atau SINTA 2 karena status akreditasi masing-masing jurnal tidak menjadi objek verifikasi dalam penelitian ini. Klaim indeksasi hanya boleh ditambahkan apabila penulis memeriksa status resmi pada periode penerbitan yang relevan.

METODOLOGI PENELITIAN

Desain

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus intrinsik. Istilah studi kasus intrinsik merujuk pada pendekatan Stake (1995), yaitu penelitian yang dilakukan karena kasus itu sendiri memiliki kepentingan dan karakteristik khusus untuk dipahami. Kasus dalam penelitian ini dibatasi pada penggunaan media gambar dalam pembelajaran Al-Islam aspek *Tarikh* di SMK Muhammadiyah 3 Weleri, Kabupaten Kendal, Jawa Tengah. Batas kasus meliputi pembelajaran *Tarikh*, praktik penggunaan media visual, aktor pembelajaran yang terlibat, serta konteks kurikulum ISMUBA dan Sistem Blok.

Penggunaan istilah "studi kasus intrinsik" merujuk kepada Stake (1995), yang membedakan kasus intrinsik dari studi kasus instrumental. Dengan demikian, istilah tersebut tidak diatribusikan kepada Yin. Penelitian ini tidak menggunakan istilah "intervensi" karena naskah sumber belum menjelaskan adanya rancangan eksperimen atau keterlibatan peneliti sebagai pemberi perlakuan. Istilah yang digunakan adalah "praktik penggunaan media visual" atau "pelaksanaan pembelajaran dengan media gambar".

Lokasi, waktu, dan konteks pembelajaran

Penelitian dilaksanakan di SMK Muhammadiyah 3 Weleri. Pengumpulan data dilaporkan berlangsung pada Februari 2024 sampai Juli 2025. Konteks kelembagaan yang relevan meliputi kurikulum ISMUBA dan penerapan Sistem Blok. Nama sekolah dalam naskah ini ditulis secara konsisten sebagai "SMK Muhammadiyah 3 Weleri", bukan "SMK Muhammadiyah 03 Weleri". Penyebutan "03" hanya dipertahankan apabila merupakan bagian dari judul bibliografis sumber yang dikutip.

Partisipan dan posisi peneliti

Naskah sumber menyebut kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, guru mata pelajaran Al-Islam/*Tarikh*, dan perwakilan siswa sebagai sumber wawancara. Pemilihan partisipan dilakukan secara purposif berdasarkan keterlibatan langsung atau pengetahuan tentang penggunaan media gambar dalam pembelajaran. Kepala sekolah dan wakil kepala bidang kurikulum memberikan konteks kebijakan; guru menjelaskan perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran; sedangkan siswa menyampaikan pengalaman dan respons terhadap media visual.

Teknik pengumpulan data

Data dikumpulkan melalui observasi kelas, wawancara mendalam semi-terstruktur, dan analisis dokumen. Observasi diarahkan pada alur pembelajaran, jenis visual yang digunakan, cara

guru mengaitkan visual dengan narasi, respons siswa, pertanyaan yang muncul, diskusi, dan aktivitas siswa ketika menafsirkan gambar. Wawancara diarahkan untuk memperoleh penjelasan mengenai pertimbangan pemilihan media, pengalaman menggunakan media, persepsi kemudahan atau kesulitan memahami materi, serta pemaknaan siswa terhadap konteks sejarah. Dokumen yang relevan meliputi kurikulum ISMUBA, modul atau bahan ajar, rencana pembelajaran, dan salinan media gambar yang benar-benar digunakan.

Untuk memperjelas instrumen, topik pedoman wawancara dan observasi dapat disusun seperti pada Tabel 2. Penulis harus mencocokkan tabel ini dengan instrumen yang benar-benar digunakan di lapangan. Jika panduan asli berbeda, laporkan instrumen asli, bukan menggantinya dengan daftar pertanyaan yang disusun setelah penelitian.

Tabel 2. Dimensi pedoman wawancara dan observasi yang perlu dicocokkan dengan instrumen asli

Sumber data	Fokus	Contoh pertanyaan/indikator
Kepala sekolah/wakil kurikulum	Kebijakan dan konteks	Bagaimana pembelajaran *Tarikh* diatur dalam kurikulum sekolah? Bagaimana kegiatan ini diselaraskan dengan Sistem Blok dan ISMUBA?
Guru *Tarikh*	Desain pembelajaran visual	Apa tujuan penggunaan gambar? Bagaimana sumber dan akurasi visual diperiksa? Bagaimana gambar dihubungkan dengan penjelasan dan tugas siswa?
Siswa	Respons dan pemahaman	Bagian apa dari gambar yang membantu atau membingungkan? Apa yang dapat disimpulkan dari gambar dan sumber pendukung?
Siswa	Empati historis	Apa konteks waktu dan tempat peristiwa? Apa yang diketahui/tidak diketahui tokoh saat itu? Bagaimana alasan tindakan tokoh dapat dipahami dari bukti?
Observasi kelas	Engagement dan interaksi	Catat partisipasi, pertanyaan, respons emosional yang tampak, diskusi, rujukan siswa pada gambar, dan kesulitan yang muncul.

Analisis data

Data dianalisis menggunakan analisis tematik Braun dan Clarke (2006). Prosesnya meliputi enam tahap: (1) familiarisasi dengan data melalui pembacaan transkrip dan catatan lapangan; (2) pemberian kode awal pada bagian data yang relevan; (3) pengelompokan kode menjadi tema sementara; (4) peninjauan tema terhadap keseluruhan data; (5) pendefinisian dan penamaan tema; serta (6) penyusunan laporan analitis. Proses ini dilakukan secara iteratif dengan membandingkan keterangan informan, hasil observasi, dan dokumen.

Empati historis dioperasionalkan melalui tiga kategori analitis Endacott dan Brooks (2013): kontekstualisasi historis, pengambilan perspektif, dan keterhubungan afektif. Penggunaan visual dianggap relevan bagi kontekstualisasi apabila siswa dapat menghubungkan gambar dengan waktu, tempat, kondisi sosial, dan bukti sejarah. Pengambilan perspektif ditelusuri melalui penjelasan siswa tentang alasan tindakan tokoh dalam konteks zamannya. Keterhubungan afektif

ditelusuri melalui refleksi yang tetap didasarkan pada pemahaman konteks. Imajinasi tanpa bukti atau respons emosional semata tidak dikodekan sebagai empati historis.

Keterlibatan siswa dibaca melalui indikator perilaku, emosional, dan kognitif (Fredricks et al., 2004). Indikator perilaku mencakup partisipasi, bertanya, dan berkontribusi dalam diskusi; indikator emosional mencakup respons atau minat yang diungkapkan siswa; sedangkan indikator kognitif mencakup usaha menjelaskan hubungan antarinformasi dan menilai bukti. Data kualitatif ini tidak digunakan untuk mengklaim peningkatan engagement secara signifikan.

Keabsahan data dan etika penelitian

Naskah sumber menyebut triangulasi sumber dan teknik serta member checking. Pada naskah akhir, penulis perlu menjelaskan bagaimana perbandingan data dilakukan, siapa yang mengonfirmasi ringkasan wawancara, dan apakah terdapat perubahan setelah konfirmasi. Kredibilitas tidak dinyatakan terjamin hanya karena triangulasi disebutkan; pembaca perlu melihat contoh keterhubungan antara kutipan wawancara, catatan observasi, dan dokumen.

Karena sebagian siswa SMK dapat berusia di bawah 18 tahun, prosedur etik harus menjelaskan izin institusi, persetujuan orang tua/wali (parental consent) apabila dipersyaratkan, persetujuan siswa (assent), hak menolak atau menarik diri, anonimisasi, dan pengamanan rekaman/transkrip. Jika penelitian memperoleh persetujuan komite etik, cantumkan nama lembaga dan nomor persetujuan. Jika tidak ada persetujuan komite etik formal, jelaskan prosedur perlindungan partisipan yang benar-benar diterapkan dan kebijakan institusi yang menjadi dasar.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Penggunaan visual untuk mengontekstualisasikan narasi *Tarikh*

Naskah sumber menggambarkan penggunaan beberapa bentuk representasi visual dalam pembelajaran *Tarikh*, antara lain peta geografis, garis waktu atau infografis kronologis, serta gambar artefak dan bangunan bersejarah. Secara pedagogis, bentuk visual tersebut memiliki fungsi yang berbeda. Peta dapat membantu siswa mengenali lokasi dan hubungan spasial; garis waktu membantu menata urutan peristiwa; sedangkan artefak dan bangunan memberi petunjuk material tentang kehidupan masyarakat pada periode tertentu. Penggunaan visual menjadi bermakna apabila guru mengaitkannya dengan pertanyaan historis dan sumber pendukung, bukan sekadar menampilkan gambar sebagai ilustrasi.

Catatan penelitian awal melaporkan bahwa gambar membantu sebagian siswa mengikuti uraian materi dan menghubungkan narasi dengan objek atau tempat yang dibahas. Akan tetapi, naskah sumber belum menyertakan kutipan wawancara yang menunjukkan bagian mana dari gambar yang membantu, bagaimana siswa menjelaskan pemahamannya, atau apakah terdapat gambar yang justru membingungkan. Karena itu, temuan ini untuk sementara dibatasi pada indikasi bahwa visual menyediakan titik rujuk bagi penjelasan guru dan diskusi kelas.

Imajinasi dan empati historis: dari melihat gambar menuju memahami konteks

Naskah awal mengindikasikan bahwa gambar artefak dan peta sejarah mendorong siswa membayangkan lingkungan kehidupan masyarakat Muslim pada masa lampau. Dalam pembelajaran *Tarikh*, kemampuan membayangkan masa lalu dapat menjadi langkah awal, tetapi belum cukup untuk menyimpulkan terbentuknya empati historis. Penilaian empati historis harus menunjukkan bahwa siswa mampu menghubungkan representasi visual dengan konteks sejarah, memahami perspektif pelaku, dan merefleksikan pengalaman secara afektif berdasarkan bukti (Endacott & Brooks, 2013).

Dengan kategori tersebut, data tentang empati historis perlu dianalisis secara terpisah. Pertama, kontekstualisasi historis terlihat ketika siswa dapat menjelaskan waktu, tempat, kondisi sosial, dan fungsi artefak atau bangunan yang diamati. Kedua, pengambilan perspektif tampak ketika siswa mampu menafsirkan pilihan tokoh dengan mempertimbangkan pengetahuan, norma, dan keterbatasan pada zamannya. Ketiga, keterhubungan afektif tampak ketika siswa

menyampaikan refleksi atau respons emosional setelah memahami konteks dan perspektif, bukan hanya karena gambar menarik.

Naskah sumber menyebut pertanyaan kritis dan diskusi mengenai kehidupan tokoh atau masyarakat masa lalu. Namun, belum tersedia contoh pertanyaan siswa, jawaban, atau kutipan yang menunjukkan ketiga dimensi tersebut. Tanpa bukti itu, kesimpulan yang aman adalah bahwa visual berpotensi membuka ruang imajinasi historis dan diskusi; klaim bahwa media gambar telah menghasilkan empati historis yang mendalam masih perlu dibuktikan.

Dinamika kelas dan bentuk keterlibatan siswa

Naskah awal menggambarkan perubahan suasana kelas dari pembelajaran yang lebih banyak berpusat pada penjelasan guru menuju interaksi yang melibatkan pertanyaan, tanggapan, dan diskusi antarsiswa ketika gambar atau peta ditampilkan. Deskripsi tersebut mengarah pada kemungkinan bahwa visual berfungsi sebagai objek bersama yang dapat dirujuk dalam percakapan kelas. Dengan adanya objek visual, siswa dapat menunjuk bagian tertentu, meminta penjelasan, membandingkan informasi, dan menyampaikan interpretasi.

Namun, keterlibatan tidak dapat dinilai hanya dari suasana kelas yang ramai atau respons spontan. Keterlibatan perilaku perlu ditunjukkan melalui partisipasi yang teramati; keterlibatan emosional perlu ditopang oleh pernyataan atau respons siswa; sedangkan keterlibatan kognitif memerlukan bukti adanya usaha menjelaskan, membandingkan, atau mengevaluasi informasi. Karena itu, naskah ini tidak menggunakan kata "signifikan" atau "meningkat secara drastis" tanpa pengukuran dan data pembanding.

Inventarisasi visual dan pertimbangan teologis

Naskah sumber menyebut visualisasi tokoh, artefak, arsitektur, dan peta, tetapi belum menginventarisasi gambar yang benar-benar digunakan. Kekosongan ini penting karena pembelajaran sejarah Islam dapat menyentuh tokoh-tokoh yang memiliki kedudukan teologis khusus. Naskah akhir harus menyebutkan apakah media memuat ilustrasi figuratif Nabi Muhammad saw. atau para sahabat. Jika tidak digunakan, pernyataan tersebut perlu dinyatakan secara eksplisit. Jika terdapat visualisasi figur tokoh, penulis harus menjelaskan sumber, tujuan pedagogis, kebijakan sekolah, serta pertimbangan keagamaan yang mendasarinya.

Untuk kepentingan pembelajaran yang menghormati adab dan menghindari klaim autentisitas yang tidak dapat diverifikasi, materi dapat menggunakan representasi nonfiguratif seperti peta, manuskrip, kaligrafi, arsitektur, artefak, garis waktu, dan diagram. Visualisasi harus dibedakan dari bukti historis: ilustrasi modern bukan foto masa lalu, dan rekonstruksi artistik harus diberi label sebagai rekonstruksi. Prinsip ini membantu siswa membedakan sumber primer, representasi sekunder, dan interpretasi visual.

Ringkasan temuan dan kebutuhan bukti

Tabel 3. Sintesis tema temuan dan batas interpretasi

Tema	Indikasi yang dilaporkan dalam naskah awal	Bukti empiris yang harus ditampilkan	Batas kesimpulan
Kontekstualisasi melalui visual	Peta, garis waktu, infografis, dan artefak digunakan untuk mendukung narasi *Tarikh*.	Foto/salinan media, catatan observasi, kutipan siswa/guru, dan materi yang diajarkan.	Dapat menyatakan visual menjadi titik rujuk; tidak otomatis menyatakan beban kognitif turun.
Imajinasi dan empati historis	Siswa membayangkan kehidupan masyarakat masa lalu dan mengajukan pertanyaan.	Bukti kontekstualisasi, pengambilan perspektif, dan keterhubungan afektif.	Imajinasi atau ketertarikan tidak otomatis sama dengan empati historis.
Keterlibatan kelas	Diskusi dan respons siswa tampak lebih aktif ketika visual digunakan.	Jumlah pertemuan, episode interaksi, kutipan, dan contoh	Tidak menyatakan peningkatan signifikan tanpa pengukuran

		kontribusi siswa.	pembanding.

Pedagogi visual sebagai mediasi, bukan jaminan reduksi beban kognitif

Temuan tentang penggunaan peta, garis waktu, dan artefak dapat dibaca sebagai praktik mediasi representasional: gambar membantu menyediakan objek yang dapat dirujuk ketika guru menjelaskan narasi sejarah. Interpretasi ini sejalan dengan CTML yang menempatkan kata dan gambar sebagai bentuk representasi yang dapat diorganisasikan dan diintegrasikan dalam memori kerja (Mayer, 2021, 2024). Namun, CTML tidak menyatakan bahwa setiap kombinasi kata dan gambar selalu menghasilkan pembelajaran yang lebih baik. Hasilnya bergantung pada desain, kapasitas pemrosesan, pengetahuan awal, dan aktivitas mental peserta didik.

Karena penelitian ini tidak menggunakan skala beban kognitif, tes performa yang dirancang untuk membandingkan kondisi, atau pengukuran eksperimental, artikel tidak dapat menyatakan bahwa beban ekstrinsik berkurang. Kesimpulan yang dapat dipertahankan adalah bahwa media visual dilaporkan atau diamati membantu sebagian aktivitas pemaknaan, apabila data kutipan dan observasi mendukungnya.

Implikasi praktisnya adalah guru perlu memilih visual yang relevan, memberi keterangan dan sumber, menandai bagian penting, menempatkan teks dekat dengan gambar, dan menyajikan informasi secara bertahap. Evaluasi media perlu memeriksa apakah siswa dapat menjelaskan informasi dari visual, bukan hanya apakah mereka tertarik melihatnya. Penelitian lanjutan dapat menggabungkan wawancara dengan pengukuran beban kognitif subjektif dan tugas pemahaman untuk menguji klaim kognitif secara lebih langsung.

Gagasan pembelajaran pengalaman juga menekankan pentingnya menghubungkan pengalaman konkret dengan proses konseptualisasi dan penerapan kembali pengetahuan (Radović et al., 2023). Dalam pembelajaran *Tarikh*, artefak atau peta dapat menjadi titik awal pengalaman pengamatan, tetapi guru tetap perlu membantu siswa bergerak dari deskripsi visual menuju penjelasan historis yang berbasis sumber.

Empati historis dan pencegahan presentisme

Kontribusi utama kerangka Endacott dan Brooks adalah pembedaan antara membayangkan masa lalu dan memahami pengalaman pelaku sejarah berdasarkan bukti. Dalam pembelajaran *Tarikh*, gambar artefak atau peta dapat menjadi pintu masuk untuk bertanya tentang kondisi kehidupan, teknologi, ekonomi, jaringan perdagangan, atau struktur sosial. Akan tetapi, empati historis baru dapat dibahas ketika siswa menghubungkan representasi tersebut dengan konteks zamannya, menafsirkan perspektif pelaku, dan menyusun refleksi afektif yang tidak terlepas dari bukti.

Risiko presentisme perlu dikelola melalui pertanyaan pedagogis. Guru dapat meminta siswa membedakan apa yang diketahui dari sumber sejarah dan apa yang hanya merupakan dugaan; membandingkan norma sosial pada masa peristiwa dengan masa kini; serta menghindari penilaian tokoh tanpa mempertimbangkan pilihan yang tersedia pada zamannya. Dalam pendidikan Islam, pengambilan 'ibrah tetap dimungkinkan, tetapi proses mengambil pelajaran perlu didahului pemahaman konteks agar sejarah tidak direduksi menjadi cerita moral yang terlepas dari kompleksitas faktual.

Keterlibatan siswa: dari aktivitas yang tampak menuju proses belajar

Penggunaan gambar dapat menyediakan titik bersama untuk bertanya dan berdiskusi. Hal ini dapat memperkuat keterlibatan perilaku, tetapi diskusi yang ramai tidak selalu menunjukkan pemahaman yang mendalam. Kerangka Fredricks et al. (2004) membantu memisahkan partisipasi perilaku, respons emosional, dan investasi kognitif. Dalam konteks *Tarikh*, keterlibatan kognitif lebih tepat dilihat ketika siswa menghubungkan peta dengan kronologi, membandingkan dua sumber, atau menjelaskan mengapa suatu artefak relevan terhadap peristiwa.

Implikasi bagi guru adalah merancang tugas yang mendorong siswa menggunakan gambar sebagai bukti, bukan sekadar objek tontonan. Misalnya, siswa dapat diminta menandai lokasi pada

peta, menyusun urutan peristiwa dari sumber yang tersedia, membandingkan keterangan gambar dengan teks, atau menuliskan dua kemungkinan interpretasi beserta bukti pendukungnya. Penilaian keterlibatan perlu didasarkan pada perilaku dan produk belajar yang terdokumentasi.

Dimensi teologis dan etika sumber visual dalam Pendidikan Islam

Dalam pendidikan Islam, penggunaan visual sejarah harus mempertimbangkan keakuratan sumber sekaligus adab terhadap tokoh dan peristiwa keagamaan. Media visual yang tidak memiliki asal-usul jelas dapat menampilkan rekonstruksi modern seolah-olah merupakan bukti sejarah. Lebih jauh, representasi figur Nabi dan sahabat memerlukan pertimbangan teologis yang tidak dapat diselesaikan hanya dengan argumen efektivitas pembelajaran. Karena itu, inventarisasi media, pencantuman sumber, dan penjelasan kebijakan guru/sekolah menjadi bagian dari validitas metodologis artikel.

Pilihan visual nonfiguratif—peta, manuskrip, kaligrafi, arsitektur, artefak, lanskap, dan garis waktu—dapat digunakan untuk membangun konteks tanpa membuat klaim visual yang tidak dapat diverifikasi. Jika suatu ilustrasi merupakan rekonstruksi, statusnya harus diberi label. Guru juga dapat menjelaskan perbedaan antara sumber primer, ilustrasi, dan interpretasi. Pendekatan ini memperkuat literasi sejarah sekaligus menjaga penghormatan terhadap materi keislaman.

Kontribusi, implikasi, dan batas generalisasi

Kontribusi artikel terletak pada kerangka analisis yang mempertemukan CTML, CLT, dan empati historis untuk membaca penggunaan gambar dalam pembelajaran *Tarikh* pada konteks pendidikan vokasi Muhammadiyah. Kerangka ini membedakan tiga hasil yang sering dicampuradukkan: kemudahan yang dirasakan siswa, pemahaman historis yang ditunjukkan melalui penalaran berbasis bukti, dan keterlibatan siswa dalam interaksi kelas. Pembedaan ini mencegah penggunaan istilah "beban kognitif", "empati historis", dan "engagement" sebagai sinonim dari suasana kelas yang menarik.

Secara praktis, guru dapat menggunakan media visual yang relevan, akurat, memiliki keterangan sumber, dan disertai pertanyaan yang menuntut analisis. Pengembang kurikulum dapat memasukkan literasi visual dan literasi sumber ke dalam perangkat pembelajaran ISMUBA. Namun, hasil studi kasus tunggal tidak dapat digeneralisasi secara statistik ke seluruh SMK. Transferabilitasnya bergantung pada kesamaan konteks, karakteristik materi, kompetensi guru, dan ketersediaan media.

KESIMPULAN

Penelitian ini mengkaji penggunaan media gambar dalam pembelajaran Al-Islam aspek *Tarikh* di SMK Muhammadiyah 3 Weleri melalui perspektif teori pembelajaran multimedia, beban kognitif, dan empati historis. Naskah sumber mengindikasikan bahwa peta, garis waktu, infografis, dan gambar artefak digunakan untuk membantu mengontekstualisasikan narasi sejarah serta membuka ruang pertanyaan dan diskusi siswa. Visual dapat menjadi mediasi pembelajaran apabila dipilih secara relevan, diberi keterangan, dan dihubungkan dengan penjelasan serta bukti sejarah.

Penelitian ini menegaskan bahwa penggunaan gambar tidak otomatis mengurangi beban kognitif. Tanpa pengukuran langsung, klaim reduksi extraneous cognitive load tidak dapat diperlakukan sebagai hasil empiris. Demikian pula, imajinasi atau ketertarikan terhadap gambar belum cukup untuk menyimpulkan empati historis. Empati historis perlu ditunjukkan melalui kontekstualisasi, pengambilan perspektif, dan keterhubungan afektif yang didasarkan pada bukti. Keterlibatan siswa juga perlu dibaca melalui dimensi perilaku, emosional, dan kognitif, bukan hanya suasana kelas yang ramai.

Kontribusi artikel terletak pada kerangka analisis pedagogi visual *Tarikh* yang memadukan prinsip kognitif, empati historis, keterlibatan siswa, dan adab representasi dalam pendidikan Islam. Secara praktis, guru perlu memilih visual yang akurat, relevan, dan memiliki sumber yang

jelas; menghindari detail dekoratif yang tidak membantu; serta memberi pertanyaan yang mendorong siswa menafsirkan bukti dan konteks. Hasil studi kasus ini bersifat kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk generalisasi statistik.

DAFTAR PUSTAKA

Aghni, R. I. (2018). Fungsi dan jenis media pembelajaran dalam pembelajaran akuntansi. Jurnal Pendidikan Akuntansi Indonesia, 16(1), 98–107. https://doi.org/10.21831/jpai.v16i1.20173

Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). Capaian pembelajaran mata pelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti fase A–F. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.

Bastian, E. (2022). Implementasi kurikulum ISMUBA pada materi pembelajaran Al-Islam dan Kemuhammadiyahan di SMA Muhammadiyah 1 Palangka Raya. Neraca: Jurnal Pendidikan Ekonomi, 7(2), 40–48. https://doi.org/10.33084/neraca.v7i2.3561

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. Social Studies Research and Practice, 8(1), 41–58. https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003

Firdaus, D. S., & Intizam, I. (2025). Implementasi media belajar gambar pada mata pelajaran Al-Islam aspek *Tarikh* dalam upaya meningkatkan pemahaman siswa SMK Muhammadiyah 03 Weleri. As-Sulthan Journal of Education, 1(4). https://ojssulthan.com/asje/article/view/171

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano, J. R. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 13(2), 213–233. https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y

Mayer, R. E. (2021). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. Educational Psychology Review, 36, Article 8. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1

Mubarok, F., & Intizam, I. (2025). Implementasi ISMUBA (Al-Islam dan Kemuhammadiyahan) pada pembelajaran di SMKS Muhammadiyah 3 Weleri. JPNM: Jurnal Pustaka Nusantara Multidisiplin, 3(2). https://doi.org/10.59945/jpnm.v3i2.470

Radović, S., Hummel, H. G. K., & Vermeulen, M. (2023). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: Theoretical foundations and practical guidelines. Teaching in Higher Education, 28(6), 1173–1190. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872527

Sodiq, J., & Intizam, I. (2025). Implementasi sistem blok dalam kurikulum pendidikan kejuruan: Studi kasus di SMK Muhammadiyah 3 Weleri. JPNM: Jurnal Pustaka Nusantara Multidisiplin, 3(2). https://doi.org/10.59945/jpnm.v3i2.466

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. SAGE Publications.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J. (2023). The development of cognitive load theory: Replication crises and incorporation of other theories can lead to theory expansion. Educational Psychology Review, 35, Article 95. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09817-2

Sweller, J. (2024). Cognitive load theory and individual differences. Learning and Individual Differences, 110, Article 102423. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102423

Wahidin, U., Sarbini, M., & Tabroni, I. (2022). Evaluasi penggunaan media pembelajaran dalam praktik pengalaman lapangan mahasiswa Program Studi Pendidikan Agama Islam. Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam, 11(3), 831–848. https://doi.org/10.30868/ei.v11i03.3175